

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

---

ФАКУЛЬТЕТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ  
Кафедра психологии и педагогики дистанционного обучения

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ  
СОЦИАЛЬНО НЕЗАЩИЩЕННЫМ ЛИЦАМ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
(ИНТЕРНЕТ-КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ  
И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ)**

**МАТЕРИАЛЫ  
VIII Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием**

**3-4 декабря 2021 г.**



Москва

ИД «БАХРАХ-М»  
2021

УДК 159.99  
ББК 88.9  
П86

П86 **Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение):** Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 3-4 декабря 2021 г. / под ред. Б.Б. Айсмонтаса, Л.А. Александровой, В.В. Барцалкиной, Е.В. Гуровой, М.А. Одинцовой. – М.: МГППУ, Издательский Дом «Бахрах-М», 2021. – 416 с.

ISBN 978-5-94648-154-0

В сборнике представлены статьи участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение)». Конференция состоялась 3 – 4 декабря 2021 года в Московском государственном психолого-педагогическом университете. Авторами материалов сборника являются ученые, психологи-практики, педагоги, медицинские работники, реабилитологи, работающие в дошкольных, высших и средних учебных заведениях, психологических и социальных службах, медицинских центрах и стационарах, молодые ученые (аспиранты и студенты) факультетов психологии, медицины, социальной работы. Множество статей поступило и от людей с инвалидностью (студентов и уже состоявшихся специалистов), которые лучше всех знают о проблеме незащищенности. Особое внимание уделено практическим вопросам применения разнообразных современных технологий в помощи разным категориям населения, в том числе людям с инвалидностью. Анализируются вопросы дистанционного образования, сетевого взаимодействия по формированию инклюзивной образовательной среды университетов. Поднимается проблема интернета как жизненного пространства, которое в период пандемии существенно расширилось и стало пространством каждого. Внимание уделено и психологическим последствиям пандемии COVID-19. Рассмотрены адаптационные возможности и психологические ресурсы разных социальных групп при столкновении с широким спектром трудных жизненных ситуаций. Сборник адресован практикующим психологам, психотерапевтам, социальным работникам, педагогам, медицинским работникам, реабилитологам, волонтерам – всем помогающим специалистам.

ISBN 978-5-94648-154-0

© МГППУ, 2021

# Оглавление

|  |    |
|--|----|
| <b>Раздел 1. ДИСТАНЦИОННОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ, ИНТЕРНЕТ-КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ</b> .....  | 9  |
| <b>Гарева Т.А.</b> Применение информационно-коммуникативных технологий в дистанционном консультировании родителей детей с ОВЗ .....  | 9  |
| <b>Зеленцова Н. Н., Косова А. А.</b> Дистанционное, очное, и телефонное консультирование – сравнительный анализ и перспективы использования .....  | 12 |
| <b>Раздел 2. ТЕЛЕФОН ДОВЕРИЯ СЕГОДНЯ И ЗАВТРА</b> .....  | 16 |
| <b>Карпунькина М.И., Макашина Т.Ю.</b> Телефон доверия сегодня и завтра .....  | 16 |
| <b>Ермолаева А.В.</b> Мотивация детей на обращение в службу экстренной психологической помощи по телефону .....  | 20 |
| <b>Хаэт Л.Г., Михалак Т.В.</b> Двухязычный телефон доверия в противодействии и профилактике насилия .....  | 26 |
| <b>Кузнецова Н.И., Марокова М.В., Федотова Е.В.</b> Профессия консультанта службы телефона доверия: взгляд практика .....  | 31 |
| <b>Раздел 3. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК РЕСУРС СОЦИАЛИЗАЦИИ, ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ</b> .....   | 35 |
| <b>Чехонина О.Б., Кузнецова С.А., Штакк Е.А.</b> Из опыта проведения практических занятий в дистанционном режиме в условиях новой коронавирусной инфекции COVID-19 .....   | 35 |
| <b>Гутник К.А.</b> Сотрудничество семьи и школы в вопросах формирования информационной грамотности младших школьников с ОВЗ .....  | 38 |
| <b>Кирикова М.И.</b> Образовательная инклюзия как основа социальной инклюзии студентов с ограниченными возможностями здоровья .....  | 42 |
| <b>Кибакин С.В.</b> Педагогическая поддержка формирования профессиональной идентичности студентов-инвалидов колледжа в условиях «смешанного обучения» .....  | 47 |
| <b>Андреева С.В.</b> Формирование навыка толерантности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями на мини-групповых логопедических занятиях в смешанном формате обучения ..... | 51 |
| <b>Рябева А. Д., Корепова Л.В.</b> Возможности использования дистанционных технологий в диагностике психологической готовности к началу регулярного школьного обучения .....   | 54 |
| <b>Пархоменко В.А.</b> Особенности профориентационной работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий .....                        | 58 |
| <b>Румянцева Е.А.</b> Особенности получения среднего профессионального образования лицами с инвалидностью в дистанционном формате .....  | 65 |
| <b>Панова М.С.</b> Анализ различий в школьной тревожности у подростков с разной успеваемостью, обучающихся дистанционно .....  | 68 |
| <b>Кокорева И.А., Засецкая И.Э.</b> Учебный видеоблог как технология помогающего поведения в контексте дистанционного обучения .....   | 71 |
| <b>Лир М.М.</b> Информационно-коммуникационная платформа «СФЕРУМ» для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью: миф или реальность? .....   | 74 |
| <b>Цепкова М.В.</b> Мотивация в онлайн обучении .....  | 78 |
| <b>Бочкарева Т.А., Большакова Е.В.</b> Социально-педагогическое сопровождение в контексте обучения с применением дистанционных технологий в условиях распространения коронавирусной инфекции .....                               | 82 |

|  |    |
|--|----|
| <b>Подольская И.А., Астреева Е.В.</b> Парадоксы социализации и профессионализации личности в контексте дистанционного инклюзивного образования ..... | 85 |
| <b>Вербинская Н.Д.</b> Применение элементов дистанционного обучения при развитии коммуникативной сферы дошкольников с ФФН .....                      | 89 |
| <b>Сир С.С.</b> Тревожность и страхи студентов в цифровой образовательной среде .....  | 91 |

#### **Раздел 4. ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ (РЕ)АБИЛИТАЦИИ СОЦИАЛЬНО УЯЗВИМЫХ ЛИЦ И ГРУПП, В ТОМ ЧИСЛЕ, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

|   |     |
|---|-----|
| .....   | 95  |
| <b>Векилова С.А., Семенова Г.В., Толкачева С. И.</b> Люди с особыми потребностями в восприятии здоровых подростков .....  | 95  |
| <b>Соболева О.Е.</b> Социальная реабилитация подростков с девиантным поведением в условиях КОУ ВО «Аннинская специальная общеобразовательная школа» .....           | 99  |
| <b>Соловьянова Е.В.</b> Психологические ресурсы устойчивости личности в условиях повышенного риска природных катастроф .....  | 101 |
| <b>Полянина С.В.</b> Особенности эмоциональности у женщин с различными типами нарушенного пищевого поведения .....  | 107 |
| <b>Алешина Р.С.</b> «Помоги себе сам» или возможности взрослого человека к осознанной саморегуляции в условиях COVID-19 .....                                       | 113 |
| <b>Губина М.Н., Гурова Е.В.</b> Эго-идентичность у взрослых детей с инвалидностью и условно здоровых в зависимости от характера детско-родительских отношений ..... | 121 |
| <b>Горина Г.И.</b> Психологические корреляты агрессивности в юношеском возрасте .....   | 128 |
| <b>Жучкова И.А., Курбанов Р.М.</b> Адаптивность и удовлетворенность жизнью лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата .....                                    | 133 |
| <b>Семенова Г.В., Абельханова К.Р.</b> Переживание фаббинга социально-незащищенными лицами .....  | 140 |
| <b>Гаврилова Т.П., Селезнева А.С.</b> Поддержка и антиподдержка как психологический и культурный феномен .....  | 143 |
| <b>Цыганова К.А.</b> Понятие и проблематика психологической и социокультурной адаптации мигрантов .....   | 147 |
| <b>Цыганова К.А.</b> Там хорошо, где мы есть... Понятие и проблематика аккультурации мигрантов .....  | 155 |
| <b>Степанова Л.А.</b> Психологические подходы к анализу сексуальных отклонений в форме женской проституции в отечественной и зарубежной литературе .....            | 163 |
| <b>Иванова П.А.</b> Специфика Я-образа у взрослых с гендерным несоответствием .....   | 167 |

#### **Раздел 5. ЗАВИСИМОСТИ И ПРЕОДОЛЕНИЕ ЗАВИСИМОСТЕЙ.**

|  |     |
|--|-----|
| <b>ИНТЕРНЕТ КАК ЖИЗНЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО: РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ</b> .....  | 175 |
| <b>Гольдберг Е.С.</b> Взаимосвязь типа привязанности и формирования созависимых отношений у взрослых .....                       | 175 |
| <b>Джиган О.В.</b> Детская психическая травма как фактор формирования зависимого поведения взрослых детей алкоголиков .....      | 181 |
| <b>Третяк Э.В. Разуваев А.А.</b> Формирование ответственности у молодежи с аддиктивным поведением .....                          | 184 |
| <b>Хромьшева Е.В. Третяк Э.В.</b> Щит и меч. Особенности стиля защитно-совладающего поведения у лиц с зависимым поведением ..... | 191 |
| <b>Григорьев И.С., Барцалкина В.В.</b> Алекситимия и уровень тревожности у алкогольных аддиктов – женщин и мужчин .....          | 198 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Жирнова О.В., Стоянова И.Я.</b><br>Преимущества и риски цифровизации: проблема взаимосвязи суицидального поведения и использования цифровых технологий подростками ..... | 203 |
| <b>Фролова С.В.</b> Специфика общения преподавателей с интернет-зависимыми студентами при организации дистанционной формы обучения .....  | 208 |
| <b>Иванова Т.В.</b> К вопросу о мобильной зависимости среди подростков .....  | 212 |
| <b>Пономаренко А. А.</b> Формирование жизнестойкости как способ противодействия цифровой деградации подростков .....  | 215 |
| <b>Качмазова М.Ю.</b> Особенности эмоционального отношения к детям родителей, склонных к гаджет-аддикции .....  | 220 |
| <b>Дмитриева С.О.</b> Проблемы исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и склонности к интернет-зависимости .....   | 225 |

## **Раздел 6. ТЕХНОЛОГИИ И ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СОЦИАЛЬНО УЯЗВИМЫМ КАТЕГОРИЯМ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ .....**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Кузнецова В.В., Татаринцева А.Ю.</b> Использование арт-технологий с детьми и подростками, пережившими стрессовые ситуации .....   | 233 |
| <b>Юкляева Т.Г.</b> Особенности профессиональной деятельности врачей-онкологов в фокусе экзистенциальной проблематики .....  | 236 |
| <b>Арбузова Е.В., Ерощкина Л.Ф.</b> Работать с родителями в онлайн режиме – легко! Опыт дистанционной работы с родителями и старшими дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи ..... | 241 |
| <b>Серкова Н.Н., Рябева А.Д.</b> Взаимодействие семьи «особого» ребенка и педагога-психолога как насущная потребность времени .....  | 245 |
| <b>Мелёхин А.И.</b> Постковидный синдром: психологическое обследование и дистанционная когнитивно-поведенческая терапия .....  | 250 |
| <b>Ясин М.И.</b> Групповая терапия онлайн для людей с аффективными расстройствами .....  | 256 |
| <b>Попова И.С.</b> Применение технологии SG (SERIOUS GAME) в оказании психологической помощи .....   | 259 |
| <b>Петракова О.А., Феофанов В.Н.</b> Сенсорная интеграция как системная модель помощи детям с ОВЗ .....  | 264 |
| <b>Романова Е.И.</b> Технологии дистанционной психологической помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья .....  | 267 |
| <b>Соболева Е.К.</b> Особенности организации воспитательной работы в дистанционной форме с учащимися, имеющими ограниченное возможности здоровья .....                               | 271 |
| <b>Никulichева Н.В.</b> Методика организации виртуального круглого стола для студентов вузов .....   | 274 |

## **Раздел 7. ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ И ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАНИЯ С ЖИЗНЕННЫМИ ТРУДНОСТЯМИ .....**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Гуляева Д. Н.</b> Особенности профессиональной идентичности взрослых .....  | 281 |
| <b>Хололова М.Н.</b> Родительские установки матерей и отцов в соответствии с возрастом, полом ребенка и структурой семьи ..... | 285 |
| <b>Карцева С.А.</b> Эмоциональное выгорание матерей и отцов младших школьников в условиях пандемии .....                       | 291 |
| <b>Якимова В.</b> Анализ понятия «субъектности» в работах отечественных исследователей .....                                   | 295 |
| <b>Лаурен Л.Д.</b> Особенности отношения к смерти в пожилом возрасте в зависимости от пола .....                               | 297 |
| <b>Бажутина Е.В.</b> Жизнестойкость, жизнестворчество и жизнеспособность в структуре личностных ресурсов .....                 | 300 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Ермолаев В.В., Шарипова Г.М., Воронцова Ю.</b> Социальные страхи российской молодежи в период COVID-19: гендерные особенности .....              | 303 |
| <b>Коняхина О.Н., Феофанов В. Н.</b> Особенности внимания младших школьников с дисграфией .....   | 306 |
| <b>Тимина А.А.</b> К вопросу об осознанности отцовства современными мужчинами .....   | 308 |
| <b>Какулькина В.В.</b> Проблема психологического благополучия и удовлетворенности браком у мужчин и женщин .....                                    | 311 |
| <b>Курапова М.Г.</b> Опора на себя: самодетерминация как фактор субъективного благополучия .....  | 316 |
| <b>Усова Е.А.</b> К вопросу о субъективном благополучии владельцев домашних животных .....  | 324 |
| <b>Фомина С.А.</b> Понятие сепарации в психологии .....   | 328 |
| <b>Сабитова М.С.</b> К вопросу о влиянии семейных сценариев .....   | 330 |
| <b>Бойченко Е.И.</b> К вопросу о психологических ресурсах родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью .....                                | 333 |
| <b>Соловьева Я.А.</b> Факторы, препятствующие и способствующие ясности Я-концепции .....  | 336 |
| <b>Канунникова А.Б.</b> Взаимосвязь отношения к ребенку и родительской тревожности у матерей .....  | 341 |
| <b>Магаршак И.А.</b> К вопросу о психологических особенностях родителей, воспитывающих детей с ОВЗ .....  | 346 |
| <b>Бордкова В.И.</b> К вопросу о психологических ресурсах преодоления жизненных трудностей, связанных с рождением и воспитанием ребенка .....       | 348 |
| <b>Кошкина Б.</b> Самоактивация и копинг-стратегии личности при стрессорах повседневности .....   | 350 |
| <b>Мартинovich М.В.</b> Удовлетворенность в сфере труда в структуре субъективного благополучия внутренних мигрантов .....                           | 357 |
| <b>Пиджоян А.В.</b> Повседневные стрессоры и саморегуляция деятельности у лиц, занятых творчеством .....  | 361 |
| <b>Камская О.А.</b> К вопросу о родительском рефлексивном функционировании .....  | 364 |
| <b>Байбакова Е.С., Гурова Е.В.</b> Взаимосвязь детско-родительских отношений и ценностных карьерных ориентаций у старшеклассников .....             | 368 |
| <b>Прудникова М.</b> Мотивация к соблюдению требований по нераспространению коронавирусной инфекции .....   | 370 |
| <b>Жаринова М.А.</b> К вопросу о профессиональной идентичности у лиц зрелого возраста в условиях повторного выбора профессии .....                  | 376 |
| <b>Митина К.Р.</b> Личностные особенности и ценности у фармацевтов с психическим выгоранием .....   | 379 |
| <b>Пантелеева И.Г., Гурова Е.В.</b> Роль эмоционального взаимодействия матери и ребенка в становлении его внутренней позиции школьника .....        | 382 |
| <b>Бунина М.П.</b> Взаимосвязь переживания одиночества и компонентов самосознания у лиц юношеского возраста .....                                   | 387 |
| <b>Бали М., Александрова Л.А.</b> Опыт первичной апробации методики для изучения целеполагания ASPIRATION INDEX T. KASSER, & R. M. RYAN, 2019 ..... | 391 |
| <b>Семушкин Ю.</b> Субъективное благополучие и жизненная позиция психологов .....   | 401 |
| <b>Ананьина М.В.</b> Жизнестойкость и самоактивация взрослых в условиях стрессоров повседневности .....   | 406 |
| <b>Джабарова О.Э.</b> Соотношение стратегий преодоления и толерантность к неопределенности учащихся старших классов .....                           | 410 |
| <b>Вавко О.В.</b> К вопросу о факторах, стратегиях социокультурной адаптации мигрантов и субъективном благополучии как следствии миграции .....     | 412 |

## Введение

В последние годы множество исследований сосредоточено на проблематике социальной незащищенности (уязвимости). Разработаны несколько таких направлений: уязвимость как реакция на риски; уязвимость как переживание несправедливости и неэксклюзивности; уязвимость как личностная особенность, склонность занимать оборонительную, жертвенную позицию в отношении трудностей. В условиях пандемии проблематика уязвимости становится более выпуклой, оголяя и без того существующие проблемы современного общества. В исследованиях причин и последствий индивидуальной и социальной уязвимости личности, показана роль внешних факторов, прослеживается интерес и к проблематике личностных ресурсов, опосредующих субъективное оценивание человеком внешней ситуации, ослабляющих негативное воздействие средовых факторов, мотивирующих на преодоление трудностей и сохраняющих психологическое равновесие. И, если на личность мы можем влиять лишь косвенно, то средовые факторы легче поддаются изменению. Это и создание новых методов работы, разработка новых технологий, внедрение адресных программ психологической помощи, направленных на помощь людям, которые особенно в ней нуждаются.

Расширение базы исследовательских работ в этом направлении обеспечит необходимые условия для фундаментальных и прикладных исследований индивидуальной и социальной уязвимости личности; позволит сориентировать в направлении адресной помощи, особое место среди которой занимает дистанционная психологическая помощь.

Исследовательские и практико-ориентированные статьи, вошедшие в данный сборник, написанные докторами и кандидатами наук, практикующими специалистами, аспирантами, студентами, вовлеченными в свою деятельность, работающими в единой связке, как раз и призваны выполнить данную непростую задачу. Сборник наполнен работами ученых и практиков, аспирантов и студентов. Последние привлекают особое внимание, так как они еще только делают свои первые робкие шаги в науке и практической деятельности. Да, они не всегда уверены, немного наивны, но это их самостоятельные шаги. А при поддержке своих наставников они, в скором времени, зарекомендуют себя в качестве отличных помогающих специалистов, как это уже было доказано в истории.

Представим, что через несколько веков данный сборник попадет в руки нашим потомкам. И точно также как мы, знакомясь с работами, например, учеников Виленской, Иркутской или Минской гимназий, написанных почти двести лет тому назад, среди их имен узнаем великих людей, оставивших глубокий след в истории (художники, поэты, артисты, психологи). Так и наши потомки будут узнавать сре-

ди имен молодых ученых, написавших свои первые статьи в этот сборник, – известных специалистов, которые тоже в скором времени войдут в историю. Точно также как сегодня мы восхищаемся работами подростков из позапрошлого века, их слогом, манерой письма, глубиной и одновременно простотой мысли, так и наши потомки, будут восхищаться, в первую очередь студенческими работами, потому что по ним можно проследить траекторию развития специалиста, начиная с первых его шагов. Работы известных ученых, практиков усиливают все направления конференции своей методологией, интересными мыслями и идеями, становящимися платформой для развития будущего науки и практики.

Все направления работы конференции и представленные в них статьи ученых, не важно: молодых, или уже достаточно опытных, создают почву для возникновения новых идей и хорошую базу для будущих исследований и практик.

**С уважением организационный комитет конференции**

# Раздел 1. ДИСТАНЦИОННОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ, ИНТЕРНЕТ-КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ

---

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Гарева Т. А.

garewa.tatyana@yandex.ru

ГОУ ВО МГОУ, Москва

*Аннотация.* В статье рассматриваются актуальные аспекты применения современных информационно-технологических средств в практике дистанционного консультирования родителей детей с ОВЗ. Обобщены и представлены выводы по результатам проведенного экспериментального исследования, имеющие принципиальное методологическое и методическое значение для расширения научно-теоретических представлений для современной теории и практики логопедии.

*Ключевые слова:* дистанционное консультирование, информационно-технологические средства, технологии биологической обратной связи, персонализированный подход, речевые и двигательные расстройства.

### **Application of information and communication technologies in remote counseling of parents of children with disabilities**

*Annotation.* The article discusses the actual aspects of the use of modern information technology tools in the practice of remote counseling of parents of children with disabilities. The conclusions based on the results of the conducted experimental research are summarized and presented, which have fundamental methodological and methodological significance for the expansion of scientific and theoretical ideas for the modern theory and practice of speech therapy.

*Keywords:* remote consulting, information technology tools, biofeedback technologies, personalized approach, speech language and motor disorders.

Современные тенденции развития науки и образования в России и за рубежом демонстрируют достаточно обширный потенциал научных исследований, связанных с проблемами усовершенствования дистанционных практик консультирования родителей детей с ОВЗ, формирования у них сознания, самосознания, креативного мышления в решении специализированных образовательных задач. Наука и технологический процесс постоянно совершенствуются, коренным образом затрагивая технологии, методы и приемы изучения и формирования вербальных и невербальных расстройств у детей, определения наличия их взаимосвязей в структуре исследуемых нарушений развития.

В последние годы в современной теории и практике логопедии особую популярность приобрели информационно-коммуникативные технологии, функционирующие на основе биологической обратной связи и позволяющие с достоверной точностью определить наличие, степень выраженности изучаемых нарушений в контексте разноуровневой корреляции (Пабло систем, Хабилект, Интон-М, Дэльфа 142 и т.д.). Данные технологии прошли многочисленную научную апробацию, имеют широкий спектр реализации научных исследований в практике работы организаций различных ведомств (образования, здравоохранения, социальной защиты). Помимо этого, данные технологии зарекомендовали себя как передовые информационно-обучающие системы формирования нарушенных процессов и функций у детей с ОВЗ в условиях общего и инклюзивного образования, в том числе в работе дистанционного консультирования родителей специалистами различного профиля (педагогами, психологами, логопедами, дефектологами, медиками, нейропсихологами), а также в различных коммуникативных и игровых условиях приемлемых для закрепления отработанных навыков родителями, имеющих детей с различными нарушениями в развитии [1, 3, 6].

В связи с вышеперечисленным было организовано экспериментальное исследование речезыковых и двигательных расстройств у детей, имеющих легкую степень выраженности псевдобульбарной дизартрии и проведен анализ результатов исследования для расширения методической помощи родителям, воспитывающих детей с речевыми нарушениями. Исследование проводилось в период с 2006 по 2020 гг., и в совокупности охватило 450 детей с дизартрией. Исследование кинестетического и динамического (кинетиического) артикуляционного праксиса проходило как с использованием традиционных логопедических приемов обследования, так и посредством специально разработанной интерактивной программы, направленной на углубленное выявление и устранение речедвигательных нарушений. В основе данной программы был заложен принцип биологической обратной связи, предполагающий дошкольникам видеть особенности выполнения и сличать их с продемонстрированным на экране шаблоном. Образцы выполнения заданий каждым ребенком фиксировались в специально разработанных протоколах. Программа фиксировала с топографической точностью отклонения от нормативного функционирования и подвижности мышц периферического речевого аппарата. Условное цветовое обозначение способствовало наиболее эффективному и точному выявлению нарушений воспроизведения кинестетической и кинетической основы движений мышц периферического артикуляционного аппарата. В результате выполнения диагностической программы изучения артикуляционного праксиса автоматически выстраивался сводный протокол выполнения на каждого ребенка, где были отмечены наличие проявлений неврологической симптоматики и динамика их формирования. Таким образом, программа предоставляла возможность выбора персонифицированных приемов воздействия на основе результатов экспериментального изучения в практик дистанционного консультирования родителей. Родители закрепляли отработанные навыки под контролем биологической обратной связи, отслеживали динамику логопедического воздействия. Применение современных информационных технологий позволило скоординировать процесс взаимодействия специалистов дошкольной образовательной организации и родителей.

Логопедическое воздействие проводилось также на основе интерактивной сенсорно-интегративной организации движений, что оказывало благоприятное воздействие на формирование высших психических функций, объема и амплитуды заданных двигательных проб, овладения логическими операциями и интерпретацией полученных результатов. Дошкольники практиковались в выполнении заданных движений, базисом которых явилась зрительно-моторная координация, тренировались в словесном обозначении различных частей тела и ориен-

тировки в ближайшем пространстве. Сначала заданный ритм воспроизводился в медленном темпе и фиксировал конечный результат. По мере отработки ритм выполнения постепенно усложнялся. Предложенная программа способствовала формированию ритмико-временных представлений и согласования в работе всех двигательных параметров (планирование, развертывание и реализация действий). Формирование двигательной позиции организовывалось с помощью улавливания ритмической структуры и выполнения действий в такт движения. В процессе логопедического воздействия были задействованы все участки моторно-лицевой области, движения которых является важнейшей частью социально важных функций (дыхание, глотание, жевание), в том числе и становление речевых и языковых процессов.

Родители постоянно отработывали, закрепляли предложенный лингводидактический материал с учетом индивидуальных фонетических особенностей речи ребенка, принимали активное участие в разработках и апробации персонифицированных приемов устранения речедвигательных расстройств.

Таким образом, применение современных информационно-технологических средств в работе специалистов психолого-педагогического сопровождения и родителей детей имеет принципиально значимое методическое значение для расширения практик дистанционного консультирования и отработки речезыковых и двигательных навыков в условиях разнообразных коммуникативных ситуаций и последовательного, систематичного переноса их в принципиально новый лингводидактический материал.

### *Литература*

1. Азова О. И. Методы реабилитации детей с речевыми, эмоциональными и поведенческими нарушениями // Логопед. 2018. № 8. С. 20–30.
2. Артемова Е. Э. Логопедическая работа по формированию звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией // Логопедия сегодня. 2008. № 1. С. 50–53.
3. Безруких М. М. Физиология развития ребенка: руководство по возрастной физиологии / М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. М.: НПО МОДЭК, Воронеж. 2010. 768 с.
4. Волкова С. В. Использование специального инструментария «Интом –М» в коррекции фонематических процессов у детей с очаговым поражением мозга // Логопедия. 2014. № 3(5). С. 10–14.
5. Криницына Г. М. Вопросы изучения функций контроля и самоконтроля у детей со стертой формой псевдобульбарной дизартрии // Специальное образование. 2010. № 1. С. 206–209.
6. Приходько О. Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 6. С. 49–54.

# ДИСТАНЦИОННОЕ, ОЧНОЕ, И ТЕЛЕФОННОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ — СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Зеленцова Н. Н., Косова А. А.

tatochka7092001@mail.ru; as.cosova@yandex.ru

ГБУ КО Калужский комплексный центр социального обслуживания населения «Забота», отделение экстренной психологической помощи «Телефон доверия», г. Калуга

ФГБОУ ВО «Калужский Государственный Университет им. К. Э. Циолковского», Институт психологии, г. Калуга

*Аннотация.* Рассматриваются проблемы и особенности психологического консультирования. Проанализированы очное, онлайн и телефонное консультирование. Рассмотрены различные аспекты, специфика, даны сравнительные характеристики.

*Ключевые слова:* консультирование, телефонное консультирование, очное консультирование, онлайн консультирование, психолог-консультант.

## **Remote consulting, face-to-face, and telephone consulting — comparative analysis and prospects of use**

*Annotation.* The problems and features of psychological counseling are considered. Face-to-face, online and telephone counseling are analyzed. Various aspects, specifics are considered, comparative characteristics are given.

*Keywords:* counseling, telephone counseling, face-to-face counseling, online counseling, psychologist-consultant.

Психологическое консультирование — один из основных видов психологической помощи (наряду с психокоррекцией, психотерапией, психологическими тренингами и др.), выделившийся из психотерапии [5].

Р. Кочюнас, специалист в области психологического консультирования, в своих исследованиях выдвигает предположение о том, что данная профессиональная деятельность возникла в ответ на запрос клиентов, которые не имея клинических нарушений все же искали психологическую помощь. Психологи, работающие в рамках психологического консультирования, помогают, прежде всего, людям, испытывающим проблемы в повседневной жизни, деятельности, общении и т.д. [3].

Цель психологического консультирования — помочь клиенту в решении его проблем, осознать и изменить малоэффективные модели поведения для того, чтобы принимать важные решения, разрешать возникающие проблемы, достигать поставленных целей, жить в гармонии с собой и окружающим миром [4].

Дистанционное консультирование (телефонное и онлайн) все больше входит в нашу жизнь и теснит традиционные виды психологической помощи. Одна из основных причин этого — стремительное изменение самого мироздания под влиянием бурного развития информационных технологий. За последние 20 лет мир сделал огромный скачок вперед и, несомненно, это лишь начало перемен. Можно сказать, что дистанционное консультирование, как и другие виды дистанционных услуг — это ответ человека на изменения условий его жизни, на развитие революционных технологий в сфере информации и электронной техники [1].

В современном мире онлайн, телефонное и очное консультирование исполняют все растущее количество «кризисных услуг». Основными преимуществами являются их быстрая доступность и максимальная анонимность. Выбор конкретного способа психологической помощи определяются и оцениваются в зависимости от потребностей клиента [2].

Таблица 1

**Сравнительный анализ видов консультирования**

| Онлайн консультирование      |                             | Очное консультирование |           | Телефонное консультирование           |                             |
|------------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------|---------------------------------------|-----------------------------|
| плюсы                        | минусы                      | плюсы                  | минусы    | плюсы                                 | минусы                      |
| Оперативность                | разговор может быть прерван | «глаза в глаза»        | платность | направленность на конкретную проблему | разговор может быть прерван |
| Анонимность                  | помехи связи                | комплексная работа     |           | консультирование людей с ОВЗ          | линия может быть занята     |
| Доступность                  |                             |                        |           | полная анонимность                    |                             |
| Консультирование людей с ОВЗ |                             |                        |           |                                       |                             |

Таким образом, мы видим, что все три вида консультирования имеют свои преимущества и недостатки, и их эффективность зависит от особенностей клиента и специфики проблемы.

Мы провели исследование, направленное на выявление особенностей психологического консультирования. Выборка исследования составила 200 человек, из них 20 мужчин, 180 женщин, в возрасте от 22 до 52 лет, все на момент исследования являются профессиональными психологами с разным стажем (от нескольких месяцев до 30 лет).

Использованные методики: авторская анкета.

Анализ полученных результатов, показал, что при ответе на вопрос «Какие виды психологического консультирования Вы используете?» респонденты дали ответы в следующем процентном соотношении: онлайн (15%), очное (20%), телефонное (5%), «всеми видами» (60%). При этом, на вопрос о предпочитаемом виде консультирования, 73% психологов выбрали очное консультирование, 15% выбрали онлайн консультирование и лишь 12% отдадут предпочтение телефонному консультированию.

Мы можем заметить, что большинство психологов пользуется всеми перечисленными видами психологического консультирования, а при уточнении предпочитаемого вида, большая часть — выбирает очное консультирование.

Мы спросили у психологов, какие ограничения и недостатки они видят в различных видах психологического консультирования. У онлайн консультирования были выделены такие ограничения, как:

- отсутствие прямого контакта с клиентом,
- отвлечение на посторонние раздражители,
- нет возможности оценить все невербальные проявления клиента,
- ограничение в возможности применения различных техник,
- проблемы с качеством связи.

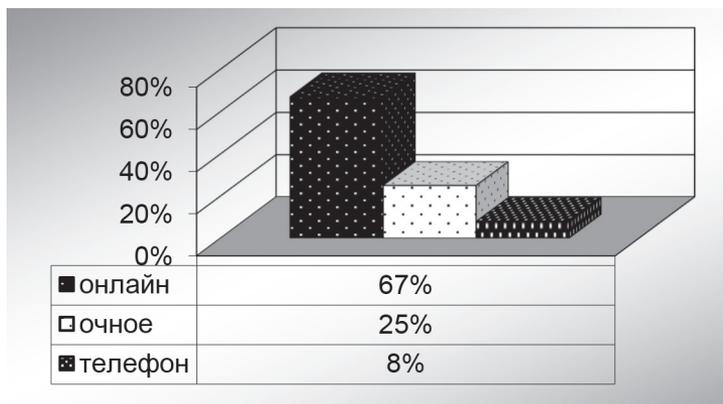
Среди недостатков очного консультирования психологи выделили:

- географическое ограничение,
- необходимость наличия кабинета для консультаций,
- скованность клиента.

Ограничениями и недостатками телефонного консультирования были названы:

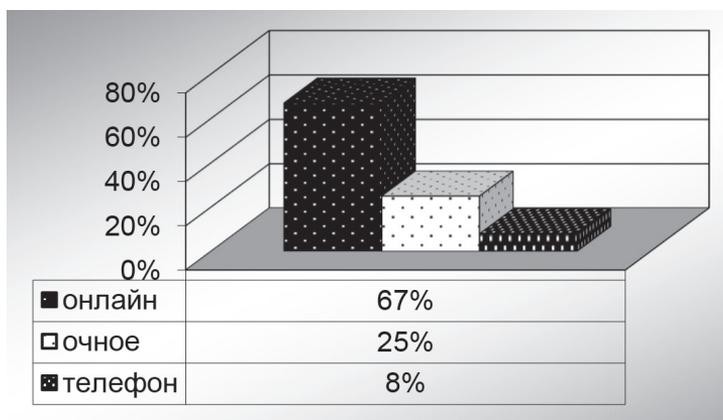
- отсутствие визуального контакта,
- невозможность оценить невербальные проявления клиента,
- возможность обрыва линии в любой момент,
- ограничение в обратной связи,
- ограниченные возможности в применении психологических инструментов.

Почти 67% психологов отмечают, что в будущем будет пользоваться спросом онлайн консультирование, 25% считают, что популярным будет очный вид консультирования, и 8% — что телефонное консультирование продолжит пользоваться спросом у клиентов в будущем. Рис. 1.



**Рис. 1. Популярность в будущем разных видов консультирования**

На вопрос «Какому виду психологического консультирования нужно учить студентов-психологов», респонденты дали следующие ответы: всем видам (94%), очному (2%), онлайн (2%) и телефонному (2%).



**Рис. 2. Какому виду психологического консультирования нужно учить студентов-психологов**

Таким образом, в результате проведенного исследования, мы выяснили, что у каждого вида психологического консультирования есть свои достоинства и недостатки; практикующие психологи предпочитают очный формат работы с клиентом, но отмечают, что в будущем пользоваться популярностью будет онлайн консультирование, и студентов-психологов необходимо обучать всем видам психологического консультирования.

### *Литература*

1. Барчина Е., Ионов Ю. Профессия — телефонный консультант // Вестник РА-ТЭПП. М. 2000. № 1. С. 24–32.
2. Капустин С. А. Границы возможностей психологического консультирования // Вопросы психологии. 1993. № 5.
3. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: справочник практического психолога. М.: Изд-во Эксмо. 2005. 960 с.
4. Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. М.: Смысл. 2015. 112 с.
5. Немов Р. С. Психологическое консультирование. Владос. 2010. 374 с.

## Раздел 2.

# ТЕЛЕФОН ДОВЕРИЯ СЕГОДНЯ И ЗАВТРА

---

## ТЕЛЕФОН ДОВЕРИЯ СЕГОДНЯ И ЗАВТРА

**Карпунькина М. И.**

Студент 2 курса, педагогический факультет  
ГОУ ВО МО «ГСГУ» г.о. Коломна  
doshikstiral@yandex.ru

**Макашина Т. Ю.**

кандидат педагогических наук, доцент  
ГОУ ВО МО «ГСГУ» г.о. Коломна

*Аннотация.* В статье отображены основные принципы, правила работы психологической службы «телефона доверия», этапы психологической помощи, преимущества и недостатки в данном виде помощи, а также представлена классификация проблем, с которыми работает консультант службы «телефон доверия».

*Ключевые слова:* клиент, консультант, экстренная психологическая помощь, «телефон доверия», принципы, правила работы, этапы психологической помощи, классификация проблем.

### Helpline today and tomorrow

*Annotation.* The article reflects the basic principles, rules of the psychological service of the “helpline”, stages of psychological assistance, advantages and disadvantages in this type of assistance, and also presents a classification of problems that the consultant of the “helpline” service is dealing with.

*Keywords:* client, consultant, emergency psychological assistance, “helpline”, principles, rules of work, stages of psychological assistance, classification of problems.

Первые попытки телефонного консультирования возникли в 1906 г., но не получили должного развития. Идея использования телефонной связи для оказания психологической помощи начала реализовываться на Западе лишь в 50-е годы XX столетия. Первооткрывателем экстренной помощи по телефону было английское общество «The Samaritans» [4]. Главным в направлении службы стала направленность на предотвращение самоубийств. Подобные службы стали возникать и в других странах. Они приобрели свою направленность и национальную окраску, отошли от чисто антисуицидальной направленности.

В 1981 году в России, в Москве, заработал первый «телефон доверия», при Суицидологическом центре. Развитие службы психологической помощи как таковой связано с 90-ми годами и происходило оно постепенно, сначала в больших городах: Москве, Питере, Екатеринбурге, а потом и в малых. Их объединяет Российская Ассоциация Телефонов Экстренной Психологической Помощи (РА-ТЭПП). В России служба «Телефон доверия» создавалась как служба экстренной психологической помощи людям, склонным к суицидам.

С сентября 2010 г. на территории России начал свою работу Детский телефон доверия (ДТД) с единым общероссийским номером 8–800–2000–122. Служба была создана в рамках Общенациональной информационной кампании по противодействию жестокому обращению с детьми, реализуемой Фондом поддержки детей, находящихся в трудной ситуации. В основе работы службы лежат принципы конфиденциальности (анонимности) обращения и бесплатности оказания помощи, что особо важно для детской целевой аудитории.

ДТД — один из ключевых инструментов реализации права ребенка на информацию и защиту от всех форм насилия и жесткого обращения. Если обращение за советом к школьному психологу связано с необходимостью преодоления определенного барьера, то звонок на ДТД носит характер разговора с обезличенным собеседником, более того, разговор может быть прерван в любой момент. Эти особенности делают службу все более популярной среди детей.

По словам А. А. Бодалева, «Телефон доверия — неотложная психологическая помощь, предназначенная для экстренного использования в ситуациях, не терпящих отлагательства; адресована лицам, находящимся в кризисных состояниях, тем, у которых возникли, по их мнению, непреодолимые препятствия со значимыми другими» [3].

Терапевтический контакт при психологической помощи по телефону доверия проходит в четыре последовательных этапа.

1. Установление контакта, эмоциональное приятие абонента-клиента.
2. Интеллектуальное овладение ситуацией (структурирование ситуации, раскрытие ее связи с контекстом жизненного пути, «снятия остроты» переживаний).
3. Планирование действий, необходимых для выхода из критической ситуации.
4. Активная психологическая поддержка.

Основные принципы работы службы «Телефона доверия»:

- доступность в любое время суток. Предполагает круглосуточный режим работы и достаточное количество каналов на телефонной линии;
- анонимность;
- конфиденциальность, причем двухсторонняя;
- отсутствие какого-либо давления на собеседника (депрессивные, суицидальные намерения);
- консультации являются бесплатными.

«Телефон Доверия» в основном разработан таким образом, чтобы человек, находящийся в затруднительном положении, мог найти собеседника, снять возникшее эмоциональное напряжение, поделиться своими переживаниями, получить поддержку, чтобы изменить тяжелое эмоциональное состояние. Разговор с консультантом позволяет многим не оставаться наедине со своими чувствами.

Для успешного оказания экстренной психологической помощи по «телефону доверия» необходимо соблюдать основные правила:

- должен быть дан выход эмоциям клиента;
- меньше говорить самому, больше слушать;
- не навязывать свое мнение, идеи;
- не давать готовых советов.

Помимо преимуществ есть и недостатки экстренной психологической помощи по телефону доверия:

- помехи и шум на линии могут затруднить контакт;
- консультант лишен невербальной информации, что существенно усложняет работу;
- возможность абонента прервать разговор в любой момент усложняет работу консультанта.

Все это предъявляет повышенные требования как к техническому оснащению станций экстренной психологической помощи через «горячую линию», так и к квалификации их сотрудников.

Отбор кандидатов для работы в службе «телефон доверия» предъявляет определенные требования к качеству подготовки консультанта:

- консультант должен иметь определенный уровень образования. Наиболее предпочитаемыми специалистами являются психиатры, психотерапевты, психологи, педагоги, социальные работники;
- высокий уровень нравственного развития, так как консультанту «доверяется тайна»;
- личные особенности. Ключевым качеством, необходимым консультанту, является специфическая способность к эмпатии, сопереживанию при сохранении личностной дистанции, а также толерантность, умение дистанцироваться от собственных установок, терпение и самообладание, чувство юмора;
- жизненный опыт. Решающее значение имеет его широта: знакомство с жизнью различных социальных слоев, с различными моделями семейных отношений;
- возраст. Оптимальный возраст 25–35 лет, когда приобрел определенный социальный статус и имеет жизненный опыт;
- умение слушать.

Обращения клиентов на телефон доверия имеют широкий диапазон стрессогенных ситуаций, среди которых: проблемы соматического и психического здоровья; поиск смысла жизни; недовольство собой, желание изменить себя; конфликты с родителями, учителями и сверстниками; профессиональные и учебные проблемы; проблемы соответствия референтной группе; одиночество; физическое и сексуальное насилие; проблемы, связанные с суицидальными действиями и мыслями и т.д.

Все эти обращения можно классифицировать, как это предлагается в организационно-методических рекомендациях ВНИК «Государственная система социальной помощи семье и детству», разделив все это множество проблем на 3 крупных блока:

I — экзогенные проблемы;

II — эндогенные проблемы;

III — непосредственное использование «телефона доверия» клиентом.

I. Экзогенные проблемы («человек — окружение»).

В эту большую группу обращений входят проблемы, возникающие как в партнерстве (дружеском, любовном, семейном), так и в контактах с малым (ближайшее окружение) и большим (государственные институты, церковь и пр.) социумом.

- Семейные отношения: конфликты между родителями как семейная проблема их детей; жесткие конфликты родители-дети (обращения детей); жесткие конфликты родители-дети (обращения родителей или родственников); болезнь или смерть близкого родственника (обращения детей); беспокойство по поводу соматического и психического здоровья детей (обращения родителей).

- Контакты с ровесниками: отсутствие и поиск друзей; конфликт с подругой (другом); конфликт с группой ровесников; проблема соответствия групповым нормам.

- Учеба: трудности в учебе; личные конфликты с преподавателями; коллективные конфликты с преподавателем.

- Работа: отсутствие и поиск работы (обращения несовершеннолетних); трудоустройство подростков; адаптация к профессиональной деятельности и коллективу; конфликты в профессиональном коллективе; неудовлетворенность работой, профессией.

## II. Эндогенные проблемы (человек сам с собой).

- Соматическое здоровье: болезни и их лечение; профилактика, диагностика и лечение венерических заболеваний и СПИДа; увечья, инвалидность, обезображивающая внешность, дефекты; гигиена, здоровый образ жизни; спортивные увлечения.

- Психическое здоровье: заниженная самооценка, чувство неполноценности; психические травмы; неврозы, нарушения саморегуляции; депрессивные состояния; проблемы, связанные с суицидальными действиями, намерениями, мыслями; наркологическая зависимость.

- Психофизиологическое развитие: проблема соответствия возрастным нормам психофизиологического развития (обращения подростков и родителей); дисморфофобия; проблема соответствия возрастной норме в плане начала половой жизни.

## III. Непосредственное использование «телефона доверия» клиентом.

- Использование «телефона доверия» как справочной службы: запрос неадекватной информации; запрос адекватной информации; запрос информации о «звездах» эстрады, кино и т.д.

- Использование ТД как помощника в текущих делах: помощь в выполнении домашних заданий; консультации по кулинарии, косметике, ремеслам и т.д.

- Попытки использовать ТД для решения своих проблем: просьба организовать знакомство; просьба повлиять на родителей, детей, подругу и т.п.; обращения со скуки.

- Интерес к «телефону доверия»: «бескорыстный» интерес к задачам и работе «телефона доверия»; предложения помощи, советы, претензии и благодарности.

### Основные правила и принципы ведения телефонной беседы:

- не стоит мгновенно брать трубку. Оптимальный вариант интервала между сигналом телефона и снятием трубки 2–3 гудка. Меньший интервал может обескуражить клиента, при большем — нерешительный клиент может положить трубку;

- речевой контакт необходимо начинать спокойным голосом;

- не следует класть трубку первым, даже если вы уже попрощались с клиентом. Разговор может иметь продолжение и вообще клиент не должен слышать короткие гудки;

- необходимо придерживаться принципа «не навреди». В случае сомнений, использовать необходимо более осторожный, мягкий вариант высказываний;

- необходимо всегда помнить, о том, что именно консультант несет ответственность за жизнь собеседника;

- нежелательно поощрять собеседника. Консультант нужен для того, чтобы клиент смог взглянуть на проблемы с некоторого расстояния, «чужими глазами»;

- ни в коем случае нельзя клиенту навязывать мнение консультанта или отстаивать правоту (в таком случае консультант самоутверждается и только) [2. С. 170–174].

Очень важна цель общения: получить информацию или совет, или обсудить проблему. В первом случае консультанту придется больше говорить, во втором — меньше, направляя клиента прояснить проблему и найти пути выхода из проблемной ситуации. Большинство разговоров на этом заканчиваются. Но в некоторых случаях у клиента нет возможности что-либо предпринять. Тогда следует поискать для него поддержку в его ближайшем окружении. И только в том случае, если и это невозможно, допустимо направить его в соответствующее учреждение. Другой возможный исход — установление с ним долгосрочных контактов по телефону по взаимной договоренности.

В условиях быстро усиливающейся изоляции человека, потери доверия к другим, разрыва отношений между поколениями и распада коллективных идентичностей, телефоны доверия могут выполнять уникальные социальные функции. Такие службы не только способны поддержать людей в состоянии высокого эмоционального стресса, но также могут влиять на снижение социальной напряженности, выступать в качестве инструмента для предотвращения социальных конфликтов. Однако таких результатов можно ожидать только от хорошо продуманной широкомасштабной информационной кампании, направленной на формирование в обществе культуры обращения за психологической помощью.

### *Литература*

1. Детский телефон доверия: проблемы, решения, перспективы развития: Материалы городской научно-практической конференции / Под ред. Ю. М. Забродина. М.: МГППУ. 2009. 182 с.
2. Психологическое обеспечение охранно-защитной превенции отклоняющегося поведения несовершеннолетних. М.: Социальное здоровье России. 2003. 196 с.
3. Психология общения. Энциклопедический словарь 100-летию основания первого Психологического института в России посвящается / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Психологический институт. 2011. 2280 с.
4. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб.: Питер. 2006.

## **МОТИВАЦИЯ ДЕТЕЙ НА ОБРАЩЕНИЕ В СЛУЖБУ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПО ТЕЛЕФОНУ**

**Ермолаева А. В.**

[ermolaevaav@mgppu.ru](mailto:ermolaevaav@mgppu.ru)

Руководитель сектора дистанционного консультирования «Детский телефон доверия» Центра экстренной психологической помощи ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет г. Москва

**Аннотация.** В рамках статьи мы рассмотрим причины, по которым ребенок обращается за психологической помощью на телефон доверия. Мотивация абонентов на телефоне доверия выступает одной из основных задач, зачастую определяющих успешность работы всей службы. При этом мотивирование происходит на разных этапах, при различных запросах и с разными группами абонентов.

**Ключевые слова:** телефон доверия, телефонное консультирование, дистанционная психологическая помощь, мотив, мотивация абонентов.

### **Motivation of children to contact the emergency psychological assistance service by phone**

*Annotation.* As part of the article, we will consider the reasons why a child seeks psychological help on a helpline. Motivation of subscribers on the helpline is one of the main tasks that often determine the success of the entire service. At the same time,

motivation occurs at different stages, with different requests and with different groups of subscribers.

*Keywords:* helpline, telephone counseling, remote psychological assistance, motive, motivation of subscribers.

В процессе психологической работы на телефоне доверия консультант работает с мотивацией абонента посредством выяснения значимых мотивов у личности, а также при постановке целей и задач. Помимо общих вопросов мотивации, можно выделить отдельную составляющую в консультативном процессе — мотивирование. Оно является одним из главных условий успешного консультирования и детей, и подростков, и родителей. Консультирование можно представить как последовательное создание мотивации: к сотрудничеству, совместной деятельности, к изменениям и творческому развитию системы отношений [4]. Существуют определенные особенности и специфика мотивации абонентов на телефоне доверия, отличающая ее от мотивирования в очном психологическом консультировании, однако сам по себе процесс мотивирования в психологической практике обладает определенной логикой и структурой. Для мотивирования абонентов необходимо разобрать ряд значимых моментов:

- причины, по которым ребенок может обратиться на телефон доверия и как Детский телефон доверия может отвечать на эти запросы;
- какие результаты получает абонент (ребенок, взрослый) при звонке на Детский телефон доверия;
- каким категориям абонентов телефон доверия может оказать наибольшую пользу;
- как можно мотивировать различных абонентов на обращение за помощью.

Понимание того, с какими запросами и проблемами работает телефон доверия, а также какую помощь может получить абонент, помогает абоненту выделить для себя цель психологической консультации в целом, а значит, во многом повысить мотивацию для продуктивных изменений. Абонент может узнать о том, с какой проблематикой работает Детский телефон доверия через различные источники: интервью и статьи, группы в социальных сетях, на сайте, посвященном телефону доверия. Также через информирование детей, родителей, учителей о работе службы в школах, получение информации через плакатные и другие печатные издания, размещаемые в местах общественного пользования, а также через непосредственные звонки от абонентов, направленные на выяснение, чем может помочь телефон доверия.

Каковы же причины обращения детей и в чем может быть полезен телефон доверия? Разберем звонки, которые касаются взаимоотношений абонентов со службой «Детский телефон доверия»:

1. *Звонки-розыгрыши* — существуют разные виды звонков-розыгрышей: звонок-шутка, звонок-фантазия, навязчивые звонки, звонок-оскорбление, звонок-пранк и др. [3]. Часто именно в таких звонках есть возможность создать условия для психологического просвещения, а также выработки условий для мотивации и дальнейшей эффективной психологической работы. Нередко абоненты-дети звонят из школы во время перемены со звонком-розыгрышем, а вечером эти же дети звонят с серьезными проблемами. Для ребенка звонки-розыгрыши часто являются возможностью протестировать телефон доверия, понять, что это за служба, какие люди там работают и можно ли им доверять? Часто звонки данного характера проверяют возможность безусловного принятия со стороны консультанта. Мотивами детских звонков-розыгрышей, с точки зрения М.В. Осориной, являются также сохранение самообладания перед лицом рассерженного взрослого, преодоление эмоциональной подчиненности взрослым [2]. Она подчеркивает, что мотивационной основой звонков-розыгрышей в этом возрасте часто является поиск форм

социального взаимодействия с окружающим миром: дети пробуют различные варианты общения, овладевают «взрослыми» ролями. В ходе звонка-розыгрыша консультант мотивирует на обращение за помощью. Впоследствии, такие звонки нередко становятся полноценными психологическими консультациями. Звонящего на телефон доверия ребенка часто беспокоит вопрос: смогут ли быть с ним рядом и вместе, даже если он ругается, злится, обесценивает, обзывается и протестует? Консультант в звонках-розыгрышах нередко дает обратную связь, направленную на открытость и принятие абонента: «*Похоже, ты сейчас злишься*», «*Тебе бы хотелось проверить меня? Могу ли я понять, что с тобой происходит?*», «*Я знаю, не всегда понятно, чем мы тут занимаемся, я могу рассказать больше о том, что мы тут делаем и чем можем помочь*» и т.д. Зачастую, даже негативно настроенные дети после адекватной реакции взрослого благодарят и говорят, что позвонят позже, когда будут одни. Таким образом, в процессе звонка-розыгрыша консультант оказывает мотивационную поддержку, нацеленную на установление контакта и на дальнейшую психологическую работу.

2. *Интерес к службе ДТД* — данные звонки достаточно четко выражают желание узнать особенности работы службы. В таких случаях часто поступают конкретные вопросы: «*Чем занимается ваша служба?*», «*Чем вы можете помочь?*», «*С какими проблемами вы работаете?*», «*Консультируете ли вы родителей детей дошкольного возраста?*», «*Можно ли рекомендовать своему ребенку позвонить в вашу службу?* С какими темами вы работаете?» и т.д. В данных звонках консультант может сосредоточиться на задачах просвещения и мотивирования на обращение за помощью.

3. *Информационные звонки* — такие звонки часто поступают от взрослых абонентов и касаются не ДТД, а работы других служб, например: «*Как позвонить в Департамент образования?*» Несмотря на всю конкретность запроса, нередко звонки такого рода перерастают в консультации. Многие абоненты звонят в департамент именно из-за конфликта с учителем или с иными психологическими трудностями, с которыми есть возможность поработать на телефоне доверия и найти варианты решения проблемы. Поэтому непосредственное информирование в этих звонках может сочетаться с информацией о работе ДТД, мотивирование на обращение за помощью. Даже когда человек звонит в «Правительство Москвы», он может быть в крайне сложном эмоциональном состоянии, которое не позволит ему эффективно общаться с государственными службами, но телефон доверия может помочь и в работе с эмоциями. Не редкость, когда человек узнает, что Детский телефон доверия помогает разобраться в проблемах детско-родительских отношений и тогда могут начать консультироваться по данной проблематике.

Рассмотрим запросы конкретного характера, и какой элемент мотивации в них может содержаться, а также постараемся понять, в чем именно телефон доверия может помочь.

1. Одни из самых сложных, но во многом крайне значимых звонков, касаются *проблем витальности*. Данные звонки затрагивают ситуации суицидальной направленности самого абонента, его знакомых и близких или же самоповреждений. В чем, казалось бы, в таких звонках может быть мотивационный компонент? Во-первых, при текущем суициде позвонившего, при безусловном принятии всех чувств и эмоций, мы мотивируем его на обращение за медицинской помощью (через консультанта). Часто детям в таких ситуациях кажется, что ничего уже не вернуть назад, что все уже решено, однако консультант становится тем мостиком, который помогает найти, что будет мотивировать абонента к жизни (поиск ресурсов). Ребенку в таких звонках просто страшно или нет сил обратиться за медицинской помощью, а часто они даже не понимают, как это сделать. При запросах данного характера телефон доверия помогает сохранить жизнь и здоровье ребенка. Мы не будем подробно останавливаться на работе со звонками, касающимися

проблем витальности, так как этому будет уделено отдельное внимание в других статьях. Отметим лишь, что данные звонки — это одни из стержневых, касающихся появления телефонов доверия по всему миру. Высокая эффективность работы телефонов доверия со звонками суицидального характера подтвердилась и временем, и практикой. Поэтому мы мотивируем абонентов на то, что даже в самых сложных, отчаянных и безысходных ситуациях они могут звонить на телефон доверия в любое время суток, в любой момент и из любого места. Оперативность и доступность телефона доверия является важным преимуществом в такого рода звонках.

*Пример обращения: «Я отправила свои интимные фотографии парню, потом мы поссорились, и он отправил их сначала своим друзьям, а потом и всей школе. Со мной больше никто не общается, только смеются и издеваются, даже лучшие друзья. Родителей вызвал к себе директор, и они сказали, что я им больше не дочь. Я как будто потеряла все в один момент. Больше ничего не хочется от жизни».*

В данной выдержке из диалога с абонентом, раскрывается мотив/мотивы суицидальной направленности, какой мотив или мотивы вы бы могли выделить? Как вы считаете, чем вам может быть полезно понимание мотивов абонента, как вы можете работать с этим в консультации? Безусловно, знание мотивов помогает нам понять, какие потребности у абонентов не реализованы, например, в связи со сложившейся ситуацией абонент особенно сильно ощущает свое одиночество, социальную изоляцию, хочет прекратить душевные страдания, несправедливость, неудовлетворенность, испытывает потерю значимого другого, ощущает желание мести и т.д.

2. *Травматические ситуации* (физическая, психическая травма, насилие, инцест, секс, насилие, смерть). Звонки травматического характера достаточно часто поступают на телефон доверия по причине анонимности, бесплатности и доступности. При этом сам факт того, что человек поделился текущей ситуацией, является для него исцеляющим опытом. При этом часто в телефонном консультировании у человека есть возможность почувствовать себя услышанным, принятым, понятным и не одиноким в сложившейся ситуации. Это создает благоприятную почву для мотивации абонента на обращение за очной и более длительной психологической помощью.

3. *Семейная проблематика* — звонки данной проблематики являются стержневыми в работе Детского телефона доверия. Сложно описать все то разнообразие запросов, которое встречается в практике телефонного консультирования: конфликты детей и родителей, влияние конфликтов родителей на детей, развод родителей, конфликты сиблингов, проблемы с усыновленными детьми, проблемы воспитания и т.д. Консультативный процесс в таких звонках нацелен на мотивирование абонента к самораскрытию с целью понимания сложившейся ситуации, также происходит поиск решения проблемы и далее на заключительном этапе консультанты мотивируют абонента на изменения.

4. *Отношения со сверстниками* — звонки данного характера являются крайне частыми в работе службы. Безусловно, большая часть звонков, связанных со сверстниками, поступает именно от детей. В таких звонках телефон доверия помогает более полно понять ситуацию, выговориться, найти возможные решения проблем. Ребенок может для себя рассмотреть новые способы взаимодействия в отношениях со сверстниками.

5. *Проблемы здоровья* — в проблеме здоровья у абонентов бывают запросы, касающиеся как соматического, так и психического здоровья. Могут звонить как родители по поводу проблем детей разных возрастов, так и дети, подростки по поводу своих собственных заболеваний. Запросы связаны именно с принятием своего состояния, понимания как жить и адаптироваться к жизни с имеющимся диагнозом или заболеванием. Зачастую родители или дети, в связи со страхами или иными эмоциональными состояниями, отказываются от профессиональной медицин-

ской, психиатрической или иной необходимой помощи. Тогда консультант, работая со страхами и сопротивлением абонента, помогает ему найти решение наиболее эффективное в сложившейся ситуации.

6. *Взаимоотношение полов* — спектр проблем в данной категории очень обширный и крайне значимый для абонентов-детей. Помимо проблем, непосредственно связанных с противоположным полом, а именно: начало отношений или их разрыв, проблемы влюбленности, ревности, измен, отсутствие опыта взаимоотношений и др.. Данные запросы часто переплетаются с восприятием себя и своей внешности, взаимоотношений с родителями, друзьями и сверстниками, собственными страхами и тревогами, а также травматическими ситуациями. В данных звонках за достаточно частыми фразами: «Он меня бросил», «Она меня не любит», «Мой парень со мной больше не хочет общаться», «Я боюсь, что он мне изменяет» и т.д., абонент переходит от желания изменить другого, понять другого через консультацию с психологом — к лучшему пониманию себя в сложившейся ситуации. В данных звонках, после стабилизации эмоционального состояния, абонент часто ищет более глубокого понимания себя.

7. *Проблемы сексуальной сферы, беременности* — звонки данной тематики прослеживаются в звонках розыгрышах в связи с сильными переживаниями детей в данной области. Помимо этого, звонки данного типа нередко появляются в консультациях на тему: «проблемы взаимоотношения полов». Эта особенность связана с тем, что для работы с сексуальными проблемами или проблемами беременности — необходимо доверие и эмпатический контакт с консультантом. Поэтому изначально абонент может «проверить»: насколько консультант может понять его. Особенно в сфере беременности перед девочкой-подростком стоит сложный выбор: рождение ребенка, отказ от него после родов или же прерывание беременности. Безусловно, данные выборы являются просто необъятными для подростка. Для того чтобы лучше понять абонента и специфику ситуации, консультант может задать следующие вопросы, касающиеся темы беременности: знает ли абонент срок беременности, говорила ли она кому-нибудь об этом, а также какие мысли, эмоции и чувства испытывает по этому поводу, какие действия собирается предпринять и т.д. [4]. Консультант помогает в принятии решения, подходящего для ребенка (но не решает за него!), при этом нацелен на поиск ресурсов и поддержки для принятия решения.

8. *Проблемы социальной адаптации*. Многие отождествляют успешность будущей жизни ребенка с возможностью эффективно взаимодействовать со сверстниками, учителями и обществом в целом. Иногда дети просто не вписываются в идеальную картину мира взрослого, например, когда ребенок кажется недостаточно общительным: «У меня в его возрасте было человек пятьдесят друзей, а у него всего два друга...». Тогда происходит работа с тревогами и переживаниями родителя, но нередко проблемы становятся крайне серьезными — ребенок отказывается выходить из дома и все больше изолируется от окружающих, тогда уже важно подключать различные социальные и психологические ресурсы и службы. При этом родителю, беспокоящемуся о сложностях в общении у своего ребенка (после консультативной работы с родителем), предлагается мотивировать его на обращение за консультацией на телефон доверия.

9. *Аддиктивное поведение*. Звонки данного характера бывают крайне непростоми как для детей, так и для родителей. Нередки ситуации, когда ребенок страдает от алкоголизма родителя и не может с этим ничего сделать, или родитель ребенка переживает, что он связался с плохой компанией и начал употреблять запрещенные вещества. Часто данные звонки касаются крайней беспомощности, растерянности, гнева, а также сплава других сложных чувств. Хотя у телефона доверия нет ресурсов, чтобы родитель или ребенок перестали употреблять те или иные вещества, есть возможность понять свое место в семейной системе, принять и лучше

понять свои чувства и эмоции, а также сложность и комплексность сложившейся проблемы и приступить к нахождению возможных вариантов решения. Абонентов данной группы практически всегда мотивируют на обращение за очной психологической и/или медицинской помощью. Для работы с людьми, страдающими зависимостями используют мотивационное консультирование, которое основано на формировании и развитии мотивации человека для изменения поведения в сторону более безопасного. При этом в консультировании людей с аддиктивным поведением важен стиль консультирования, направленный на совместное партнерство, признающее и уважающее автономию другой личности, и основано оно на стремлении понять его внутреннюю мотивацию. Люди, употребляющие ПАВ и ведущие рискованный образ жизни, имеют право на помощь в виде формирования мотивационной готовности на лечение, изменение поведения и стиля жизни.

Итак, в рамках статьи мы рассмотрели основные причины, с которыми ребенок и взрослые могут обратиться на телефон доверия, а также какую помощь они могут получить. Мы выделили звонки, которые можно отнести непосредственно к информационным запросам и определили, как в них может осуществляться мотивирование абонентов. Безусловно, каждая из данных проблем нуждается в глубоком теоретическом и практическом осмыслении для эффективной работы на телефоне доверия, при этом очевидно, что в любой из данных тем, так или иначе, встречается элемент мотивирования. Необходимо отметить, что в каждой из данных тем абонент может получить для себя определенный результат и варианты решения проблемы, однако для этого необходима собственная вовлеченность абонента в решение своей проблемы, его высокая мотивированность. Мотивирование — один из важных ключей, позволяющих абоненту получить результат от работы, а также во многом понять возможности и ограничения в консультативном процессе на телефоне доверия.

### *Литература*

1. Камин А. А. Использование теории личностных адаптаций П. Вара в трудных случаях дистанционного и телефонного консультирования // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 27–28 ноября 2020 г. М.: МГППУ. Издательский Дом «Бахрах-М». 2020. С. 39–41.
2. Осорина М. В. О некоторых традиционных формах коммуникативного поведения детей // Этнические стереотипы поведения/ Под ред. А. К. Байбурина. Ленинград: Наука. 1985. С. 47–64.
3. Рабочая тетрадь консультанта Детского телефона доверия: основные алгоритмы работы. Информационно-методический сборник. Часть 1. / А. В. Ермолаева, под ред. О. В. Вихристюк. Москва: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. 2020. 44 с.
4. Шадура А. Консультирование как мотивирующая деятельность // Школьный психолог. 2001. № 14. С. 21–25.

# ДВУАЗЫЧНЫЙ ТЕЛЕФОН ДОВЕРИЯ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ И ПРОФИЛАКТИКЕ НАСИЛИЯ

**Хаэт Л. Г.,**

сотрудник Телефона доверия,  
chef47@mail.ru;

**Михалак Т. В.,**

руководитель Телефона доверия,  
tatjanamichalak236@msn.com, Берлин, Германия

*Аннотация.* Описано важное направление деятельности двуязычного телефона доверия — работа с жертвами насилия самых разных видов и форм, изложены основные тенденции трансформации насилия в обществе, подходы к профилактике и противодействию насилию в рамках дистанционной помощи.

*Ключевые слова:* психологическая помощь, телефон доверия, характеристики насилия, трансформация насилия, противодействие насилию.

## **Bilingual helpline in countering and preventing violence**

*Annotation.* The article describes an important activity of the bilingual helpline — working with victims of violence of various types and forms, outlines the main trends in the transformation of violence in society, approaches to preventing and countering violence in the framework of remote assistance.

*Keywords:* psychological help, helpline, characteristics of violence, transformation of violence, countering violence.

## **Двуязычный телефон доверия (ТД)**

В настоящее время в Германии насчитывается более 3 млн. русскоговорящих жителей. С учетом этого в 1998 году в Берлине была создана русская служба Телефона доверия (ТД) Германии, доступная по всему миру. Она является двуязычной, анонимной, круглосуточной и обслуживается добровольцами. Обучение, последующее повышение квалификации и регулярные супервизии прошло уже более 500 добровольцев. С момента основания ТД принял более 24 тысяч звонков от людей различной национальности и вероисповедания. С 2012 года организован еще и текстовый двуязычный чат доверия. С 2020 года ТД стал многоканальным: благодаря двум параллельным линиям возможны одновременные беседы с 2 абонентами.

Аналогично результатам исследования В. Ю. Меновщикова, отмечено, что телефоном доверия пользуются более пожилые абоненты, нацеленные на неоднократные беседы, а чатом доверия — более молодые, нацеленные на быстрое разрешение кризисной ситуации [4].

В работе ТД используются как известные приемы дистанционного консультирования [5], так и методики и подходы, заимствованные из практики очного консультирования, в частности, техники НЛП и ориентированной на решение краткосрочной терапии [1]. Слова ап. Иакова «всякий человек да будет скор на слышание, медлен на слова» (Иакова 1:19) в профессиональном аспекте означают создание раппорта в техниках НЛП, безоценочное принятие абонента, применение эмпатического слушания, техник активного слушания, приемов клиент-центрированной

терапии К. Роджерса, фокусировка на проблеме, а уж потом — кризисная интервенция. Часто важным является сообщение информации, для чего на ТД создана специализированная система поиска релевантной информации.

Однако, многолетний опыт работы с самыми разными категориями абонентов показывает, что для эффективной работы ТД необходим не столько некоторый набор методик консультирования, усвоенный волонтерами, но и некое позитивное внутренне согласованное мировоззрение, мировосприятие, создающее основу не только для сиюминутного раппорта, но и для опоры в дальнейшей жизнедеятельности человека.

### **Насилие в современном обществе**

Важная и растущая часть работы ТД — поддержка жертв насилия, в которой онтологические, мировоззренческие аспекты играют особую роль. Обращение к этому было инициировано участием представительной делегации ТД в XVIII Международном конгрессе IFOTES в Вене в 2010 году по теме: «Слушание для мира — альтернатива насилию». Реальность абонентов ТД может быть описана как мир насилия. Это насилие в семье и в школе, на работе и в церкви, вербальная и физическая агрессия, экономическое и военное насилие, терроризм и ограничение гражданских свобод, отраженные в обращениях на ТД.

Э. Дюркгейм в своей работе «Норма и патология» писал: «Нормальным является существование преступности, если она достигает, но не превышает уровня, характерного для общества определенного типа. Преступность является неотъемлемой частью жизни всех здоровых обществ» [3]. Исследования преступности Г. Айзенком и его последователями исходили из того, что склонность индивида к насилию определяется его личностными качествами. Однако для различных групп преступников относительный «вес» экстраверсии, нейротизма и психотизма в структуре личности различны [6].

Эскалация насилия в школах стала одной из самых острых и болезненных проблем: более 10% школьников Германии стали жертвами моббинга — неизвестного, а оттого особенно опасного для иммигрантов с Востока вида насилия. В этом году в Берлинских школах число сообщений о насилии выросло на 13% по сравнению с прошлым годом и составило 1871, 65% из них — телесные повреждения.

«Зоной риска» является семья с приемными детьми. В США уже 17 примных детей из России убито их родителями и это лишь вершина айсберга. В Германии в 2004 году убито 96 детей, причем в 70% случаев убийцами были их родители. Число убийств в США в 2020 году выросло на 30% по сравнению с 2019 годом — наибольший рост за всю историю.

Особое место в обществе занимает сексуальное насилие, чему способствуют стереотипы агрессивного секса, насаждаемые Голливудом, телевидением, Интернетом. СМИ и телевидение формируют «культуру насилия», делая насилие приемлемым и даже оправданным способом поведения. Они резко преувеличивают роль и место насилия в жизни, представляют насилие как эффективное средство решения жизненных проблем, создают мифологизированный образ насильника. В США 63% осужденных заявили, что совершили преступление, подражая телевизионным героям, а 22% «переняли из телевидения технику преступления». 67% опрошенных телезрителей считали, что телевидение оказывает на детей отрицательное влияние. Фонд Карнеги по результатам 10-летних исследований подростков 10–14 лет сделал вывод, что телевидение стимулирует агрессивное поведение подростков.

Таким образом, существует некий минимальный биологически обусловленный уровень «необходимого и достаточного» насилия в обществе. Этот уровень значительно ниже реально существующего, что показано сравнительными антропологическими исследованиями насилия в разных обществах. А манипуляция сознанием

через культурные и образовательные учреждения существенно повышает уровень насилия в обществе.

Важнейшую роль в истории насилия играет религия. Христианство пришло в мир как религия ненасилия: «Не будь побежден злом, но побеждай зло добром» (Римлянам 12:21), однако 20 веков христианства не уменьшили степень насилия в мире. Таким образом, существующая система профилактики, выявления и наказания насилия через государственные, церковные и общественные организации не в состоянии противостоять процессу эскалации насилия.

### **Тенденции трансформации насилия**

Анализ данных исследований, а также обобщение опыта работы ТД выявили основные тенденции трансформации насилия в обществе:

- расширение объекта насилия, объема применения насилия, расширение контингента непосредственных и косвенных жертв насилия;
- усложнение структуры субъекта насилия и расширение контингента субъектов прямого и опосредованного насилия; переход роли субъекта насилия от индивида к малой и, далее, к большой социальной группе;
- переход от спонтанного к организованному насилию; от демонстративного насилия к реальному и, далее, к маскируемому; снижение «видимости» субъекта насилия, его осознанности со стороны его объекта.

Непосредственными жертвами насилия ранее были, в основном, женщины, дети, подростки, старики. Так, среди жертв убийств — 63% женщин и 22% несовершеннолетних. В 2004 году 496 девочек Германии младше 15 лет стали матерями. Сегодня среди жертв насилия все больше мужчин, особенно, детей и подростков. Каждый 12-й мальчик Берлина становился объектом сексуальных притязаний. Пандемия вызвала резкий рост насилия, в том числе, домашнего, и соответственный рост потребности в психологической помощи мужчинам, для чего создана специальная горячая линия.

Среди непосредственных исполнителей насильственных действий в прошлом преобладали мужчины среднего возраста: 70–75% преступлений совершали мужчины 18–40 лет. Сейчас среди субъектов насилия все чаще появляются женщины, подростки и, даже, дети. Уровень преступности несовершеннолетних в ряде стран растет ежегодно на 10%. Молодеет сексуальное насилие: в Германии 0,5% насильников младше 14 лет, 12,1% — от 14 до 18 лет и 9,9% — от 18 до 20 лет. Искусство активно формирует в сознании образ насильника — сумасшедшего политического или религиозного экстремиста с выпученными глазами, размахивающего автоматом Калашникова. Реально же все большая доля насилия исходит от тихого интеллигентного финансиста, доброго семьянина и ценителя классической музыки.

СМИ концентрируют внимание общества на спонтанном, стихийном, неорганизованном насилии — потасовка школьников, пьяная драка, насилие со стороны психически больных и т.п.. В тоже время на освещение системного, целенаправленного, хорошо подготовленного и организованного насилия в СМИ наложено табу, причем наличие этого табу тем более табуировано. Вследствие этой тенденции насилие «уходит в тень», что зеркально отражается в обращениях на ТД. При «перемещении с Востока на Запад», доля спонтанного, стихийного, неорганизованного насилия снижается, а организованного, регулируемого, социально приемлемого — повышается.

Сегодня насилие все чаще маскируется. Рассматривая пути воздействия на общество, А. Грамши писал о «молекулярной агрессии» в сознании граждан, разрушающей культурные устои общества [2]. Еще одной тенденцией является скрытый, замаскированный характер насилия. Все чаще насилие не осознается его объектами и все менее идентифицируется как таковое. Человек жалуется: «у меня все плохо», «ничего не клеится», «все время плохое настроение», «полный упадок сил»,

«ничего не хочется делать» (выдержки из бесед на ТД). Подобные симптомы часто квалифицируются как депрессия с последующим назначением антидепрессантов, и проблема как бы исчерпывается. Более глубокий анализ причин иногда удается при достаточно долгом разговоре (обычно, ночью). Он указывает, что часто источник депрессии следует искать не в недостаточном питании клеток головного мозга, а в результатах системного насилия над личностью.

### **Противостояние жертвы насилию**

Весьма часто обратившийся на ТД имеет статус жертвы насилия. В. Высоцкий пел: «я не люблю насилия и бессилия», что может быть принято как принцип работы ТД. Результаты насилия, эффективность достижения его целей зависят не только от силы насильника, но и от бессилия жертвы. В мире насилия жизненно важно быть «вооруженным» в противостоянии ему. Как из литературы, так и из практики ТД известно, что жертвами насилия чаще всего оказываются «слабые»: дети и женщины, больные и беременные, иммигранты и инвалиды, бедняки и безработные.

Таким образом, минимизация насилия может быть достигнута на путях повышения компетентности субъектов насилия в противостоянии последнему: «Приобретай мудрость... Не оставляй ее и она будет охранять тебя; люби ее и она будет оберегать тебя» (Притчи 4: 5, 6).

Это требует специального развития у иммигрантов резистентности — способности индивида противостоять неблагоприятным воздействиям внешней среды. В психологии часто употребляется термин «жизнестойкость», близкий, но не тождественный резистентности. Резистентность индивида развивается на основе его жизненной компетентности, включающей 4 составляющих: физическая, психологическая, социальная и духовная.

Несмотря на успехи цивилизации, личная физическая сила и ловкость и сегодня остается важным фактором противостояния насилию. Это чаще проявляется в мужской среде, но в последнее время, благодаря достижениям феминизма, женские драки по жестокости не уступают мужским, особенно, в подростковой среде. После таких случаев дети или родители звонят на ТД и обвиняют всех и вся. Истерика избитого часто уступает место здоровым размышлениям и действиям после слов волонтера: «я мог бы дать Вам телефон группы развития навыков самообороны для юношей (девушек, взрослых, пожилых)». Личностная составляющая — это способность индивида противостоять вербальной агрессии, попыткам подавить, подчинить себе личность. Например, после рассказа звонящего о конфликте возможен вопрос: «а что бы произошло, если бы вы сказали это своему отцу, мужу, сыну, начальнику и т.д.?». Можно обсудить варианты жесткого и мягкого отпора насилию, использовать юмор, уход из конфликтной ситуации. В процессе разговора часто выявляется наличие личностного манипулирования звонящим. Тогда необходимо показать, как на практическом уровне распознавать манипуляцию и противостоять ей. Типичный для русских женщин пример: иммигрантка формулирует позицию своего немецкого партнера — «я же тебя люблю, поэтому ты обязана меня кормить» (из разговора на ТД). На протяжении разговора женщина — жертва многолетнего насилия — приходит к осознанию того, что это акт манипуляции, и из наличия «любви» вовсе не вытекает необходимость содержать любимого финансово.

Социальная компетентность — это способность человека к выживанию и развитию путем рационального взаимодействия с социальной средой. Это позволяет, анализируя возможности, функции и интересы различных организаций, «перенаправить» вектор насилия, призвав на помощь соответствующую структуру. После рассказа звонящего о ситуации можно спросить: «а что Вам говорит по этому поводу Ваш тренер, врач, страховой агент, адвокат, работодатель, банкир?». Такая фигура может иметь конкретный прообраз или быть создана мысленно в процессе разговора: «вообразите себе, что Вы уже наняли адвоката!».

Духовная компетентность, с проблемой выбора мировоззрения, религии, идеологии — это способность человека к выживанию и развитию с помощью высших сил (помощь предков, Вселенной, богов, Бога). Если способствовать развитию жизненной компетентности «оборонительного характера», воспитанию «насилиеустойчивого» индивида, то он сможет большую часть своей жизненной энергии, времени и способностей направить на достижение позитивных результатов, стать успешнее в социальной жизни и счастливее психологически.

Глобальным ощущением человека в современном западном мире является одиночество, в той или иной форме звучащее в большинстве обращений на ТД. Один из важнейших аспектов одиночества — бессилие против всех форм насилия. Частые слова в телефонных обращениях: «потерялся», «не на кого опереться», «нет никого рядом».

Особенно острое чувство одиночества присуще выходцам с Востока, составляющих большинство иммигрантов в Германии. Это и понятно: коллективистская среда их детства сменилась средой крайнего индивидуализма. В последнее время наметилась позитивная тенденция интеграции работы ТД и групп взаимопомощи. Они взаимно поддерживают друг друга, что повышает системность и эффективность психологической помощи людям. Дополнительно повышает возможности помощи жертвам насилия использование Интернета в режиме чата и электронной почты. В последнее время вокруг ТД создана сеть организаций помощи, включающая, кроме телефона и чата доверия, службу хосписа, кризисного психологического консультирования (Kriesendienst), службу срочных вызовов (Hausnotruf), группы и организации взаимопомощи разного профиля, психологов, психотерапевтов, психиатров, детских психологов.

### **Выводы**

Насилие пронизывает всю жизнь общества, охватывая все стадии жизни человека и все жизненные ситуации, имеет огромное разнообразие направлений, форм и методов, носит системный всеохватывающий характер. Уровень насилия в современном обществе значительно превышает его «необходимый и достаточный», обусловленный биологически. Несмотря на предпринимаемые усилия, уровень насилия в обществе непрерывно растет по многим показателям, что свидетельствует о его важной роли в обществе и наличии мощного интереса в его пользу.

Основными тенденциями развития насилия в обществе являются: расширение объекта и субъекта насилия; переход от спонтанного к организованному насилию; от демонстративного насилия к реальному и, далее, к маскируемому; снижение степени осознанности насилия.

Основным путем противодействия насилию в пределах сферы деятельности ТД является повышение компетентности объектов насилия в противостоянии последнему, включающей физическую, психологическую, социальную и духовную составляющие. Повышение резистентности, компетентности индивида в противостоянии насилию позволяет высвободить ресурсы для позитивного развития личности.

Существенным фактором реализации насилия и тенденций его развития является социальная разобщенность людей. Поэтому важным резервом противостояния насилию является интеграция ТД, групп взаимопомощи и других организаций, что повышает системность и эффективность психологической помощи жертвам насилия.

### *Литература*

1. Геронимус И. А., Будиная Г. Л. Использование техник ориентированной на решение краткосрочной терапии в работе на телефоне доверия // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 4. С. 165–181.

2. Грамши А. Избранные произведения / Под общ. ред. И. В. Григорьевой. М.: Политиздат. 1980. 422 с.
3. Дюркгейм Э. Норма и патология // Социология преступности (Современные буржуазные теории). М.: Прогресс. 1966. С. 39–44.
4. Меновщиков В. Ю. Сравнительное исследование характеристик телефонного и интернет-консультирования // Психологическое консультирование Онлайн. М. 2010. № 3. С. 77–82.
5. Моховиков А. Н. Телефонное консультирование. М.: Смысл. 2001. 494 с.
6. Eysenck H. J. Kriminalität und Persönlichkeit. Wien: Europaverlag, 1977.

## **ПРОФЕССИЯ КОНСУЛЬТАНТА СЛУЖБЫ ТЕЛЕФОНА ДОВЕРИЯ: ВЗГЛЯД ПРАКТИКА**

**Кузнецова Н. И.,**  
педагог-психолог

МОУ Лицей № 3 г. Волгограда

**Марокова М. В.,**

кандидат психологических наук

ФГБОУ ВО «Волгоградская государственная академия физической культуры»

**Федотова Е. В.**

Супервизор отдела организации деятельности телефонов экстренной  
и психологической помощи

ГКУ СО «Волгоградский областной центр развития и контроля качества»

*Аннотация.* В статье отражены размышления практиков службы телефона доверия относительно восприятия профессии, условий профессионального становления консультанта, обсуждение специфики его личности и деятельности в меняющихся условиях организации экстренной психологической помощи, а также возможных перспективах и точек роста.

*Ключевые слова:* телефон доверия, консультант службы телефона доверия, профессиональная деятельность, рефлексия, восприятие профессии.

### **Profession of a helpline service consultant: a practical view**

*Annotation.* The article reflects the reflections of the practitioners of the helpline service regarding the perception of the profession, the conditions of professional formation of the consultant, the discussion of the specifics of his personality and activities in the changing conditions of the organization of emergency psychological care, as well as possible prospects and points of growth.

*Keywords:* helpline, helpline service consultant, professional activity, reflection, perception of the profession.

Сегодня профессия специалиста службы телефона доверия и уровень его профессиональной компетенции является предметом теоретико-практических психологических исследований. В контексте обсуждения вопросов относительно условий и принципов работы службы «Телефона доверия», ее преимуществ и недостатков, требований к технической оснащенности станций, осуществляющих экстренную психологическую помощь по «телефону доверия», усиливается внимание теорети-

ков и практиков к деятельности и личности консультантов, поднимаются вопросы относительно квалификации ее работников и требований к качеству подготовки консультантов.

В Волгоградской области служба телефона доверия имеет 20-летний опыт работы, в ходе которой сотрудниками в круглосуточном режиме было обработано более 127 тысяч звонков. Накопленный в этот период опыт послужил основой для собственно профессиональных размышлений относительно особенностей восприятия практиком профессии консультанта службы телефона доверия.

В 2001 году еще студентами мы начали подрабатывать на линии телефона доверия. Тогда это казалось отличным вариантом «вхождения» в практику консультирования. Ведь не нужно было смотреть в глаза клиенту, в которых тот (при определенной доле проницательности) мог заметить волнение, страх, тревогу, замешательство. Спектр обращений тоже позволял становиться специалистом «по всему», без узкой специализации: от переживаний интеграционного кризиса при вступлении в брак (обратилась девушка, у которой недавно была свадьба, муж захотел борща, а она не знала, как его готовить) и непсихологических информационных запросов («Вы не подскажете адрес Батумского ботанического сада?») до работы с переживанием утраты, состоянием острого горя или сопровождением лиц с ПТСР.

В процессе накопления профессионального опыта появилось представление о некой «выделенности» психолога-консультанта телефона доверия как раз за счет специфики деятельности. Нередко встречалась реакция коллег в духе «да разве это психолог — тот, кто работает на телефоне доверия?» с указанием на то, что возможности специалиста ограничены: МАК не провести, тест с последующим обсуждением не проведешь, задание для домашней проработки не предложишь. Добавим сюда ограниченность каналов поступления информации об абоненте, его состоянии и ситуации.

Другой крайний вариант восприятия профессии — романтизация деятельности: ведь из-за доступности данного вида психологической помощи обращаются на телефон люди в момент ярких эмоциональных переживаний, как раз с целью их переработки, осознания. И это создает ощущение актуальности и востребованности.

Меняется ли специфика специальности? Конечно, как и всей психологической отрасли в целом. Современное молодое поколение разрабатывает сервисы по подбору психологов онлайн (You Talk, Alter, Ясно и другие), легко находит информацию о биполярном расстройстве, токсичных людях, понимают формулировку «Каков ваш запрос?» и трепетно относятся к собственным границам, проживают беспомощность, могут четко рассказать об осознании триггеров. Отсюда следует, что формат «прийти работать на телефон доверия для наработки опыта» сопровождается колоссальным стрессом (ведь приобретение профессиональной идентичности, наработка навыков опосредованного консультирования и присвоение информации происходит масштабное). При этом, доступ к телефонным услугам получили различные слои населения, в том числе и малозащищенные (лица с установленной психической недееспособности; без определенного места жительства, мигранты и т.д.), с разным уровнем осознанности и ответственного отношения к происходящему в их жизни.

Клиентами телефонной службы экстренной психологической помощи становятся представители абсолютно разных целевых аудиторий: дети и подростки, их родители, люди пожилого возраста, представители ЛГБТ-сообществ, лица с онкозаболеваниями и их родственники, зависимые и созависимые. И особенно замечательно, когда телефон специализируется по определенной тематике — это очерчивает круг вопросов, с которыми абоненты обращаются «по назначению». Тем не менее, многие службы сохраняют «полифункциональность» в вопросах

предоставления психологической помощи по телефону. При этом для консультанта становится важным удерживать эти контекстуальные особенности звонящего при ведении диалога.

Меняется ли доля «человечности» в профессии? Полагаем, да, меняется — в сторону ее повышения. Ориентируясь на современные тренды (высокие темпы изменения актуальной информации, большие объемы ее обработки, много-много общения через мессенджеры и пр.) обнажается потребность в доверительном, доброжелательном общении, в создании (пусть и опосредованно — через телефон или чат, пусть и не на долгосрочный период) такого ресурсного взаимодействия, которое будет позволять становиться более спокойным, счастливым и т.д..

Немаловажным условием деятельности психологических телефонных служб в большинстве случаев сейчас является принцип профессиональности. В большинстве служб (мы очень в это верим) работают психологи с классическим вузовским образованием (а не двухмесячными интернет курсами), прошедшие профессиональную переподготовку по дистантному консультированию, их качество работы обуславливается интервизорским и супервизорским сопровождением. В какой-то степени это является гарантией качества, «лицензией» на работу.

Кроме того, поскольку консультант телефона доверия практически обезличен (принцип анонимности действует и в отношении него), а также является частью службы — важно определенное командное взаимодействие: создание и соблюдение четких однозначных договоренностей относительно функционирования.

Таким образом, широкий спектр запросов, значительный разброс возрастных групп, появление новых профессий, развитие технологий — все это требует от специалиста телефона доверия постоянного обновления и пополнения знаний, умений и навыков в разных областях. Применение принципов обучения, лежащих в основе концепции LLL [2], поможет удовлетворить эту потребность:

- учиться жить вместе, развивая понимание других, их истории, традиций и духовных ценностей;
- учиться знать. Учитывая быстрые изменения, вызванные научным прогрессом и новыми формами экономической и социальной деятельности, акцент должен быть сделан на сочетании достаточно широкого общего образования с возможностью углубленной работы по избранному количеству предметов;
- учиться действовать. Помимо обучения выполнению работы, это должно повлечь за собой приобретение компетенции, которая позволяет людям справляться с различными ситуациями, часто непредсказуемыми;
- учиться быть. Через самопознание развивать и применять на практике все способности, скрытые в человеке: память, рассудительность, воображение, физические способности, эстетическое чутье, способность общаться с другими и естественная харизма.

Таким образом, не только профессиональные компетенции, но и личностные качества, стиль жизни, степень осознанности всего происходящего определяют и создают образ консультанта телефона доверия в не столь отдаленном, как нам кажется, будущем, первые штрихи к которому были намечены в далеком 1906 году.

### *Литература*

1. David N. Miller, Kaitlin Gould. Forgotten founder: Harry Marsh Warren and the history and legacy of the Save-A-Life League [Электронный ресурс] // Suicidology Online (SOL): open-access journal. 2013. № 4. P.p. 12–15. URL: <http://suicidology-online.com/articles2013.html> (дата обращения: 08.11.2021).
2. UNESCO. (1996). Learning: The Treasure within. UNESCO/HMSO, London.
3. Любовь Е. Б., Цупрун В. Е. Век, время и место профессора Амбрумовой в отечественной суицидологии [Электронный ресурс] // Медицинская психология в Рос-

сии: электрон. науч. журн. 2013. № 2 (19). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 08.11.2021).

4. Моховиков А. Н. Телефонное консультирование: Учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальностям «Психология», «Клин. Психология». М.: Смысл. 2001. 494 с.

5. Практика телефонного консультирования: хрестоматия / Ред.-сост. А. Н. Моховиков. М.: Смысл. 2005. С. 330.

6. Родионова Н. Первый Телефон экстренной психологической помощи для детей, подростков и их родителей в нашей стране. 21 год работы [Электронный ресурс] // Вестник РАТЭПП Санкт-Петербург. 2011 — URL: <http://ratepp.ru/publ/3-1-0-87> (дата обращения: 08.11.2021).

# Раздел 3. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК РЕСУРС СОЦИАЛИЗАЦИИ, ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

---

## ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ РЕЖИМЕ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ COVID-19

Чехонина О. Б., Кузнецова С. А., Штакк Е. А.

Московский государственный областной университет, г. Мытищи

*Аннотация.* В статье обсуждаются особенности проведения практических занятий по на кафедре физиологии, экологии и медико-биологических знаний МГОУ в режиме дистанционного обучения; анализируется опыт проведения занятий преподавателями кафедры с указанием положительных и отрицательных аспектов.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, электронная образовательная среда, Moodle, коронавирусная инфекция, Covid-19

### **From the experience of conducting practical classes in remote mode in the conditions of a new coronavirus infection COVID-19**

*Annotation.* The article discusses the features of conducting practical classes in the Department of Physiology, Ecology and Biomedical Knowledge of Moscow State University in the mode of distance learning; analyzes the experience of conducting classes by teachers of the department with indication of positive and negative aspects.

*Keywords:* distance learning, electronic educational environment, Moodle, coronavirus infection, Covid-19

С самого начала введения в ВУЗах элементов дистанционного обучения и изучение различных его аспектов представляло определенный интерес для ученых-исследователей и педагогов высшей школы [1–5].

В том числе актуальность и необходимость внедрения дистанционных образовательных технологий при организации инклюзивного образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования подчеркивалась и в наших работах [6–7].

Появление специализированных компьютерных программ и LMS-платформ позволило дополнять традиционный учебный процесс элементами дистанционного обучения [8] и даже проводить занятия со студентами в онлайн-режиме.

В начале 2000-х годов в Московском государственном областном университете, как и во многих других университетах России и многих стран мира, появилась собственная Электронная образовательная среда (ЭОС МГОУ), базирующаяся на платформе Moodle. Данная система предоставляет широкие образовательные

возможности как для студентов, так и для преподавателей. Она позволяет преподавателю размещать разнообразные материалы по темам занятий, а также довольно эффективно контролировать знания студентов [5, 7].

До весеннего семестра 2020 года ЭОС МГОУ выполняла вспомогательную роль в комплексном процессе обучения студентов как очной, так и очно-заочной формы обучения. Однако возникшая неблагоприятная эпидемиологическая обстановка, вызванная новой коронавирусной инфекцией Covid-19, заставила по-другому взглянуть на использование Электронной образовательной среды МГОУ в образовательном процессе. С самого начала периода дистанционного обучения, основную роль в образовательном процессе взяла на себя среда Moodle (ЭОС МГОУ), на которой преподавателями были оперативно размещены дистанционные курсы по всем изучаемым студентами дисциплинам.

Обучение на кафедре физиологии, экологии и медико-биологических знаний МГОУ состоит из двух, основополагающих частей: теоретической (изучение теоретических основ изучаемых биологических дисциплин) и практической части (получение ряда практических навыков, связанных как с работой с приборами, так и с выполнением различных медицинских манипуляций). И если перевод теоретической части преподаваемых на кафедре дисциплин не вызывало больших сложностей при дистанционной форме проведения занятий, то проведение практической части изначально вызывало целый ряд вопросов.

На начальном этапе введенного режима самоизоляции преподаватели должны были вести занятия из здания университета (за исключением преподавателей из возрастной категории 65+, которые с самого начала этой ситуации были переведены на дистанционный режим работы). Чуть позже был введен запрет доступа преподавателей в учебные корпуса МГОУ, и уже все преподаватели вынуждены были работать только «из дома». Эта ситуация позволила нам проанализировать особенности проведения преподавателями кафедры физиологии, экологии и медико-биологических знаний МГОУ дистанционных занятий практической направленности из помещений университета и «из дома».

Преподаватели кафедры, проводившие дистанционные занятия из здания университета, с использованием средств материально-технического обеспечения кафедры, столкнулись со следующими трудностями: отсутствие достаточного количества помещений, оснащенных проводным Интернетом, необходимость дополнительной компьютерной техники с современным программным обеспечением и оборудованием (микрофоны, видекамеры), высокоскоростного интернета (в том числе и сети Wi-Fi). Также для проведения занятий на территории кафедры преподаватели вынуждены были оформлять специальные пропуска, чтобы формально не нарушать режим самоизоляции.

К положительным моментам такой формы проведения практических занятий можно отнести возможность использования материально-технического фонда кафедры физиологии, экологии и медико-биологических знаний МГОУ. Средства наглядности находились у преподавателей что называется «под рукой», и при необходимости использовались в нужные моменты видеоконференций, проводимых со студентами.

Проведение дистанционных занятий преподавателями «из дома», также оказалось вполне эффективным, несмотря на то, что при такой организации процесса дистанционного обучения преподаватели кафедры вынуждены были прибегать к использованию «подручных средств» для показа студентам необходимых практических навыков.

Считаем, что данный способ проведения занятий мог бы быть более эффективным и приближенным к варианту проведения занятий из помещений кафедры, если бы о введении режима самоизоляции было объявлено заранее. В таком случае у преподавателей и лаборантов была бы возможность заблаговременно сделать

фотографии имеющихся на кафедре влажных препаратов, макетов, наглядных пособий и т.п., а также, например, записать обучающие видеоролики о работе с имеющейся на кафедре аппаратурой. LMS Moodle, на которой размещена Электронная образовательная среда МГОУ, позволяет размещать такие учебные материалы и использовать их в учебном процессе.

Нельзя не отметить и положительные моменты проведения занятий преподавателями «из дома». К ним можно отнести удобство работы на привычном преподавателю личном оборудовании, стабильность скорости Интернет (обеспечивающей стабильную и качественную видеосвязь) и отсутствие необходимости нарушения режима самоизоляции, связанного с риском инфицирования Covid-19 самого преподавателя по дороге на работу.

Подводя итог, считаем, что при наличии благоприятных технических возможностей и заблаговременной подготовки, вполне возможно проведение дистанционных занятий практической направленности как на территории кафедры, так и «из дома» преподавателя. Выбор того или иного способа их проведения будет в основном зависеть от эпидемиологической обстановки на момент проведения занятия.

### *Литература*

1. Герасименко М. Ю. Проблемы дистанционного обучения в период эпидемии новой коронавирусной инфекции COVID-19 в высшем и дополнительном профессиональном образовании // Педагогика профессионального медицинского образования. 2020. Вып. 2/20. С. 87–99.

2. Судаков Д. В. Особенности проведения дистанционных занятий на кафедре оперативной хирургии с топографической анатомией в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки / Д. В. Судаков, Н. В. Якушева, Е. В. Белов [и др.] // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. Чебоксары: ИД «Среда». 2020. С. 30 — 33.

3. Павлович И. М. Опыт организации образовательного процесса на кафедре госпитальной терапии в условиях пандемии новой коронавирусной инфекции (COVID — 19) // Вестник российской военно-медицинской академии. 2021. № 2. С. 237–242.

4. Чехонина О. Б. Онлайн-курс как часть образовательной среды вуза // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение). Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 134–136.

5. Чехонина О. Б. Цифровизация образования в конкретных примерах // Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии и экологии в школе и вузе. сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2020. С. 244–247.

6. Чехонина О. Б. К вопросу организации инклюзивного образовательного процесса в вузе // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. 2017. С. 258–260.

7. Чехонина О. Б. О необходимости внедрения дистанционных образовательных технологий при организации инклюзивного образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования // Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях: сборник статей по итогам IV Международной научно-практической конференции. 2017. С. 67–70.

8. Чехонина О. Б. Особенности организации обучения по биологическим дисциплинам в дистанционном формате // Актуальные проблемы биологической и химической экологии. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 637–642.

# СОТРУДНИЧЕСТВО СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Гутник К. А.

gutnik.karolina@mail.ru

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа-интернат № 22 Невского района Санкт-Петербурга  
Науч. рук. — к.п.н., доцент С. В. Кудрина

*Аннотация.* Семья является первым проводником ребенка в мир информации. Школа занимает эту нишу в период обучения. Преемственность и активное взаимодействие семьи и школы — залог успешного начала формирования у ребенка умения работать с информацией, его информационной грамотности. Что справедливо как в отношении школьников без особенностей в развитии, так и для школьников с ОВЗ.

*Ключевые слова:* информация, информационная грамотность, младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья, семья, школа.

## Cooperation between family and school in the formation of information literacy of primary school children with disabilities

*Annotation.* The family is the child's first guide to the world of information. The school occupies this niche during the study period. Continuity and active interaction of family and school is the key to the successful beginning of the formation of a child's ability to work with information, his information literacy. This is true both for schoolchildren without special features in development, and for schoolchildren with disabilities.

*Keywords:* information, information literacy, primary school students with disabilities, family, school.

Современный этап формирования информационного общества, подразумевает новые образ и способ мышления, приспособленный к быстро меняющимся информационным условиям. Он, безусловно, имеет влияние на планирование современного образования. На сегодняшний день особое значение имеет обладание необходимым уровнем информационной грамотности, которая формируется в результате ежедневной деятельности под влиянием бытовых знаний и умений, а также информации, получаемой из средств массовой коммуникации, образования и т.д. Процесс этот постоянный и комплексный. Однако его полноценность и эффективность во многом зависит от внешней организации. Значительную роль в этом играет формирование у школьников информационной грамотности в организованном обучении.

Информационную грамотность можно определить как «технология» учебы. Она складывается из умений осознавать личную потребность в информации; выработать стратегию поиска; осуществлять поиск и оценивать актуальность найденной информации; уметь ее сортировать, организовывать, анализировать; формировать собственное отношение к ней [4].

Исходя из сказанного, уместно предположить, что успешное формирование информационной грамотности обучающихся на современном этапе можно и нужно рассматривать как одно из базовых критериев эффективности образовательного процесса.

Современное информационное общество ставит перед школой задачу подготовки учеников, способных: гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания; грамотно работать с информацией; самостоятельно критически мыслить, четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены в окружающей их действительности; способными создавать новые идеи, творчески мыслить; быть коммуникабельными, контактными в социальных группах, уметь работать в различных предметных областях.

Формирование «информационной грамотности» неразрывно связано с младшим школьным возрастом, поскольку в этот период происходит формирование учебной деятельности, становление ученика как субъекта этой деятельности; активизация развития познавательных способностей; формирование содержательных обобщений и понятий, мировоззренческих убеждений. Именно поэтому проблема формирования информационной грамотности выдвигается в качестве приоритетной задачи обучения младших школьников в аспекте требований ФГОС НОО и ФГОС НОО с ОВЗ [5].

Опираясь на позиции исследователей в области понимания информационной грамотности учащихся, не имеющих особенностей в развитии (Б. В. Сергеева, М. Г. Кривовязова, В. А. Вислов и др.), а также учитывая значительное расширение в современном образовании инклюзивных практик обучения разных типологических групп школьников, обратимся к анализу имеющегося в литературе понимания исследуемого нами понятия применительно к детям с ОВЗ.

Среди источников получения и каналов передачи информации, которые выбирают дети, безусловным лидером являются средства массовой информации и коммуникации, в том числе электронные. Свой досуг школьники все чаще организуют с помощью тех или иных медиа источников, а информацию, получаемую таким образом, включают в общение со сверстниками, родителями, педагогами.

Тем не менее, изначально информационная грамотность детей, в том числе с ОВЗ, начинает формироваться в условиях семьи: первая книга, которую держат в руках мама; первые, пока еще непонятные, изображения на экране телевизора, смартфона; первые звуки, доносящиеся из различных устройств; первый опыт взаимодействия с Интернетом. Информация, которая окружает ребенка в период освоения им жизненного пространства в семье, входит в него естественно, без существенных помех. Восприятие ребенка, в том числе ребенка с ОВЗ, открыто для информации, разного свойства и качества, однако может быть затруднено в связи с личностными особенностями и спецификой психофизического развития детей.

По мнению исследователей ресурсного потенциала семьи, ее информационный потенциал состоит из информационного фонда (совокупности профессиональной информации, массивов общеобразовательных и культурных знаний, житейской, справочной, развлекательной информации) и информационно-технологических возможностей (компьютеры и другие средства электронной, цифровой обработки информации, Интернет, электронная почта, мобильные телефоны, другое информационное оборудование, технологии, программные продукты) [1, 6].

Значимым блоком информационного потенциала семьи следует считать информационную грамотность детей и взрослых, которая позволяет им эффективно использовать информационный фонд и информационные возможности. Следует отметить, что данная грамотность в семье, где растет ребенок с ОВЗ, возникает в результате организованного обучения, в отличие от тех семей, где проблем в развитии ребенка не наблюдается и информационная грамотность формируется в процессе естественного семейного воспитания.

Плотность семейного информационного пространства проявляется и во внутренних коммуникациях, которые обнаруживаются по поводу домашних обязанностей, внутрисемейного уклада, совместных мероприятий, использования

информационно-коммуникационных технологий. О качестве информационного пространства семьи говорят такие факты как наличие и качество использования домашней библиотеки, домашних архивов, фонотеки, различных коллекций, например, открыток, марок, монет и других предметов культуры.

В идеале в семье, имеющей ребенка с ОВЗ, использование информационного потенциала семьи — это процесс строго продуманный и специально организованный с учетом потребностей и возможностей ребенка. Однако в реальной ситуации родители часто неадекватны в оценки этих потребностей и возможностей и, следовательно, не могут создавать полноценное информационное пространство и учить ребенка с ним взаимодействовать. В свою очередь в условиях организованного обучения не всегда позволяют всесторонне и индивидуально подходить к решению всех возникающих проблем и трудностей каждого ребенка, гибко и своевременно изменяя характер педагогического воздействия. Именно в этом, на наш взгляд, может быть полезно сотрудничество школы и семьи.

Специалисты образовательного учреждения в силу профессиональной подготовки, а также в результате детального изучения ребенка перед и в процессе обучения обладают достаточно полными представлениями о возможностях и потребностях ребенка, в том числе и с точки зрения его взаимодействия с информацией. Соответственно, в процессе консультирования родителей, включения в открытые занятия и внеклассные мероприятия, целесообразно раскрывать перед ними потребности и возможности их ребенка, а также определять ближайшие перспективы его развития [5].

В качестве перспективных форм сотрудничества могут быть использованы совместные просмотры спектаклей, кинофильмов, посещение выставок, библиотек, прогулки и игры на свежем воздухе. Успех мероприятия, пример работы педагога по подготовке к мероприятию, организации заданий для закрепления и переосмысления увиденного, вполне может послужить стимулом для развития такой деятельности в семье.

Одним из важнейших моментов любой работы с детьми с ОВЗ, в том числе и работы по формированию их информационной грамотности, является пробуждение интереса к предлагаемой деятельности и последующее формирование личного к ней отношения и личной заинтересованности [2, 3]. Решение этой задачи значительно зависит от разнообразия возможных видов деятельности, сфер жизни и занятий, с которыми ребенок с ОВЗ может ознакомиться и среди которых сможет выбрать то, что будет интересно именно ему. В этом отношении возможности школы и семьи могут быть использованы в единстве: мастер-классы, проводимые родителями для детей на основе своих профессиональных умений или личных интересов, позволят познакомить школьников с различными сферами человеческой деятельности. Организация практикумов в школе, проведение мастер-классов специалистами школы (учителями, руководителями кружков и др.) обеспечат ознакомление родителей с возможностями школы, и создадут ситуации, где они смогут увидеть проявления интересов детей. Результатом такого взаимодействия может стать интересный совместный проект социального, общекультурного, краеведческого или спортивно-оздоровительного плана, в котором активно примут участие дети, в полной мере и в доступном для себя режиме впитывая его информационное наполнение.

Одним из эффективных совместных событий семьи и школы в плане формирования информационной грамотности ребенка становятся тематические треки: комплексы событий, объединенные одной темой, состоящие из отдельных небольших фрагментов и заканчивающиеся одним общим крупным ярким событием (совместным спектаклем, интерактивной совместной выставкой и ее презентацией, общественно-значимым делом и т.д.) [3]. Такие мероприятия, как правило, соединяют в себе все необходимые элементы работы по формированию информацион-

ной грамотности, начиная от формулировки лично значимой темы, поиска и оценки актуальности информации, заканчивая ее обработкой, оформлением и представлением, отражающим личное погружение в тему каждого его участника.

Другим возможным событием являются предметные праздники. Они могут быть проведены самым разнообразным способом: на основе традиционных праздничных сценариев; с использованием интерактивных компьютерных игровых ресурсов [2]. В отличие от предыдущего варианта, где основой всей работы является творческий поиск, в данном случае участники погружаются в предметное поле одной из учебных дисциплин: математики, окружающего мира, чтения или письма, т.е. выбор информационного поля автор мероприятия (учитель) оставляет за собой. Остальные же элементы: выбор интересных для каждого игр-тренажеров, сбор нужной для выполнения игровой задачи информации, систематизация в игровой ситуации знаний и умений, демонстрация умений работать в данном информационном поле, остается задачей участников: детей или детей с родителями. Особое значение в данных мероприятиях имеют совместные детско-родительские выступления, позволяющие в полной мере реализовать индивидуальный подход и учет позиции семьи в образовании ребенка с ОВЗ.

Все приведенные мероприятия иллюстрируют один из важнейших подходов в формировании информационной грамотности детей с ОВЗ: предоставление ребенку широких возможностей выбора. Прежде всего, речь идет о возможностях выбора работы с информацией из различных источников, как классического (книга, спектакль, кинофильм), так и инновационного (электронных образовательных ресурсов, интерактивных игровых, практических или творческих событий и т.д.) характера. Также большое значение имеет опора на личные предпочтения ребенка, особенно в отношении предпочитаемых видов деятельности. Не меньшее значение имеет и опора на специфику традиций семьи в вопросах расширения границ информационной грамотности школьника с ОВЗ. Все сказанное в комплексе обеспечивает ребенку с ОВЗ формирование активной осознанной позиции при поиске информации, выборе и реализации методов работы с ней, а также в процессе подготовки информации к презентации.

### *Литература*

1. Андриянова Е.А., Аранович И.Ю., Финаева А.Г., Бохан И.А. Ресурсный потенциал семьи в социокультурном измерении. Саратов. 2015.
2. Кудрина С.В., Кудрин М.Ю. Компьютерные коррекционно-развивающие программы как инновационный ресурс формирования основ информационной грамотности обучающихся с ОВЗ // Специальное образование и социокультурная интеграция. Сб. науч. статей по материалам Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция». 2019.
3. Кудрина С.В. Организация учебных и внеклассных занятий в коррекционной школе. Санкт-Петербург. 2008.
4. Макарова Е.И. Роль школьной библиотеки в формировании информационной грамотности школьника // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 3. С. 10–20.
5. Образование детей с интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие / С.Ю. Ильина. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2018. 408 с.
6. Синельников А.Б. Трансформация семьи и социальная мобильность. М. 2012.

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Кирикова М. И.**

кандидат педагогических наук

m.kirikova84@gmail.com

АНО ВО «МОСКОВСКИЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

г. Москва

*Аннотация.* В статье рассмотрена образовательная инклюзия для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзия в широком смысле включает не только сферу образования, но и весь спектр общественных отношений. Описаны специальные технологии и методы обучения для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Представлены принципы дистанционного обучения, в том числе применяемые информационные технологии.

*Ключевые слова:* образовательная инклюзия, студенты с ограниченными возможностями здоровья, образовательные технологии, дистанционное обучение.

## **Educational inclusion as the basis of social inclusion of students with disabilities**

*Annotation.* The article considers educational inclusion for students with disabilities. Inclusion in the broad sense of the word includes not only the field of education, but also the entire spectrum of public relations. Special technologies and teaching methods for students with disabilities are described. The principles of distance learning, including the information technologies used, are presented.

*Keywords:* educational inclusion, students with disabilities, educational technologies, distance learning.

За период своего существования человеческая цивилизация прошла долгий и противоречивый путь в отношении к людям с ограниченными возможностями. Это был путь духовной эволюции общества, на котором встречались как страницы равнодушия, ненависти и агрессии, так и примеры заботы, милосердия. Только одного не встречалось в былых отношениях — сотрудничества на равных условиях.

В современном обществе развивается концепция инклюзивного образования, которая основывается на принципах гуманизации, толерантности, обеспечения всеобщего доступа к образованию. Общий контингент инвалидов в нашей стране по данным Росстата за 2021 год — 11631 тыс..

Инклюзивное образование — это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, это гибкая система, где учитываются потребности каждого ребенка, не только с проблемами развития, но и тех, кто принадлежит к той или иной этнической, культурной, социальной, возрастной группе.

Следуя принципам социальной модели инвалидности современному российскому обществу, необходимо преодолеть негативные установки в отношении людей с особенностями развития, искоренить их и предоставить людям с инвалидностью равные возможности полноценного участия во всех сферах жизни. Одним из таких подходов является образовательная инклюзия.

В России ведется активная работа, обеспечивающая условия для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Толерантная модель общения, основанная на гуманизме и взаимоуважении между студентами разных физических возможностей, является нормой университетской жизни.

Интеграция основывается на концепции нормализации, в основу которой положена идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут.

Полтора десятка вузов в Москве имеют опыт работы с инвалидами, и этот список пополняется с каждым годом. Однако, многие молодые люди с ограниченными возможностями, а также их родители и педагоги недостаточно информированы о специальных возможностях обучения в вузе.

Е. В. Аржаных в своем исследовании говорит о том, что существует слабая осведомленность об инклюзивном образовании и это является серьезнейшим барьером для его внедрения. Она предложила для его преодоления следующие меры:

- создать единый информационный портал, который предоставлял бы подробные сведения о высшем образовании для инвалидов и об их дальнейшем трудоустройстве (часть материалов можно найти, например, на портале «Образование без границ»).

- при университетах, обучающих людей с ограниченными возможностями, должны быть созданы системы подготовительных отделений, которые бы адаптировали студентов с инвалидностью к учебе.

- для родителей, преподавателей и психолого-медико-педагогических комиссий нужно создать информационные буклеты о возможностях и ограничениях получения профобразования.

- при вузах стоит организовать для инвалидов клубы общения [2. С. 150].

В Москве на сегодняшний день для людей с инвалидностью создана серия проектов региональной общественной организации инвалидов «Перспектива».

МГТУ им. Н. Э. Баумана с 1930-х гг. начал практиковать инклюзивное образование студентов, имеющих значительные проблемы со слухом. Обучение проходит весьма успешно: выпускники являются востребованными кадрами для многих российских компаний и учреждений. Другой пример — Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ), обучающий студентов с поражениями зрения и опорно-двигательного аппарата. В вузах столицы, в том числе в Московском государственном психолого-педагогическом университете (МГППУ) и Московского городского педагогического университета (МГПУ), открыта магистратура по направлению «Организация инклюзивного образования», реализуется программа модульных курсов повышения квалификации специалистов образовательных учреждений.

В Московском государственном психолого-педагогическом университете (МГППУ) существуют Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования и Городской ресурсный центр по развитию интегративного (инклюзивного) образования. Интернет-портал «Образование без границ», обеспечивающие реализацию инклюзивной практики, а также являются масштабной базой научно-методических знаний по инклюзивному и специальному образованию для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, и специалистов образовательных учреждений. Для определения ребенка в условия инклюзивного образования в Москве родители могут обратиться в окружные ресурсные центры, которые созданы и функционируют в каждом округе столицы.

Окружные ресурсные центры позволяют систематизировать опыт работы, транслировать систему инклюзивного образования в округе и развивать сетевое взаимодействие образовательных учреждений, реализующих инклюзивную

практику, устанавливая партнерские отношения с родителями, общественными организациями, органами местного самоуправления.

Для создания эффективной, гибкой, ориентированной на студента с особенностями развития системы сопровождения в условиях инклюзивного обучения, важным ресурсом становится тьюторство — поддержка студента в условиях вуза, чтобы в дальнейшем он мог социализироваться и жить обычной жизнью.

Таким образом, можно сказать, что система инклюзивного образования стала эффективным механизмом развития инклюзивного общества, то есть, развивая систему инклюзивного образования, тем самым мы способствуем развитию инклюзивного общества — общества для всех, общества для каждого. Это и есть ключевое значение инклюзивного образования [1. С. 5].

Для студентов с ОВЗ необходимы специальные методы обучения, которые определяются содержанием обучения, уровнем профессиональной подготовки педагогов, методического и материально-технического обеспечения, особенностями восприятия учебной информации студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья и т.д.

В образовательном процессе рекомендуется использование социально-активных и рефлексивных методов обучения, технологий социокультурной реабилитации с целью оказания помощи в установлении полноценных межличностных отношений с другими студентами, создании комфортного психологического климата в студенческой группе. пропедевтические разделы в программах по всем предметам и специальная работа по формированию познавательных интересов.

Особые образовательные потребности — это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить студент с недостатками развития в процессе обучения.

Студенты с ограниченными возможностями здоровья, в отличие от остальных студентов, имеют свои специфические особенности восприятия, переработки материала. Подбор и разработка учебных материалов должны производиться с учетом того, чтобы предоставлять этот материал в различных формах так, чтобы инвалиды с нарушениями слуха получали информацию визуально, с нарушениями зрения — аудиально (например, с использованием программ-синтезаторов речи) или с помощью тифлоинформационных устройств.

При подборе содержания занятий для учащихся с ОВЗ необходимо учитывать, с одной стороны, принцип доступности, а с другой стороны, не допускать излишнего упрощения материала. Содержание становится эффективным средством активизации учебной деятельности в том случае, если оно соответствует психическим, интеллектуальным возможностям студентов с ОВЗ и их потребностям.

Преподаватель в своей профессиональной деятельности использует ту группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием. Активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность.

Существуют имитационные и неимитационные формы организации обучения с использованием активных методов обучения. Рассмотрим характеристику неимитационных методов: лекции, семинары, дискуссии, коллективная мыслительная деятельность.

*Лекции* (проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция-вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-беседа и др.).

*Метод «круглого стола».* Эта группа методов включает в себя: различные виды семинаров и дискуссий. В основе этого метода лежит принцип коллективного обсуждения проблем, изучаемых в системе образования. Главная цель таких занятий состоит в том, чтобы обеспечить студентам возможность практического исполь-

зования теоретических знаний в условиях, моделирующих формы деятельности научных работников.

*Учебные семинары* (междисциплинарный, проблемный, тематический, ориентационный, системный).

*Учебные дискуссии* могут проводиться:

- по материалам лекций;
- по итогам практических занятий;
- по проблемам, предложенным самими студентами, или преподавателем, если студенты затрудняются;
- по событиям и фактам из практики изучаемой сферы деятельности;
- по публикациям в печати.

Метод учебной дискуссии улучшает и закрепляет знания, увеличивает объем новой информации, вырабатывает умения спорить, доказывать свое мнение, точку зрения и прислушиваться к мнению других.

Информационные технологии стали революцией в современном обществе. В обучении телекоммуникации и компьютерные технологии открывают дорогу новым формам представления информации и передачи знаний. Ведущей из таких форм становится образование в сети Интернет, именуемое дистанционным.

Дистанционное обучение — это комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующийся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (компьютерная связь, спутниковое телевидение и т.п.). Особенностью дистанционного обучения является, во-первых, обособленность учащегося от преподавателя; во-вторых, самостоятельность; и, в-третьих, активная интеграция информационных средств и ресурсов в процесс обучения студента с ОВЗ.

Одним из главных принципов дистанционного обучения является его доступность для студентов с инвалидностью. Однако, необходимо сочетать доступность с высоким качеством. Для совершенствования качества в сравнении с традиционными формами обучения, программа дистанционного образования должна включать следующие принципы:

1. Баланс системы «качество — доступность» может быть достигнут при сочетании эффективного финансирования, при котором средства идут на создание образовательного пространства (информационных ресурсов и учебного материала), с оптимальной организацией процесса обучения.

2. Учебно-методическая работа преподавателей предполагает выход на новый уровень — сотрудничество со специалистами по психологии и информационным технологиям, а также со студентами и пользователями Интернет.

3. В виртуальном пространстве особое значение имеет постоянное совершенствование и обновление ресурсов, поэтому образование “on line” должно быть в некотором смысле универсальным. Это требует использования в обучении активизирующих методов и технологий. В дистанционном образовании большую роль играют виртуальные семинары, конференции и форумы, электронная переписка с преподавателями. Не теряют своей актуальности психолого-педагогические технологии: моделирующие программы, предназначенные для проведения деловых игр в сети, виртуальные психологические тесты и опросы, коллективная работа в сети могут успешно дополнять виртуальное образование, повышать его качество и интерес к нему.

4. Важной проблемой виртуального обучения является критерий оценки знаний. Дистанционное образование во многом самостоятельный процесс, поэтому в задачи преподавателей входит формирование активного отношения молодежи к учению. В связи с этим необходимо не только внедрение тестового контроля, но и оценки самостоятельности и активности студента.

5. Учебная программа должна быть максимально гибкой — учащийся должен иметь право выбора наиболее доступной и удобной для него формы обучения.

Итак, дистанционное образование создает широкие возможности применению обучающих и информационных технологий для студентов с инвалидностью, подразумевает их совместное применение. Вместе с тем, на современном этапе его организация образует целый комплекс нерешенных проблем. Даже самые лучшие и передовые технологии — как информационные, так и психолого-педагогические — без адекватной организации учебного процесса могут оказать обратное, порой разрушительное, воздействие. Поэтому для качественного и доступного образования недостаточно просто внедрить их в процесс обучения, необходим творческий подход к делу, создание налаженной системы организации учебной работы преподавателей и студентов [3. С. 28].

Наиболее приемлемыми методами в практической работе преподавателя со студентами с ОВЗ, считаем объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично поисковый, коммуникативный, информационно-коммуникационный методы; методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля.

Группа поисково-исследовательских методов предоставляет наибольшие возможности для формирования у студентов познавательной активности, но для реализации методов проблемного обучения необходим достаточно высокий уровень сформированности умения пользоваться предоставляемой информацией, умения самостоятельно искать пути решения поставленной задачи [4. С. 83].

Как социальная группа в обществе люди с ограниченными возможностями здоровья нуждаются, главным образом, в создании реальных условий для получения качественного профессионального образования с последующим трудоустройством и адаптацией в обществе. В социальном государстве право на достойную жизнь и свободное развитие гарантируется каждому независимо от его способности трудиться, участвовать в общественно важном труде.

Гуманистическая идея общественного сознания строится на представлении о том, что современный мир является взаимозависимым и взаимодействующим, в котором признается равноправие всех жизненных взглядов, где уважают традиции и принимают инновации, устанавливаются диалогические и равноправные отношения между людьми вне зависимости от того, какими возможностями (интеллектуальными, физическими и др.) человек обладает.

За последнее время можно наблюдать, как идеи о ценности жизни медленно, но неуклонно овладевают общественным сознанием. Происходит поворот социального интереса к людям, не таким как все, имеющим ограниченные возможности жизнедеятельности и социальной активности, чье развитие и жизнь не вписываются в рамки типичного.

По мнению большинства исследователей и практиков инклюзивного образования, самыми важными и сложными являются — ценностные изменения:

- изменение образования — от «образования для образования» к «образованию для развития»;
- «преодоление социальных и профессиональных стереотипов в восприятии людей с ограниченными возможностями здоровья; формирование сообщества, разделяющего идеи равноправия и принятия,
- стимулирующее развитие всех участников, в котором ценность каждого является основой общих достижений.

Это касается и всего социума, и непосредственных участников образовательного процесса.

Инклюзия в широком смысле этого слова включает в себя не только сферу образования, но и весь спектр общественных отношений: труд, общение, развлечения. Везде должна быть создана доступная и доброжелательная атмосфера, преодолены барьеры среды и общественного сознания. На сегодняшний день инклюзивное

образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка. Государство должно обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека. Разрушение барьеров при получении доступности к качественному образованию приводит к объединению общественного пространства инвалидов и здоровых людей, меняется отношение к инвалидности: она считается не пороком, а особенностью того или иного человека.

#### *Литература*

1. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.
2. Аржаных Е. В. Высшее профессиональное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: статистический анализ // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 150–160
3. Кирикова М. И. Современные методы обучения в вузе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 23. С. 25–31.
4. Кожекина Т. В. Инклюзивное образование: учебно-методическое пособие. М.: Перспектива. 2013. 219 с.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ «СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ»**

**Кибакин С. В.**

кандидат педагогических наук, доцент  
kibakin61@mail.ru

Российский государственный университет правосудия, г. Москва

*Аннотация.* В статье рассмотрены проблемы педагогической поддержки формирования профессиональной идентичности студентов-инвалидов, обобщен опыт работы преподавателей кафедры общеобразовательных дисциплин по формированию профессиональной идентичности студентов-инвалидов на учебных занятиях по истории в условиях смешанного обучения.

*Ключевые слова.* Педагогическая поддержка, профессиональная идентичность студентов-инвалидов, смешанное обучение.

### **Pedagogical support for the formation of the professional identity of disabled college students in the conditions of “mixed learning”**

*Annotation.* The article deals with the problems of pedagogical support for the formation of the professional identity of students with disabilities, summarizes the experience of teachers of the Department of General Education disciplines on the formation of the professional identity of students with disabilities in history classes in a mixed learning environment.

*Keywords.* Pedagogical support, professional identity of disabled students, blended learning.

Актуальность формирования профессиональной идентичности студентов по избранной ими юридической специальности связана, в частности, с целевыми установками ФГОС СПО по специальности «Право и судебное администрирование» на овладение студентами в процессе изучения общеобразовательных дисциплин таких компетенций как уметь: «понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес», «самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием ...» [2].

И. В. Брестер определяет профессиональную идентичность студента как «устойчивый образ Я-профессионала как результат сформированной системы профессиональных установок и ценностей, который проявляется в следующих компонентах: когнитивном, аффективном, деятельностном и рефлексивном [1. С. 160].

По нашим наблюдениям для студентов-инвалидов, обучающихся на первом курсе, факультета непрерывного образования Российского государственного университета правосудия (далее, ФНО РГУП) характерны: в когнитивной сфере узость представлений о получаемой профессии и способах ее получения; в аффективной сфере слабая мотивация на профессиональное обучение; в рефлексивной — недостаточный уровень развития навыков рефлексивного мышления; в деятельностной — отсутствие и размытость планов профессионального и личностного развития и т.д.

Созданная на ФНО РГУП инклюзивная образовательная среда включает в качестве важнейшей составляющей систему педагогической поддержки студентов-инвалидов в актуализации профессионального выбора, профессиональном самоопределении и формировании профессиональной идентичности. В соответствие со сложившимися представлениями, педагогическая поддержка призвана «способствовать самоактуализации и саморазвитию личностных качеств и свойств выпускников учебных заведений, которые позволят им наиболее полно реализовать свои индивидуальные способности, самоопределиться в социальной и профессиональной сферах» [3. С. 332].

Важная роль в сложившейся в университете системе педагогической поддержки наряду с созданием психолого-педагогических, материально-технических и информационно-коммуникативных условий инклюзии студентов-инвалидов, отводится учебным занятиям по общеобразовательным дисциплинам. В частности, преподаватели истории, оказывая на занятиях педагогическую поддержку студентам-инвалидам, стремятся расширить когнитивные и аффективно-мотивационные компоненты формирования их профессиональной идентичности.

В последние годы в связи с пандемией коронавируса в университете активно развивается смешанное обучение студентов (blended learning), под которым понимается «объединение двух или более различных способов, форм и методов обучения: традиционного и электронного, очного и дистанционного, синхронного и асинхронного, формального и неформального в едином образовательном процессе» [4. С. 27], которое требует глубокого изучения и поиска оптимальных путей использования возникающих при этом новых возможностей и решения проблем инклюзивного обучения студентов-инвалидов.

В частности, дистанционные занятия существенно повышают инклюзивность учебного процесса, поскольку позволяют студентам-инвалидам учиться дома, у компьютера, минимизируя при этом имеющиеся у них отклонения в физическом и психическом здоровье при помощи специальных технических средств реабилитации и офисных программ. Следовательно, можно предположить, что проблемы, проявляющиеся в традиционном обучении студентов-инвалидов, связанные с инвалидностью поддаются в ходе смешанного обучения существенной компенсации.

Однако, студенты-инвалиды наряду с другими студентами испытывают серьезные проблемы, связанные с сущностью и особенностями дистанционного

обучения. Одной из наиболее существенных проблем является редукция педагогических технологий в сторону использования т.н. пассивных дидактических методов (объяснение, лекция, рассказ и др. словесные методы, заучивание материала, репродуктивное воспроизведение изученного и т.п.). Соответственно преподаватели в ходе дистанционных уроков не могут полноценно формировать такие компетенции, знания, умения и навыки студентов как: самостоятельно, творчески думать, вникать в сущность явлений и процессов, понимать законы и закономерности, продуктивно усваивать теории и идеи, моделировать проблемы и способы их решения в практической жизни и др.

Опыт преподавания истории в условиях смешанного обучения в дидактической форме дистанционных уроков на платформе ZOOM со студентами 1 курса ФНО РГУП показывает, что использование презентаций с анимированными слайдами, инфографики, схем, диаграмм, таблиц, видеофрагментов, электронных приложений и «блочного способа представления информации» [5], позволяет задействовать ведущие у студентов модальности восприятия и переработки информации, визуализировать его структуру, обозревать все ключевые мысли вместе, вникать в их суть, устанавливать связи и закономерности, выделять главное, формулировать собственные выводы и обобщения и т.д.

Хорошо зарекомендовали себя в педагогической поддержке по формированию профессиональной идентичности студентов-инвалидов в условиях инклюзивного смешанного обучения биографический метод, обращение к ярким примерам трудовых и воинских подвигов многих поколений россиян и к истории родного края, что соответствует современным тенденциям в преподавании истории, связанным с изучением обучающимися т.н. «локальной истории и истории повседневности» и проектно-исследовательская деятельность студентов в рамках изучения учебной дисциплины «Индивидуальное проектирование».

Обсуждение на занятиях по истории биографий известных исторических личностей, жителей родного края страдавших отклонениями в здоровье, позволяет выделить целый ряд качеств отличающих тех из них, которые сумели стать признанными лидерами, эффективными законодателями, правоведами и повысить мотивационный компонент профессиональной идентичности студентов-инвалидов. При этом выявленные у исторической личности качества и черты характера группируются по основаниям, отличающим сферу его разносторонней деятельности: моральные и гражданские качества; отношение к делу, профессии, интересы и склонности; дееспособность и ее эффективность; навыки, знания, опыт. Каждый студент-инвалид, таким образом, получает возможность путем самооценки и рефлексии «примерить» к себе обнаруженные качества и определить пути своего совершенствования в профессиональном и личностном плане.

В ходе групповой дискуссии обсуждается ценность профессии как возможности для целеустремленного, увлеченного профессией человека воспользоваться т.н. «социальным лифтом» и изменить свой социальный статус, войти в элиту, высшие слои общества (одним из ярких примеров является Ф. Рузвельт, который будучи инвалидом, избирался президентом США четыре раза и приобрел славу одного из выдающихся президентов). Студенты приходят к выводу о том, что такие достижения хотя и исключительно трудны, требуют больших усилий от личности, но возможны.

Важное место в педагогической поддержке профессиональной идентичности студентов-инвалидов занимает проектно-исследовательская деятельность, изучение которой позволяет им овладеть новыми умениями и навыками, эффективно заниматься саморазвитием и непрерывным образованием. Интерес представляет обращение студентов-инвалидов к изучению моделей понимания инвалидности в различных обществах в историческом аспекте с древнейших времен до наших дней.

Методологической основой проектно-исследовательской деятельности студентов по указанной теме является практико-ориентированный подход, нацеленный на исследование в историческом аспекте моделей инвалидности и особенностей практической реализации в современном российском обществе социального подхода к инвалидности. Среди методических условий успешной реализации индивидуального проекта отметим такие как: осознанный, заинтересованный выбор темы проекта студентом и обоснование актуальности темы; целеполагание и выверенная структура проекта; наличие релевантной методики проведения исследования и реализации проекта; получение собственных данных на основе сформированной методики; формулирование выводов и практических результатов, их обоснование.

Инвалидность в традиционной модели рассматривается как некое «проклятье» или «наказание» инвалидов, делающих что-то «не так, как нужно». Инвалидность рассматривается как форма колдовства, магии или божественного провидения, как наказание человеку за его грехи или грехи его родителей. Ярким примером является Древняя Спарта, где как известно родившихся с отклонениями младенцев бросали в пропасть. В XX веке начинает распространяться медицинский подход к инвалидности в соответствии с которым основным направлением деятельности с инвалидами является минимизация нарушений здоровья через медицинское вмешательство и терапию. И только с принятием Декларации о правах инвалидов Генеральной Ассамблеей ООН в 1975 году в развитых странах начинает распространяться «социальный» подход, в основе которого лежит представление о том, что люди с инвалидностью являются инвалидами из-за существующих в обществе физических, организационных, психологических барьеров, предрассудков и стереотипов. Социальная модель пропагандирует равноправие всех людей и предоставление всем равных возможностей при получении образования.

Реализация студентами проекта, посвященного исследованию традиционного, медицинского и социального подхода к пониманию инвалидности в историческом аспекте имеет большую ценность, поскольку становится очевидным, что ориентации студентов и студентов-инвалидов на социальный подход и овладение ими соответствующими этому подходу знаниями и умениями способствует формированию их профессиональной идентичности.

Таким образом, студенты-инвалиды, получившие возможность в ходе профессионального обучения на занятиях по учебной дисциплине «История» на первом курсе ФНО РГУП формировать основы своей профессиональной идентичности с большой долей вероятности будут более осмысленно и целенаправленно учиться и, самое важное, будут работать по полученной специальности, что в свою очередь, обеспечит высокие конечные результаты деятельности учебного заведения, которые тесно увязаны с трудоустройством выпускников.

Можно также констатировать, что возможности и проблемы формирования профессиональной идентичности студентов-инвалидов колледжа в условиях смешанного обучения требуют дальнейшего изучения и обобщения существующих наработок.

### *Литература*

1. Брестер И. В. Методологические основы создания акмеологического пространства становления профессиональной идентичности студентов // Проблемы современной науки и образования 2015. № 4 (34). С. 160–162.
2. Приказ Минобрнауки России от 12.05.2014 № 513 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 40.02.03 Право и судебное администрирование» [Электронный ресурс]. 2014. URL: <http://www.base.garant.ru/70712242/> (дата обращения: 15.04.2021).

3. Профессионально-педагогические понятия: Слов. / Сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. Екатеринбург. 2005.

4. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург: РГППУ: Ажур. 2021. 84 с.

5. Тенхунен П. Ю., Елисеева Ю. А. Особенности восприятия учебной информации современными студентами: потенциал визуальной концептуализации [Электронный ресурс] // Интеграция образования 2015. Т. 19. № 4 (81). С. 28–34

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА МИНИ-ГРУППОВЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В СМЕШАННОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ**

**Андреева С. В.**

e-mail: Andreevasv@mail.ru

Московский государственный психолого-педагогический  
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация

*Аннотация.* К школьному возрасту большинство детей с РАС и интеллектуальными нарушениями имеют тяжелые нарушения речи. Речевые способности детей вариативны. Нарушения коммуникации, социализации у обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) и как следствие непонимание ими правил поведения влияют на процесс обучения в школе, развитие коммуникативной речи. Нарушения интеллекта у детей с аутизмом отягощают понимание ими социальных норм взаимодействия. Важным направлением в логопедической коррекционной программе является формирование диалогической речи, предполагающей общение с коммуникативным партнером. Важнейшим условием реализации поставленных логопедических задач является формирование навыка толерантности у детей с РАС, базирующегося на принятых в социуме коммуникативных правилах поведения.

*Ключевые слова:* расстройства аутистического спектра, интеллектуальные нарушения, коммуникация, навык толерантности, мини-групповые занятия

### **Formation of tolerance skills in younger schoolchildren with autism spectrum disorders and intellectual disabilities in mini-group speech therapy classes in a mixed learning format**

*Abstract:* By school age, most children with ASD and intellectual disabilities have severe speech disorders. Children's speech abilities are variable. Violations of communication, socialization among students with autism spectrum disorders (ASD) and, as a result, their lack of understanding of the rules of behavior affect the learning process at school, the development of communicative speech. Intellectual disabilities in children with autism burden their understanding of social norms of interaction. An

important direction in the speech therapy correctional program is the formation of dialogical speech, involving communication with a communicative partner. The most important condition for the implementation of the set speech therapy tasks is the formation of tolerance skills in children with ASD, based on the communicative rules of behavior accepted in society.

*Keywords:* autism spectrum disorders, intellectual disabilities, communication, tolerance skill, mini-group classes

Численность аутичных детей в современном мире неуклонно растет. Согласно данным Американского центра по контролю и предотвращению заболеваний (U. S. Centers for Disease Control and Prevention), каждый 88-й ребенок имеет расстройства аутистического спектра (РАС). У порядка 70% детей в синдромальной картине расстройств присутствуют коморбидные психоневрологические нарушения, в частности, недоразвитие интеллекта, тревожные состояния, тяжелые нарушения речи [7].

Развитие малышей с аутизмом, накопление ими практического опыта происходит замедленными темпами. Полученные в процессе предметно-практической, сенсорно-перцептивной деятельности знания не закрепляются полноценно, либо очень длительно автоматизируются. Накопленный практический опыт не переносится детьми с РАС на другие сферы применения. Каждый навык усваивается контекстно. Генерализация знаний происходит преимущественно в процессе обучения и под руководством специализированных педагогов. Воспитание детей с РАС реализуется в большем объеме через обучение. Правила поведения в социальном мире малышам прививаются через демонстрацию моделей реагирования на стимулы окружающей среды, разбитых на этапы и с уже готовыми алгоритмами действия, практическими выводами. В процессе взросления у многих детей с аутизмом, вследствие специфики восприятия и проблем коммуникации, формируется интеллектуальная недостаточность, все более проявляется выраженность аутистических черт [5, 8].

Интеллектуальные нарушения у детей с РАС не тождественны нарушениям интеллекта у детей с умственной отсталостью, но без аутизма, и имеют иную этиологию, а также перспективы коррекции. Ребенок с аутизмом и когнитивным дефицитом может оперировать большим объемом информации, включая вербальную, однако не в состоянии выполнить простую бытовую работу, предполагающую гибкий подход. Речевое развитие детей с РАС и нарушением интеллекта к моменту начала обучения в коррекционной школе также вариативно, соответственно программы коррекции строятся в зависимости от выраженности аутистических нарушений, неврологической отягощенности и специфики поведения ребенка [1, 2].

К школьному возрасту обучающиеся с РАС и интеллектуальным дефицитом демонстрируют различные двигательные нарушения, сочетающиеся с повышенной утомляемостью и истощаемостью всех психических процессов: внимания, памяти, удержанию программы действия и т.д. Дети утомляемы, им требуется постоянная стимуляция психофизических процессов, мотивация и структурирование их деятельности. У большинства аутичных детей имеются гипо/гиперчувствительность, несформированность оптико-пространственных функций, нарушение формирования соматогнозиса, «схемы тела» [9]. Учащиеся демонстрируют ограниченные возможности применения операций анализа и синтеза — базовых операций мышления, как следствие — неспособность к обобщению, абстрагированию, формированию причинно-следственных связей и выводов. Понимание норм и правил социума, система взглядов и ценностей у детей данной группы к школьному возрасту практически отсутствует. Асинхрония в развитии при аутизме выражают недостаточно развитые одни ВПФ при достаточно развитых других, в частности двигательной функции, механической памяти, зрительном восприятии [2].

С каждым годом увеличивается количество «безречевых» школьников с аутизмом. Термин «безречевой» ребенок, используемый в клинике общего недоразвития речи (ОНР), не отражает в полной мере специфику нарушений речи у детей с РАС. Дети с аутизмом способны декларировать большие по объему тексты, читать стихи, однако не в состоянии сформулировать просьбу либо простую фразу из двух слов произвольно. Коммуникативная речь детей данной группы, используется только в эмоционально значимых для них ситуациях, таких как желание получить желаемое и представляет собой однословное название предмета: «мишка», «мармелад». Слова-действия используются учениками в протоформе: «спать», «кушать». При этом дети не являются молчаливыми. Они активно вокализуют в диапазоне от звукокомплексов до цитат, текстов вне контекста общения [2].

Специалисты, работающие с детьми с РАС, активно используют поведенческие технологии, препятствующие проявлению у ребенка нежелательного, социально неприемлемого поведения во время занятия. Важнейшим инструментом влияния на поведение ребенка с РАС является мотивация, стимулирующая желание учиться, а также, структурирование его ежедневной деятельности. Данный опыт широко представлен в методиках TEACH, ABA, методике альтернативной коммуникации «PECS» [5, 8, 10, 11].

Коррекционно-логопедическое обучение в школе имеет свои результаты. Дети овладевают навыком просьбы, усваивают алгоритмы формирования фразовой речи, расширяют словарь терминов.

Для автоматизации речевого опыта, генерализации сформированных вербальных, коммуникативных навыков у детей с РАС организуется подгрупповая логопедическая работа. В мини-группы зачисляются два-три ребенка со сходными речевыми нарушениями. Данный формат логопедической работы является наиболее сложным, так как дети с РАС и интеллектуальными нарушениями могут иметь сходные речевые и интеллектуальные дефициты, но поведенчески различаться. Нарушения поведения у детей с аутизмом вариативны. Триада спектральных аутистических расстройств: нарушение коммуникации, социализации, поведенческие стереотипии, практически всегда дополняется психоневрологической патологией. В частности, дети одинаково могут не иметь способности продуцировать произвольную фразу, но в одном случае ребенок будет гиперактивен, в другом — иметь выраженные тревожные расстройства, проявляющиеся в аутоstimуляциях, в третьем — при снижении энерготонуса, демонстрировать самоповреждающее поведение.

Более эффективной, с организационной стороны, является работа детей в паре. В процессе взаимодействия дети научаются не только простому диалогу, но и формируют навык толерантности — способность принимать социально-коммуникативные правила поведения. В частности дети, без проявления нежелательного поведения, могут принимать оценку своих результатов не соответствующих их ожиданиям, быть терпимыми к отказу, поддерживать модель поведения заданную педагогом. Демонстрируя контекстуально-приемлемое поведение на мини-групповом занятии, ребенок формирует способность соревноваться, а не конкурировать, стремится быть более успешным.

Целесообразнее и результативнее начинать мини-групповую логопедическую работу с детьми с РАС и интеллектуальными нарушениями в онлайн-формате. Находясь на расстоянии друг от друга, дети менее тревожны и более легко «переносят» коммуникацию. Важную роль играет присутствие родителей, оказывающих помощь в организации и контроле процесса обучения. Постепенно привыкая к сотрудничеству с другим ребенком дистанционно, ученик снижает коммуникативный негативизм. В дальнейшем, при живом общении со сверстником в школьной среде, ребенок с РАС будет более терпимым, менее испытывать стресс, не проявлять агрессивное поведение.

## Литература

1. Андреева С. В. Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2019. № 3.
2. Андреева С. В. Логопедическая работа с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями // Аутизм и нарушения развития. 2020. № 1.
3. Андреева С. В. Дистанционная логопедическая работа с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями. // Специальное образование. 2021. № 2 (62).
4. Андреева С. В. Специфика онлайн-обучения младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями в рамках индивидуального логопедического занятия. В сборнике: Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. 2020. С. 65–69.
5. Барбера М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2014.
6. Бородина Л. Г., Семаго М. М., Семаго Н. Я. Типология отклоняющегося развития. Варианты аутистических расстройств. М.: Генезис. 2020.
7. Григоренко Е. Л. Расстройства аутистического спектра. М.: Практика. 2018.
8. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. Санкт-Петербург: Сеанс. 2018.
9. Левченко И. Ю. Патопсихология: теория и практика. Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия». 2010.
10. Лиф Р., Макэки Д. Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме. М. 2016.
11. Эрц Ю. М., Мелешкевич О. В. Особые дети: Введение в прикладной анализ поведения (АВА). Москва: Бахрах-М. 2020.

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИАГНОСТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К НАЧАЛУ РЕГУЛЯРНОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Рябева А. Д., Корепова Л. В.

БУ ВО «Тотемский центр психолого-педагогической,  
медицинской и социальной помощи», г. Тотьма

*Аннотация.* Показано, что дистанционные технологии позволяют достаточно эффективно осуществлять психолого-педагогическую диагностику готовности к началу регулярного обучения в школе

*Ключевые слова:* дистанционные технологии, психологическая готовность к школе.

### **Possibilities of using remote technologies in the diagnosis of psychological readiness by the beginning of regular school education**

*Annotation.* It is shown that remote technologies make it possible to carry out psychological and pedagogical diagnostics of readiness for the beginning of regular schooling quite effectively

*Keywords:* distance technologies, psychological readiness for school.

Компьютерные и интернет-технологии прочно укрепились в жизни каждого человека. Обучение, разрешение рабочих задач, общение, покупки и прочее в настоящее время не представляется возможным без использования гаджетов и мессенджеров, приложений и программ. На данный момент разработано большое количество учебных курсов, обучающих и развивающих программ, с помощью которых можно получить дистанционное образование, освоить новую профессию и даже работать удаленно посредством интернета. Многие специалисты психологического профиля проводят онлайн-консультации, семинары и прочее, что облегчает возможность получения услуг. Переход на дистанционное образование на разных ступенях обучения и получение услуг онлайн в разных сферах жизни человека получил в настоящее время широкое распространение также в связи с неблагоприятной эпидемиологической обстановкой в стране.

Специалисты БУ ВО «Тотемский центр ППМСП» на протяжении последних четырех лет удачно использовали дистанционные технологии в своей работе: проведение консультаций для родителей (законных представителей), коррекционно-развивающих занятий для детей разного возраста, психолого-педагогическое просвещение участников образовательного процесса. Неохваченным оставалось только одно направление работы: психолого-педагогическое обследование (диагностика). Вопрос необходимости разработки онлайн ресурса для проведения психолого-педагогического обследования ощущался нами наиболее остро еще и в связи с тем, что на протяжении уже более 15 лет мы регулярно весной выезжаем в курируемые районы (Тотемский, Бабушкинский, Верховажский и Тарногский) для проведения диагностики готовности к началу регулярного обучения в школе.

В связи с введением ограничительных мероприятий на территории Вологодской области возможность очного формата проведения диагностики не представлялась возможной. Запрос от дошкольных образовательных организаций по проведению диагностики готовности к школе оставался актуальным, и перед нами возникла задача: провести диагностику дистанционно. При этом необходимо учесть такие моменты как: учет санитарных норм; доступность и понятность вопросов и инструкций для ребенка и родителя; подбор методик, которые можно использовать в дистанционном формате, и которые бы охватывали основные компоненты психологической готовности к школе; способы передачи результатов родителю и образовательной организации; охват большей части детей, которые были обследованы в начале года; возможность сравнить результаты первичной (осенней) диагностики.

Нами были рассмотрены и опробованы различные возможности дистанционной диагностики. Большинство из них имеют значительные недостатки:

- отправка материалов диагностики с инструкцией для родителя (для рассылки материалов необходима длительная подготовка — узнать электронные адреса родителей, подготовить пакет материалов, обработка при этом только ручная);

- мессенджеры с возможностью видеосвязи (не дают возможности охвата большого количества детей и, кроме того, требуют значительных технических возможностей от родителей);

- сайты с тестами онлайн (в большинстве случаев не дают полной картины психологической готовности, используют не стандартизированные методики, дают информацию только родителям без возможности ее просмотра специалистами).

Опробовав разные варианты, мы пришли к выводу, что конструкторы тестов самый оптимальный способ построения диагностики.

Наиболее удобный и функциональный конструктор Google-формы. Его мы и использовали при создании батареи тестов «Готов ли ваш ребенок к школе?». При этом мы старались сохранить первоначальные параметры обследования, которые замерялись нами на первичной диагностике, и используя только стандартизированные тесты, максимально сохранить достоверность полученных результатов.

В свою батарею тестов мы включили методики направленные на исследование различных процессов:

— Тест-анкета «Кругозор» (цель: исследование уровня общей осведомленности).

— Тест А. Н. Бернштейна (цель: исследование объема зрительной памяти).

— Методика «Перепутанные линии» (Т. В. Башаева) (цель: исследование свойств внимания: концентрации, устойчивости, произвольности) [2].

— Методика «На что это похоже?» (Н. Н. Павлова, Л. Г. Руденко) (цель: исследование оригинальности и гибкости мышления, творческого воображения) [8].

— Методика «Чего не хватает?» (Р. С. Немов, Д. Векслер — модификация) (цель: исследование зрительного восприятия).

— Методика «Пиши кружочками» (М. Ильина, Л. Парамонова, Н. Головнева) (цель: определение уровня сформированности фонематического восприятия) [5].

— Методика «Четвертый лишний» (Н. Н. Павлова, Л. Г. Руденко) и Методика «Зрительные аналогии» (М. М. Семаго, Н. Я. Семаго) (цель: изучение уровня сформированности логического мышления: операции обобщения, анализа, выявление связи и отношения между понятиями) [8, 9].

— Методика «Исследование школьной мотивации» (В. Гинзбург) (цель: изучение уровня сформированности мотивов учения, выявление ведущего мотива дошкольников).

Все показатели, в том числе суммарные, можно отнести к одному из пяти уровней, отражающих развитие каждого психологического качества: очень слабый, слабый, средний, хороший и высокий.

Ниже предлагаются общие принципы интерпретации пяти выделенных зон для всех рассматриваемых показателей [11].

Уровень 1 — Очень слабый. Свидетельствует о нарушении формирования психических процессов. Необходимо обращение на психолого-медико-педагогическую комиссию для уточнения маршрута обучения ребенка.

Уровень 2 — Слабый или субнорма. Свидетельствует о недостаточном развитии психических процессов, снижении мотивации учения. Требуется объединение усилий психолога, родителей и педагогов для оказания помощи ребенку. Если абсолютное большинство рассматриваемых показателей не превышает данного уровня, то самостоятельно обучаться в школе ребенку будет сложно.

Уровень III — Средний или норма. Минимально необходимый для детей, поступающих в школу, и достаточный для начала обучения по общеобразовательной программе. Если абсолютное большинство показателей не опускается ниже этого уровня, то делается заключение о готовности ребенка к школе. Однако это не освобождает родителей от контроля за обучением и необходимости оказывать детям помощь. Если это условие не будет выполняться, то через какое-то время он может оказаться в числе неуспевающих.

Уровень IV — Хороший. Позволяет детям самостоятельно успешно учиться в школе, является необходимым и достаточным для обучения по гимназическим, усложненным и расширенным программам.

Уровень V — Высокий. Свидетельствует о незаурядности ребенка. Если хотя бы половина показателей находится на этом уровне, а остальные — на уровне хорошего развития, то ребенку необходимы индивидуальные усиленные нагрузки, так как обычные, и гимназические программы будут для него слишком просты. Обучение без напряжения будет снижать темпы развития ребенка и может приводить к падению успеваемости.

Окончательные выводы об особенностях развития ребенка и о его готовности к школьному обучению могут быть сделаны только на основании сравнительного анализа результатов, полученных по всем методикам, входящим в блок тестов.

Апробация дистанционной диагностики готовности к школе проводилась в 10 дошкольных образовательных организациях Тотемского и Бабушкинского муниципальных районов. Всего обследовано 96 детей (Город N=34; село N=62). В начале года диагностику готовности к школе прошло 178 детей. Таким образом, дистанционной диагностикой в конце учебного года было охвачено 54% детей от количества обследованных в начале года.

Плюсы предлагаемого нами пакета диагностических методик:

- повышение мотивации выполнения за счет интерактивности;
- материал диагностики разнообразен (где-то нужно выбрать один вариант ответа, а где-то несколько; где-то ответить на вопрос, а где-то поработать с картинками);

- тест занимает 18–25 минут, что помогает избежать переутомления ребенка, что соответствует нормам СанПин;

- программа включает необходимый минимум методик для диагностики и анализа уровня актуального развития старшего дошкольника и готовности к началу регулярного обучения в школе;

- методика рассчитана на охват большого количества детей, в том числе на удаленных территориях;

- разработана простая процедура подсчета результатов и примерные нормы по каждой отдельной методике и по всей программе в целом;

- результаты по каждой методике унифицированы и приведены в соответствии с пяти уровнями. Таким образом, разное количество баллов за каждый субтест не влияет на обобщенный показатель;

- родитель имеет возможность получить развернутое заключение по результатам диагностики, в котором отражены результаты по каждому показателю и общий уровень готовности к началу регулярного обучения в школе и конкретные рекомендации;

- по результатам диагностики есть возможность получения он-лайн консультаций;

- в конструкторе Google-формы ведется автоматическая статистика ответов.

Минусы предлагаемого нами пакета диагностических методик:

- искажение результатов в силу желания родителя помочь ребенку;

- программа требует дальнейшей апробации, валидации и корректировки как самой процедуры обследования, так и норм для детей данного возраста;

- при составлении интегративного показателя готовности к началу школьного обучения не учитывается социально-коммуникативная готовность;

- в начале учебного года проводился очный вариант обследования, большинство методик видоизменены, некоторые показатели расширены, добавлены, поэтому не по всем показателям есть возможность показать динамику;

- методика «Четвертый лишний» предполагает у нас только выбор варианта без объяснения выбора, что лишает возможности оценить признак, по которому ребенок объединяет картинки;

- тест Бернштейна предполагает слишком много вариантов выбора (25 картинок), они не могут поместиться на экран все одновременно;

- при проставлении в методиках краткого ответа приходится обрабатывать вручную или закладывать большое количество предполагаемых правильных вариантов (учитывая, что заглавная и строчная буква, «е» и «е» не объединяются);

- не у всех родителей есть электронная почта, проставление которой заложено в тест как обязательный элемент.

Таким образом, можно говорить о том, что дистанционные технологии позволяют достаточно эффективно осуществлять психолого-педагогическую диагностику готовности к началу регулярного обучения в школе.

## Литература

1. Агафонова И. Н. Экспресс-диагностика готовности к школе. СПб. 1997.
2. Башаева Т. В. Готовим ребенка к школе: развиваем познавательные способности. Ярославль. 2008.
3. Безруких М. М., Ефимова С. П. Ребенок идет в школу. М. 1996.
4. Богданова Т. Г., Корнилова Т. В. Диагностика познавательной сферы ребенка. М. 1994.
5. Венгер П. А., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе? М. 1994.
6. Ларцева Е. А. Первый экзамен: Подготовка ребенка к конкурсному тестированию. СПб. 2000.
7. Никольская И., Бардиер Г. Уроки психологии в начальной школе. СПб. – Рига. 1998.
8. Павлова Н. Н., Руденко Л. Г. Экспресс-диагностика в детском саду. М. 2008.
9. Семаго М. М. Диагностический Альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. М.: Айрис-Дидактика. 2005.
10. Чередникова Т. Тесты для подготовки и отбора детей в школы. СПб. 1996.
11. Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. Электронный ресурс: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2018/04/14/metodika-yasyukovoy-la-izuchenie-gotovnosti-detey-6>

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Пархоменко В. А.,**  
педагог-психолог

E-mail: [parhomenko.va@dist67.ru](mailto:parhomenko.va@dist67.ru)

ОГБОУ «Центр образования для детей с особыми образовательными потребностями г. Смоленска»

*Аннотация.* В статье освещены особенности психолого-педагогического сопровождения в рамках профориентационной работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями, осваивающими образовательные программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

*Ключевые слова:* профессиональная ориентация, обучающиеся с ОВЗ, социализация, дистанционные образовательные технологии.

### **Features of career guidance work with students with special educational needs using e-learning and distance learning technologies**

*Annotation.* The article highlights the peculiarities of vocational guidance of specialists in social and psychological-pedagogical support with pupils with special

educational needs, mastering educational programs using e-learning and distance educational technologies.

*Keywords:* professional orientation, pupils with special educational needs, socialization, distance educational technologies.

Вопросам профориентационной работы и профессионального самоопределения детей и подростков уделяется значительное внимание. В Концепции развития психологической службы в системе образования в РФ от 19 декабря 2017 г. говорится о необходимости создания условий для самостоятельного осознанного выбора обучающимися профессии (или профессиональной области) и построения личных профессиональных планов [1].

Особое значение приобрела проблема профориентационной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и инвалидностью. Организация сопровождения обучающихся по профессиональному самоопределению направлена на активизацию процесса формирования психологической готовности у подростков к самостоятельному, осознанному выбору дальнейшего профессионального образования с учетом их познавательных, личностных, эмоциональных особенностей и состояния ресурсности. Подросток не должен стать объектом различных психолого-педагогических воздействий, а быть активным субъектом процесса профессионального самоопределения, это вопрос его персональной ответственности за свое будущее. Чтобы активизировать его внутренние силы, необходимо:

- повышать информационную основу выбора профессии,
- активизировать самопознание, самооценку и самоподготовку,
- научить соотносить требования, предъявляемые профессией, с индивидуальными качествами,
- определить сильные и слабые стороны познавательных процессов (внимания, памяти, мышления), как одного из важных компонентов профессиональной деятельности и др.

Получение образования детьми с ОВЗ и инвалидностью является основным и неотъемлемым компонентом их успешной социализации, адаптации и интеграции в социуме.

Сознательный выбор профессии, являясь результатом успешной профессиональной ориентации, предполагает необходимость проведения специалистами нашего образовательного учреждения ОГБОУ «Центр образования для детей с особыми образовательными потребностями г. Смоленска» (далее Центр) различных по характеру видов деятельности в рамках профориентационной работы:

- профпросвещение,
- профдиагностика,
- профконсультирование,
- профкоррекция.

Важно отметить, что в нашем Центре обучаются дети с инвалидностью и с ОВЗ девяти нозологических групп, которые осваивают образовательные программы, в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Именно это накладывает определенный отпечаток на реализацию каждого направления профессионально направленной деятельности. Это связано с применением дистанционных образовательных технологий и, в большей степени, с неоднородностью группы подростков с ОВЗ и инвалидностью. Которые отличаются от нормативно развивающихся сверстников, испытывают временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только в группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории [3].

Данная нестандартность осложняет профориентационную работу с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Сложности возникают как на этапе подбора стимульного материала для проведения диагностического исследования, так и при выборе предпрофессиональной подготовки [2].

В индивидуальные учебные планы обучающихся, осваивающих образовательные программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, включены курсы по выбору предпрофильной направленности (например, курс по выбору «Многоканальные телекоммуникационные системы», профессия — техник; «Физиология питания», посвященный ознакомлению с основами специальности «Технология продукции общественного питания»; «Основы бизнеса и предпринимательства»; «Основы журналистики»; «Основы издательского дела»; «Компьютерная графика» и другие), позволяющие обучающимся в режиме off-line и on-line знакомиться со своеобразием и отличительными чертами различных профессий и в последствии осуществлять осознанный профессиональный выбор.

В процессе профессионального просвещения происходит ознакомление подростков с разнообразной достоверной информацией о современных профессиях, учебных профессиональных заведениях и организациях, предоставляющих рабочие места; информирование педагогов и родителей (законных представителей) о современных тенденциях на рынке труда. Профинформирование происходит на индивидуальных и групповых дистанционных классных часах, проводимых классными руководителями и специалистами сопровождения (социальными педагогом, педагогом-психологом), так же с помощью распространения электронных памяток, посвященных профориентационной тематике. Например, «Как выбрать профессию»; «Как найти и не потерять работу» «Глядя в будущее», «Что такое деньги и как с ними обращаться» и др.

К сожалению, такая форма работы, как экскурсия в учебные профессиональные заведения нами не организуется, так как дети находятся на надомном обучении на территории всей Смоленской области и в большинстве своем, имеют значительные ограничения в здоровье. Поэтому большое значение для информирования обучающихся с особыми образовательными потребностями, осваивающих образовательные программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, имеют интернет ресурсы. Электронные ресурсы позволяют:

- организовывать виртуальные экскурсии,
- виртуально посещать дни открытых дверей,
- изучать сайты, содержащие информацию об учебных заведениях, описания профессий, видеоматериалы о профессиях и выборе своего образовательного и жизненного пути. Например, сайт психолога-профконсультанта Галины Резапкиной — путеводитель молодежи в выборе профессии; профориентационный портал Московской области «Мой ориентир» (мой-ориентир.рф); профориентационный сайт InTalent; сайт Смоленской области — Доступное образование. Профессиональная ориентация и трудоустройство лиц с ОВЗ.
- специальные справочники, позволяющие дифференцировать показания и противопоказания к трудовой деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья при различных заболеваниях, рекомендуемые профессии (специальности). Например, Энциклопедический справочник «2000 профессий».

Целью диагностической работы является помощь подростку в рефлексии, в процессе которой становятся очевидными характерные способности, тяготения и наклонности к определенным профессиям, определяется возможный спектр будущих профессий. Как показывает опыт работы, большинство из существующих стандартных профориентационных методик и активизирующих опросников не учитывают реальные возможности подростков с особыми образовательными потребностями,

а также особенности восприятия ими материала, предъявляемого для тестирования. Поэтому возникают сложности, связанные с подбором диагностического инструментария, так как специальных методов диагностики профессиональных интересов и склонностей подростков с особыми образовательными потребностями с учетом их ограничений не разработано. Нами осуществляется подбор диагностических методик с учетом характерных особенностей обучающихся с ОВЗ, ведь нельзя исключать тот факт, что для обучающихся с ОВЗ характерно:

- ограниченная общая осведомленность об окружающем мире;
- отсутствие социального опыта;
- быстрая утомляемость;
- низкий уровень работоспособности;
- медленные мыслительные процессы по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками и др.

Мы пришли к выводу, что методики, содержащие большое количество вопросов (например, «Карта интересов» И. Н. Голомштока (144 вопроса), она же в адаптации: А. А. Азбель (120 вопросов), методики, содержащие большое количество терминов и слов (например, «Методика профессионального самоопределения» Дж. Голланда предлагает выбор среди незнакомых пар профессий), использовать не следует. Они недоступны пониманию многим обучающимся с ОВЗ и при заполнении тестового материала приводят к повышенной утомляемости подростков, могут заставить их давать ответы наугад. Как следствие, это может послужить причиной потери интереса обучающихся к процессу профориентационной диагностики и, как результат — получение нами недостоверных данных.

На наш взгляд, в рамках профдиагностической деятельности необходимо изучать также степень сформированности профессиональной идентичности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Данный параметр выявляется при использовании «Методики изучения статусов профессиональной идентичности», разработанной А. А. Азбель при участии А. Г. Грецова. Использование данной методики в качестве мониторинговой позволяет оценить наличие или отсутствие готовности у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью к последующему обучению и получению профессии.

Следует отметить, что профдиагностическая работа не ограничивается только мониторингом определения профессиональных интересов и склонностей. Этой работе предшествует этап предварительного знакомства педагога-психолога с личным делом обучающегося и выяснения у подростка с ОВЗ знаний о мире профессий. Основному этапу тестирования предшествует ряд вопросов, позволяющих дополнить представления об обучающемся. Знания клинических особенностей протекания заболеваний помогают правильному прогнозированию эффективности профессиональной деятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью.

В контексте данной проблемы представляется целесообразным проведение дополнительных индивидуальных психодиагностических исследований, которые проводятся педагогом-психологом с подростком с ОВЗ с учетом его желания и согласия, а также согласия его родителей (законных представителей). К числу таких исследований можно отнести определение уровня развития познавательных процессов и мыслительных способностей конкретного обучающегося.

Таким образом, особенность психодиагностики для определения типологических особенностей личности, выбирающей профессию, заключается, во-первых, в выборе и адаптации диагностического инструментария к возможностям подростка с особыми образовательными потребностями. А во вторых в предъявлении стимульного материала подростку во время исследования, которое реализуется через телекоммуникационные программы. Анкеты составляются с помощью инструмента Google формы. Это позволяет достаточно быстро получать результаты, при необходимости представлять их в виде диаграмм, нет необходимости привлекать дополнительные ресурсы.

Учитывая все особенности, необходимо также соблюдать принцип соответствия выбираемой профессии интересам, склонностям, способностям и возможностям подростка, соотношенных с реальным состоянием его здоровья и имеющимися ограничениями. Подросток должен осмысливать свои перспективы реализации в будущей профессиональной деятельности [5].

Профконсультирование, проводимое в режиме on-line, заключается еще и в психологической поддержке самоопределяющихся подростков. Оно позволяет пробудить веру и оптимизм по отношению к своему профессиональному будущему, совершить соответствующий профессиональный выбор при планировании жизненных и профессиональных перспектив, сузить спектр профессий до нескольких наиболее подходящих, получить больше сведений о находящихся в центре внимания профессиях (профессиограммах).

В процессе консультации обсуждаются результаты проведенной работы и возможности обучения подростков с особыми образовательными потребностями в учреждениях профессионального образования.

Индивидуальное консультирование по вопросам профессионального определения обучающихся сопровождается учетом личностных характеристик и нозологической группы конкретного подростка, как с обучающимися, так и с их родителями (законными представителями), педагогами. Следует отметить, что существует ряд общих особенностей свойственных обучающимся с особыми образовательными потребностями, которые тоже учитываются специалистами при консультировании подростков. К ним можно отнести:

- недостаточное знание своих потенциальных возможностей и ограничений,
- недостаточное осознание своих слабых и сильных сторон,
- неадекватная самооценка,
- незначительная инициатива или полное бездействие,
- инфантильность,
- недостаточная социальная адаптированность,
- недостаточная сформированность необходимых социальных навыков,
- недостаточное зрелое отношение к труду в целом,

Часто возникает потребность, со стороны подростка и его родителей, в совместных детско-родительских консультациях. Особое значение здесь имеет организация эмоционально-доверительного контакта, который устанавливается в условиях on-line режима по-особому. Особенность профконсультирования проявляется в реализации индивидуального и лично ориентированного подходов. А так как в нашем Центре обучаются подростки с особыми образовательными потребностями разных нозологических групп, то и с учетом специфики основного нарушения.

Так при профконсультировании слабослышащих и позднооглохших подростков специалистом учитывается ряд особенностей. Прежде всего, то, что звуковую информацию нужно обязательно дублировать зрительной. Поэтому особую роль в профессиональной консультации слабослышащих и позднооглохших играют видеоматериалы, компьютерное тестирование и электронные банки данных. Некоторые могут слышать, но воспринимают отдельные звуки неправильно. В этом случае следует говорить громко и четко. Можно предложить обучающемуся самостоятельно на своем компьютере настроить подходящую для него громкость звука. Также следует учитывать, что одним из наиболее значимых следствий заболевания является ограниченный словарный запас. Сообщения не должны нести в себе смысловую перегрузку. Лучше исключить сложные термины, высказываться и задавать вопросы простыми и короткими фразами. Постоянно надо уточнять, понял ли консультируемый суть сказанного. При сообщении справочной информации лучше ее записывать.

Во время работы со слабовидящими, информация предоставляется в доступной им форме: крупный шрифт, озвучивание инструкций, вопросов. Важно

уметь выражать интонационно голосом свое доброжелательное отношение, намерение, озвучивать свои жесты и передавать словами то, что часто выражается мимикой.

Следует принимать во внимание, что у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата часто наблюдаются нарушения артикуляции. Так же им свойственна быстрая истощаемость психических процессов, утомляемость, невозможность длительно сосредотачиваться на одном объекте деятельности и плохая переключаемость с одного вида деятельности на другой. В связи с этим им дается больше времени на выполнение тестовых заданий.

С обучающимися имеющими нарушения речи, профессиональная консультация проводится так же, как со здоровыми людьми, никаких специальных форм представления информации и организации пространства общения для них не требуется [4].

При необходимости профконсультационная беседа направлена на коррекцию неадекватных представлений подростков. По их желанию и согласию родителей (законных представителей) проводятся индивидуальные дистанционные занятия, направленные на коррекцию личностного развития подростка для подготовки к будущей профессиональной деятельности. Проводить групповые тренинги не предоставляется возможным по причинам территориальной удаленности и ограничений в здоровье. Цель данных занятий заключается в том, что бы в игровой форме помочь осознать привлекательность той или иной профессии, *расширить представления о многообразии и разносторонности мира профессий*, сформировать деловые (конструкторские, организаторские, коммуникативные и др.) умения, развить сильные стороны личности. А также способствовать развитию у подростков уверенности в себе, самостоятельности, ответственности за свое будущее, повысить мотивацию при выборе профессии и помочь сделать осознанный выбор.

На занятиях используются специальные игровые профконсультационные методики (Н. С. Пряжников, Н. В. Самоукина, О. Г. Филимонова), выбор которых связан, как с индивидуальными проявлениями каждого конкретного обучающегося с особыми образовательными потребностями так и с возможностью применения тех или иных адаптированных игровых упражнений, игр-дискуссий в условиях дистанционных образовательных технологий.

В процессе профориентационной работы с нашими обучающимися мы сталкиваемся не только со сложностями в выборе диагностического инструментария, дистанционного проведения профдиагностических исследований, коррекционно-развивающих занятий и консультаций. Но и со сложностями в подборе профессий, а также учреждений среднего профессионального и высшего образования, которые бы соответствовали профессиональной направленности и учитывали нозологию каждого обучающегося.

На основании изучения специфики особенностей профориентационной работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями, мы пришли к выводу о том, что в ОУ необходимо:

- 1) учитывать разнородность групп, состоящих из подростков с ОВЗ и инвалидностью;
- 2) определять степень возможностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью к реализации той или иной профессиональной деятельности, в соответствии с их психофизиологическими особенностями;
- 3) проводить профинформирование на всех ступенях образования, выбор форм работы которого должен зависеть от возраста обучающихся;
- 4) корректировать профессиональные планы каждого подростка в соответствии с его возможностями на протяжении всего периода профориентационной работы [5];

5) проводить психолого-педагогическую работу по развитию качеств, необходимых для овладения той или иной профессией [5];

6) подбирать методический и стимульный инструментарий, соответствующий специфичности восприятия и возможностям каждого определенного обучающегося с ограниченными возможностями здоровья;

7) активно использовать в профориентационной работе все возможности дистанционных технологий;

8) привлекать к совместной работе все ближайшее окружение обучающихся с особыми образовательными потребностями (администрацию, специалистов ОУ, родителей (законных представителей));

9) проводить профинформирование не только для подростков, но и для родителей (законных представителей), так как они мало информированы о том, в какое учебное заведение высшего или среднего профессионального образования можно подавать документы по выбранным профессиям;

10) целесообразно для обучающихся старших классов ввести в учебный процесс элементы самостоятельной подготовки и самостоятельного изучения некоторых тем, что в будущем будет способствовать его эффективному профессиональному самообучению.

Результатом проведенной профориентационной работы является то, что наши выпускники выстраивают свои дальнейшие образовательные траектории и осуществляют выбор профессии. В большинстве случаев, продолжают обучение в средних профессиональных и высших образовательных учреждениях, в дальнейшем трудоустраиваются. Но, не смотря на это, предложенный опыт и рекомендации не исчерпывают значимость данной проблемы. Она остается актуальной на сегодняшний день и требует всесторонней дальнейшей разработки.

### *Литература*

1. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017)

2. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ: учебно- методический комплект / Сост. Г.В. Резапкина; Мин-во образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. Сыктывкар: КРИПО. 2014. 48 с.

3. Свистунова Е. В., Ананьева Е. В. Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. 2011. № 4. С. 77–85.

4. Солнцева В. А. Содействие профессиональному самоопределению лиц с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс]: URL: мой-ориентир.рф/публикации/sodeystvie-professionalnomu-samoopredeleniyu-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/(дата обращения 04.11. 2017).

5. Стеганцева И. В. Особенности самоопределения и профессиональной ориентации у детей с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс]: URL: <https://multiurok.ru/blog/proforiientatsiia-vypusknikov.html>.

# ОСОБЕННОСТИ ПОЛУЧЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦАМИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Румянцева Е. А.  
darling@nextmail.ru

АНПОО «Национальный социальный-педагогический колледж», г. Пермь  
ГБУ ДПО СО «Центр специального образования», г. Самара

*Аннотация.* Статья посвящена некоторым особенностям дистанционного обучения лиц с инвалидностью в системе среднего профессионального образования, с которыми сталкиваются как сами студенты, так и педагогические работники и администрация учреждения. Статья написана на основе практического опыта работы со студентами с инвалидностью в системе СПО.

*Ключевые слова.* Лица с инвалидностью, лица с ограниченными возможностями здоровья, дистанционное обучение, среднее профессиональное образование.

## Features of obtaining secondary vocational education by persons with disabilities in a distance format

*Annotation.* The article is devoted to some features of distance learning of persons with disabilities in the system of secondary vocational education, which are faced by both students themselves and teaching staff and the administration of the institution. The article is written on the basis of practical experience of working with students with disabilities in the SPO system.

*Keywords.* Persons with disabilities, persons with disabilities, distance learning, secondary vocational education.

Современная жизнь в условиях стремительного развития информационно-коммуникационных технологий, цифровизации образования, желания людей быть независимыми от места жительства и учебы приводит к широкому развитию систем дистанционного и электронного обучения. Кроме того, распространение новой коронавирусной инфекции поставило все образовательные организации в условия обязательности введения дистанционного обучения на время карантина, ухудшения эпидемиологической ситуации в каждом конкретном регионе и стране в целом.

Особая категория обучающихся — лица с инвалидностью и/или с ограниченными возможностями здоровья — одни из первых нуждаются в индивидуализации условий обучения. Многие из них добровольно выбирают путь дистанционного профессионального образования, в том числе в связи с удаленностью местожительства от места обучения, отсутствия необходимых условий и специалистов сопровождения при оффлайн обучении в колледжах, недостаточностью доступной среды на пути к месту учебы и в самом образовательном учреждении.

Внедряя процессы дистанционного обучения в учреждениях СПО для лиц с инвалидностью и ОВЗ, преподаватели, кураторы совместно и при поддержке администрации образовательной организации должны осознавать и пытаться устранить или минимизировать те трудности, которые возникают в процессе адаптации и обучения лиц с особыми образовательными потребностями.

Первый вопрос, который возникает у куратора группы, ответственного за образовательно-воспитательный процесс студентов — «как объединить студентов, находящихся на дистанционном обучении?» При этом в образовательных учреждениях на сегодняшний день мы сталкиваемся с разными формами обучения: полностью дистанционная форма для всей группы обучающихся или смешанная форма, при которой часть студентов посещают очные занятия, а отдельные студенты по состоянию здоровья и другим причинам находятся на дистанционном обучении. Надо отметить, что зачастую именно при смешанной форме студенты с инвалидностью, находящиеся на дистанционном обучении, оказываются отрезанными от коллектива. Куратор и преподаватели акцентируют свою работу на тех обучающихся, которые приходят в колледж, а студентов, обучающихся из дома, труднее включить в совместную работу. При полностью дистанционном обучении все обучающиеся находятся в равных условиях, и педагоги изначально выстраивают систему работы, ориентируясь на всю группу.

Каковы практические примеры преодоления данных трудностей? В условиях полностью дистанционного обучения все студенты одновременно включаются в группы в мессенджерах (Viber, WhatsApp, Телеграмм) для решения текущих вопросов и общения, вступают в группы в социальных сетях (преимущественно, ВКонтакте), где происходит общение не только одной группы, но и студентов всего учебного заведения. Кроме общения в социальных сетях, администрация ОУ зачастую модерировать данные группы, выкладывает важную и интересную информацию, проводит опросы, конкурсы, поздравляет именинников и всех студентов и преподавателей с важными датами и государственными праздниками, рассказывает о мероприятиях, в которых приняли участие студенты колледжа с приложением фото и видео материалов. Если в учреждении внедрена платформа для электронного обучения, то там также создаются чаты и форумы для общения.

В условиях смешанного обучения преподаватели и кураторы групп меньше внимания обращают на общение через социальные сети и мессенджеры, так как это компенсируется очным контактом, и именно на этот аспект следует обратить внимание. Сразу с началом учебного года педагоги должны принимать активное участие в использовании указанных средств общения, чтобы сплотить студентов очного и дистанционного обучения. Реализовать возможность онлайн подключения через Скайп, Zoom, Ютуб и т.п. на занятия или мероприятия в режиме реального времени. Так студент, находящийся на дистанционном обучении будет максимально включен в воспитательную и образовательную жизнь учреждения, он будет психологически сопричастен к учебной жизни и получит дополнительные эмоции, которых лишен в случае недостаточного внимания педагогов и администрации к адаптации и включению студентов в среду образовательного учреждения.

Вторая особенность, которой уже коснулись выше — это включение студентов в учебные занятия. В условиях смешанного обучения тех студентов, которые находятся удаленно, можно подключать, используя доступные технические средства. Так они будут одновременно с очными обучающимися получать информацию и чувствовать себя значимыми членами студенческого коллектива. В условиях полностью дистанционного обучения обязательно проведение «живых» лекций, вебинаров, где студенты могут общаться между собой и с преподавателем, выполняя интерактивные задания, отвечая на вопросы, решая кейсы и т.п.

Третья трудность, при дистанционном обучении лиц с инвалидностью и ОВЗ — это оказание помощи в процессе учебы. Зачастую лица с особыми образовательными потребностями нуждаются в дополнительной технической помощи ассистентов или тьюторов в процессе подключения к занятию, при работе с системой для выполнения отдельных заданий. Студентам, обучающимся на дому, такую помощь оказывают родители. Этот вопрос заранее, до начала обучения, должен быть оговорен с законными представителями студентов. Перед этим администрация и пе-

дагоги колледжа должны проанализировать учебный план и содержание занятий, чтобы посвятить самого студента и его родителей в тонкости процесса обучения. Это будет способствовать адекватной оценке родителями, студентами и педагогами того уровня помощи, который необходим каждому студенту индивидуально.

Четвертая особенность, при обучении лиц с инвалидностью и ОВЗ, преподаватели и мастера производственного обучения сталкиваются с разным уровнем индивидуальных возможностей и способностей студентов, обучающихся в одной группе (особенно, если группа состоит из студентов с разными нозологиями). Это приводит к необходимости педагогам готовить несколько вариантов заданий для разных категорий обучающихся. Только при разноуровневом и индивидуально-дифференцированном подходе возможно качественное обучение лиц с особыми образовательными потребностями.

Пятой трудностью, с которой сталкиваются студенты и образовательное учреждение — это проведение практических занятий, учебной и производственной практик обучающихся, находящихся на дистанционном обучении. Средние профессиональные образовательные учреждения имеют собственные мастерские и тесно сотрудничают с организациями соответствующего профиля, в которые направляют студентов для прохождения практики. Но, исходя из практического опыта, организации не всегда готовы брать студентов с инвалидностью на практику, а в дальнейшем трудоустроить к себе. В данном случае специалистам колледжа приходится проводить индивидуальную работу по поиску места практики для студента. При невозможности очного посещения места практики допускается организация также дистанционного формата. Это возможно на отдельных специальностях, например, студенты специальности 46.02.01 «Документационное обеспечение управления и архивоведение» могут проходить практику, используя системы электронного документооборота и сервисы, позволяющие оформлять, редактировать, согласовывать документацию в режиме реального времени. Например, с помощью бесплатного веб-пакета редакторов Google Docs Editors, предлагаемого Google, который также включает Google Таблицы, Google Slides, Google Рисунки, Google Forms, Google Sites и Google Keep.

Современные условия учебы, работы и жизни в целом стремительно меняют наше окружение, наши возможности. К специалистам и студентам предъявляются все новые и новые требования, что порождает необходимость осваивать современные технологичные инструменты, брать на себя ответственность за решение незнакомых до этого времени задач, идти в ногу со временем. Это трудно, это заставляет многих из нас выходить из зоны комфорта, но при этом, дает множество возможностей, которых мы ранее не имели. Дистанционное обучение позволяет лицам с инвалидностью не только приобрести профессию, но и расширить уже имеющиеся профессиональные компетенции, включиться в общественную жизнь и почувствовать себя ее частью, а не «отрезанным ломтем». Дистанционное обучение дает возможность получать профессиональные знания и умения, а развитие удаленного формата работы в будущем дает все большие перспективы для трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ.

# АНАЛИЗ РАЗЛИЧИЙ В ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ДИСТАНЦИОННО

Панова М. С.

panovams@fdomgppu.ru

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического исследования различий в школьной тревожности у подростков с разной успеваемостью, обучающихся дистанционно.

*Ключевые слова:* школьная тревожность, подростки, дистанционное обучение, исследование

## **Analysis of differences in school anxiety among adolescents with different academic achievements studying remotely**

*Annotation.* The article presents the results of an empirical study of differences in school anxiety among adolescents with different academic performance studying remotely.

*Keywords:* school anxiety, adolescents, distance learning, research.

Школьная тревожность является одной из острых проблем, с которой сталкиваются школьники в процессе обучения. Данная тема активно обсуждается среди учителей, родителей, психологов. Различные аспекты школьной тревожности исследуются современными учеными.

Также актуальность темы связана со стремительным развитием дистанционных технологий, которые позволили школьникам учиться из дома, и оказали влияние на уровень успеваемости подростков.

Цель исследования: определить различия в школьной тревожности у подростков с разной успеваемостью в условиях дистанционного процесса

Гипотеза исследования: Приступая к исследованию, мы предположили, что будут существовать различия в проявлении школьной тревожности у учащихся дистанционно

Методики исследования.

- Методика диагностики школьной тревожности Филипса
- шкала личностной тревожности для учащихся 10–16 лет (модификация А. М. Прихожан)
- Социо-биографическая анкета.

Описание выборки: исследование проводилось с использованием соц. сети «ВКонтакте». В нем приняли участие подростки 13–14 лет, 7–8 класса, 30 человек. Среди подростков 40% имеют средний уровень успеваемости, 53% высокий уровень и 7% низкий.

Проанализируем полученные результаты. Таблица 1.

Таблица 1

**Среднее значение тревожности подростков  
(шкала личностной тревожности мод. А. М. Прихожан)**

| <b>Типы тревожности</b>   | <b>Среднее</b> | <b>Стандартное отклонение</b> |
|---------------------------|----------------|-------------------------------|
| Общая тревожность         | 62,93          | 31,06                         |
| Школьная тревожность      | 17,63          | 10,61                         |
| Самооценочная тревожность | 18,30          | 9,40                          |
| Межличностная тревожность | 18,86          | 9,80                          |
| Магическая тревожность    | 8,13           | 6,76                          |

Среднее значение общей тревожности (62,93); школьной (17,63); самооценочной (18,30); межличностной (18,86) и магической (8,13). Как видим, самый высокий уровень тревожности у подростков это — межличностная. Это связано с тем, что подростковый возраст является сензитивным для развития общения и взаимодействия со сверстниками, но они испытывают сложности в установлении контактов.

Таблица 2

**Среднее значение тревожности подростков  
(шкала личностной тревожности Филипса)**

| <b>Типы тревожности</b>                         | <b>Среднее</b> | <b>Стандартное отклонение</b> |
|---|----------------|-------------------------------|
| Общая тревожность в школе                       | 9,70           | 6,24                          |
| Переживание социального стресса                 | 5,40           | 2,78                          |
| Фрустрация в потребности достижения успеха      | 5,30           | 1,80                          |
| Страх самовыражения                             | 3,53           | 2,02                          |
| Страх ситуаций проверки знаний                  | 2,70           | 1,89                          |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающим   | 2,56           | 1,40                          |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 2,10           | 1,72                          |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями      | 3,56           | 1,77                          |
| Общий показатель тревожности                    | 26,90          | 11,49                         |

Как видно из результатов наиболее выраженные типы тревожности это — общая тревожность в школе, переживание социального стресса и фрустрация в потребности достижения успеха.

Проанализируем значимые различия в выраженности тревожности у подростков с разным уровнем успеваемости. Таблица. 3.

Как видим, значимых различий в проявлении тревожности в группах подростков с разным уровнем успеваемости обнаружено не было ( $N=3,635$ ;  $p>0$ )

Таким образом, у подростков со средней успеваемостью тревожность имеет средний показатель по всем шкалам, однако, наибольшее значение тревожности в этой группе наблюдается по шкалам магическая тревожность (15,75) и переживание социального стресса (16,63). Это говорит о том, что для данной группы подростков характерны страх перед потусторонними и сложности в установлении контактов со сверстниками, учителями и незнакомыми людьми. В группе подростков с высокой успеваемостью тревожность чуть ниже, чем у группы с низкой успеваемостью. Однако, наибольший показатель тревожности наблюдается по шкалам «самооценочная тревожность» (17,09) и «переживание социального стресса» (17,16). Это говорит о том, что для них характерны тревожность в ситуациях с самооценкой, представлении себя другим, а также сложности в установле-

**Значимость различий в выраженности тревожности у учащихся  
с разным уровнем успеваемости**

| Выраженность разных характеристик тревожности   | Кластер 1<br>средний<br>уровень<br>успева-<br>емости | Кластер 2<br>высокий<br>уровень<br>успева-<br>емости | Кластер 3<br>низкий<br>уровень<br>успева-<br>емости | Уровень<br>значи-<br>мости<br>различий $p$ |
|---|--|--|---|--|
|   | Средние ранги  |  |   |  |
| Методика А. М. Прихожан                         |  |  |   |  |
| Школьная тревожность                            | 12,38  | 16,81  | 23,75   | 0,162                                      |
| Самооценочная тревожность                       | 12,42  | 17,09  | 21,25   | 0,240                                      |
| Межличностная тревожность                       | 13,58  | 16,50  | 19,00   | 0,579                                      |
| Магическая тревожность                          | 17,13  | 15,44  | 6,25  | 0,268                                      |
| Методика Филиппа                                |  |  |   |  |
| Общая тревожность в школе                       | 14,88  | 15,72  | 17,50   | 0,917                                      |
| Переживание социального стресса                 | 14,83  | 17,16  | 6,25  | 0,237                                      |
| Фрустрация в потребности достижения успеха      | 14,63  | 16,56  | 12,25   | 0,725                                      |
| Страх самовыражения                             | 15,54  | 15,41  | 16,00   | 0,996                                      |
| Страх ситуаций проверки знаний                  | 14,58  | 15,50  | 21,00   | 0,627                                      |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающим   | 15,38  | 16,16  | 11,00   | 0,724                                      |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 16,08  | 15,75  | 10,00   | 0,645                                      |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями      | 14,75  | 16,31  | 13,50   | 0,840                                      |

\* различия не значимы ( $p > 0,1$ )

нии социальных контактов со сверстниками, учителями и незнакомыми людьми. В группе подростков с низкой успеваемостью наиболее высокое значение тревожности прослеживается по шкалам: «школьная тревожность» (23,75) и «страх ситуации проверки знаний» (21,00). Именно для данной группы школьников характерны страх получения негативной оценки, страхи за свою успеваемость, а также страхи контрольных и самостоятельных работ.

### Литература

1. Авдулова Т. П., Запышнюк С. В., Майсурадзе М. О. Возрастная динамика школьной тревожности. Психология обучения. 2014. № 1. С. 53–64.
2. Коновалова К. В., Ваньков А. Б. Причины появления школьной тревожности. Инновационная наука. 2016. № 1–2 (13). С. 254–256.
3. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. «Питер». 2009.
4. Полунина Л. В. Психическое состояние школьной тревожности в подростковом возрасте // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социкинетика. 2013. Т. 19. № 3. С. 62–64.

# УЧЕБНЫЙ ВИДЕОБЛОГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПОМОГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Кокорева И. А., Засецкая И. Э.

ilenkova@yandex.ru, irina.zasetskaya@mail.ru

ГБОУ СОШ № 46, Санкт-Петербург

*Аннотация.* Данная статья посвящена такой технологии дистанционного обучения как видеоблоги, где основным средством передачи информации является учебное видео, что остается в настоящий момент незаслуженно невостребованным в образовании. Инновационный потенциал учебных блогов в рамках теории социального научения очень высок. Они позволяют систематизировать накопленный опыт, обобщать личностные результаты работы, организовать проектную деятельность, делиться результатами труда с другими учащимися.

*Ключевые слова:* Видеоблоги, помогающее поведение, теория социального научения, дистанционные технологии

## Educational video blog as a technology of helping behavior in the context of distance learning

*Annotation.* This article is devoted to such distance learning technology as video blogs, where the main means of transmitting information is educational video, which remains undeservedly unclaimed in education at the moment. The innovative potential of educational blogs within the framework of the theory of social learning is very high. They allow you to systematize the accumulated experience, summarize personal results of work, organize project activities, share the results of work with other students.

*Keywords:* Video blogs, helping behavior, theory of social learning, remote technologies

Понятие «помогающее поведение» на сегодняшний день является одним из самых актуальных аспектов теоретической и практической психологии, а также такой отрасли как эдологии — науки и практики помощи. За оказанием помощи при этом могут стоять различные мотивы, например, чувство долга, подчинение требованию, ожидание вознаграждений, моральные обязательства или благодарности, т.е. мотивы помогающего поведения можно классифицировать в соответствии с их моральной ценностью. Помогающее поведение актуализирует интерес не только на поступках, но и обращает внимание на «...действия, которые направлены на благо других и за которые не предусматривается каких-либо внешних вознаграждений» [2]. Стоит отметить, что такой тип поведения охватывает все положительные формы социальных действий, имеющие своей целью пользу или выгоду других, в том числе это касается и развития личности в целом, и раскрытия личности учащегося, в частности.

Помогающее поведение — понятие достаточно широкое, включающее большой спектр характеристик и свойств, к которым в рамках позиций теории социального научения, помогающему поведению ученики научаются в процессе взаимодействия с социальным окружением. В качестве условий, способствующих приобретению помогающего поведения, выделяются, в первую очередь, положительное подкрепление и моделирование, реализующееся в современном образовательном пространстве, в том числе с помощью дистанционных технологий.

В настоящее время информатизация системы образования предъявляет новые требования, в том числе, к педагогу и его профессиональной компетентности. Это приобретает особое значение в условиях введения ФГОС и реализации стратегических аспектов информатизации общества. В соответствии с положениями ФГОС, формирование и развитие компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий строится на уровне общего пользования, включая «владение информационно-коммуникационными технологиями, поиском, построением и передачей информации, презентацией выполненных работ, основами информационной безопасности, умением безопасного использования средств информационно-коммуникационных технологий и сети Интернет» [5]. Таким образом, помогающее поведение выстраивается по схеме учитель — ученик [3].

Согласно исследованиям, дети, рожденные в 21 веке, составляют 92% аудитории онлайн-каналов, содержащих разнообразные видеоролики, и именно видеоблоги по своему жанру ориентированы на необходимость активного получения учениками социального опыта, а также способствуют их самосовершенствованию и раскрытию личностного потенциала. С одной стороны, авторы видеоблогов также получают определенные преимущества, т.к. для создания качественного видео обучающимся необходимо не только снять ролик, но и проработать достаточный объем информации по предмету, «пропустить» ее через себя и выразить все своими словами в форме, доступной для восприятия. С другой стороны, пользу извлекают сами обучающиеся, которым на уроке вместо традиционного объяснения материала, учитель показывает видеоролик, созданный их ровесниками [4]. В то же время воспитательный аспект в развитии учеников также является неотъемлемой частью учебного процесса, поэтому в этой связи можно говорить о том, что видеоблоги, обладая свойствами помогающего поведения, способствуют воспитанию у обучающихся необходимых личностных качеств.

В применении видеоблогов в учебном процессе как технологии дистанционного обучения актуализируется умение грамотно выбирать форму передачи информации учащимся, родителям, педагогам, администрация школы и другим заинтересованным лицам. В этой сфере постоянно появляются новые практики, которые предоставляют новые идеи для совершенствования качества образования. На сегодняшний день все большую популярность приобретают электронные образовательные ресурсы, например, блоги, а такие понятия, как блог и блогосфера, находят интенсивное применение в образовании. Инновационный потенциал деятельности по использованию учебных видеоблогов (влогов) в обучении очень высок, поскольку они разнообразны по своим целям, задачам и структуре, а также зависят от их функционального применения. В контексте теории социального научения они позволяют рефлексировать и систематизировать накопленный опыт, обобщать личностные результаты образования и саморазвития, организовать проектно-исследовательскую деятельность.

Принимая во внимание положения ФГОС, которые рекомендуют систематическое внедрение технологий представления, преобразования и использования информации, можно сказать о том, что влоги в рамках образовательного процесса до сих пор незаслуженно остаются невостребованными. На наш взгляд, именно в образовании они могут стать действенным инструментом формирования культуры учащегося и его личностного развития.

Одной из целей реализации влога как образовательной технологии научения является формирование метапредметных результатов. При создании влога участники образовательного процесса учатся самостоятельно ставить цели и формулировать задачи для их достижения, планировать последовательность и прогнозировать итоги своих действий и всей работы в целом, анализировать полученные результаты (как положительные, так и отрицательные), делать соответствующие

выводы (промежуточные и конечные), корректировать планы, устанавливать новые индивидуальные показатели. Обучающиеся приобретают навыки извлечения сведений из различных источников, их систематизации, анализа и представления разными способами, а также совершенствуют умения вести самонаблюдение, самооценку и самоконтроль в ходе коммуникативной деятельности.

Достижение эффективного использования учебных влогов в образовательном процессе становится возможным, благодаря таким факторам как: осуществление активного системно-деятельностного подхода к обучению в контексте ФГОС; персонализированность обучения с помощью влогов; творческая направленность и эмоциональное воздействие образовательных влогов; доступность влогов для участников образовательного процесса; публичность и открытость влогов; интерактивность, возможность получать обратную связь от учеников, учителей и родителей; возможность в индивидуальной манере представить свой опыт работы.

Инновационный характер применения видеоблогов в образовательном пространстве в контексте теории социального научения и концепции помогающего поведения заключается в том, что:

1. Использование влогов в учебном процессе позволяет уйти от традиционного урока к инновационному учебному занятию.

2. В результате использования учебных видеоблогов переосмысливаются цели, содержание и структура учебного взаимодействия.

3. Применение учебных видеоблогов на уроках позволяет заменить традиционное предъявление материала учителем более эффективной его презентацией, сделанной обучающимися.

4. Предлагается использовать разнообразные виды деятельности, базирующиеся на проблемности и метапредметности. Кроме того, работа с учебными видеоблогами способствует формированию единого информационного образовательного пространства школы.

5. Создание и использование видеоблогов в учебном процессе способствует формированию межпредметных связей и активизации самостоятельной парной и групповой работы учащихся разных возрастов и различных степеней одаренности и мотивированности.

6. Использование учебных видеоблогов позволяет осуществлять взаимодействие учителя и родителей обучающихся, поскольку они предоставляют возможность выполнять проекты не только самостоятельно, но и с участием педагогов и родителей.

7. Работа над учебными видеоблогами создает условия для проявления индивидуальности учащихся и стимулирует их познавательную активность, ориентируя их на достижение практических результатов.

Таким образом, образовательный влогинг предоставляет дополнительные конструктивные ИКТ-возможности для обучающихся в ходе образовательного процесса и может стать эффективным рабочим инструментом учителя. Именно эта технология позволит осуществить заветную мечту многих тысяч современных школьников: стать продвинутым видеоблоггером.

### *Литература*

1. Комлев Ю. Ю. Развитие теории социального научения и профилактика терроризма [Электронный ресурс] / Научная электронная библиотека «Киберленинка» <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-teorii-sotsialnogo-naucheniya-i-profilaktika-terrorizma.pdf>.

2. Помогающее поведение: ценности, смыслы, модели. Коллективная монография / Ответ. ред., введ. М. Р. Арпентьева // Серия «Актуальные проблемы практической психологии: кризис, развитие, поддержка», вып. 1. Калуга: Эйдос. 2016. 340 с.

3. Столяр А. И. Современный видеоблогинг [Электронный ресурс] // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. IX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 12 (60).

4. Текутьева И. А. Жанрово-тематическая классификация видеоблогинга. [Электронный ресурс] / Научная электронная библиотека «Киберленинка»: [https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovo-tematicheskaya-klassifikatsiya-videobloginga,-\(10/11/21\)](https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovo-tematicheskaya-klassifikatsiya-videobloginga,-(10/11/21))

5. Bevan M. Why Videos are Important in Education. [Электронный ресурс]/ Next thought studios — <https://www.nextthoughtstudios.com/video-production-blog/2017/1/31/why-videos-are-important-in-education>.

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ПЛАТФОРМА «СФЕРУМ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?**

**Лир М. М.**

[mariyakondor@yandex.ru](mailto:mariyakondor@yandex.ru)

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого»

*Аннотация.* В данной статье представлен обзор проекта «Сферум» в качестве универсальной платформы для дистанционного образования. Также рассмотрены возможности и дальнейшие перспективы применения данной разработки для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью как ресурса социализации, профессионализации и развития личности.

*Ключевые слова:* проект «Сферум», дистанционное образование, трансформация образования, цифровая образовательная среда, обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью.

### **Information and communication platform «Spherum» for students with disabilities and disabilities: myth or reality?**

*Annotation.* This article presents an overview of the project “Spherum” as a universal platform for distance education. The possibilities and further prospects of using this development for students with disabilities and disability as a resource of socialization, professionalization and personal development are also considered.

*Keywords:* project “Spherum”, distance education, transformation of education, digital educational environment, students with disabilities and disabilities.

Реалии образовательной системы требуют современные формы обучения. Особенно актуальным этот вопрос стал в условиях пандемии. Помимо традиционных ориентиров, зарекомендовавших себя эффективных форм и методов обучения, от педагогов и учителей требуются новые навыки. Основная проблема заключается в поиске ответа на следующий вопрос: как эффективно донести информацию и сформировать необходимые умения и навыки посредством дистанционных технологий? В начале 2021 г. Минпросвещения и Минцифра в соответствии с по-

становлением Правительства РФ запустили проект «Сферум» в целях реализации нацпроекта «Образование» [2]. Данная информационно-коммуникационная платформа является частью цифровой образовательной среды, которая призвана вывести обучение на новый уровень, сделать его гибким, технологичным, понятным и удобным. Рассмотрим возможности созданного проекта более подробно. «Сферум» включает в себя:

- Сообщество образовательной организации (сведения об учебном заведении).
- Чаты (в удобное время можно обсудить вопросы по теме, спланировать мероприятие или обменяться файлами).
- Звонки (трансляция возможна с видео и без, при этом временное ограничение отсутствует, доступен режим демонстрации экрана).
- Документы (можно хранить в профиле любые методические, наглядно-демонстрационные материалы, презентации и изображения).

В пользовательском руководстве основной задачей «Сферум» обозначена помощь в обучении. Проект разработан не с целью замены традиционного образования, а в качестве дополнительного ресурса, позволяя сделать обучение более эффективным.

Стоит также отметить реализуемые функции на платформе в различных социальных ролях:

#### 1. В роли учителя/преподавателя:

- видеоуроки, проведение родительских собраний, прикрепление домашних заданий;
- общение с обучающимися, их родителями, а также коллегами и администрацией образовательного учреждения;
- размещение необходимого для занятий материала: документы, изображения, видео, статьи;
- создание бесед класса, возможность управлять ими, приглашая учеников.

#### 2. В роли ученика/студента:

- дистанционное обучение, если по уважительной причине нет возможности посещать учебные занятия в очном формате;
- общение с одноклассниками/одногруппниками, учителями/преподавателями;
- прикрепление выполненных домашних заданий;
- многофункциональность в режиме онлайн (поднятие виртуальной руки, демонстрация экрана, если необходимо показать выполненное задание).

Наряду с большим количеством преимуществ, проект имеет недостатки, над которыми уже начали работу. К ним относится: отсутствие возможности регистрации родителей учеников на платформе, лимит на подключение участников в видеоуроке (в веб-версии — до 50 человек, в приложениях — до 120), максимальный объем загружаемого файла не должен занимать более 200 МБ, регистрация только по номеру телефона или через аккаунт ВКонтакте, отсутствие электронных журналов и дневников.

На данный момент «Сферум» не позиционирует себя как платформа для людей с ОВЗ и инвалидов, но в то же время не имеет никаких ограничений в использовании. В России около 300 тыс. слабовидящих и абсолютно слепых (по официальным данным). В действительности данная цифра в 2 раза больше — около 1 млн. Для того, чтобы данная группа лиц могла воспользоваться компьютерной техникой или каким-либо информационным сетевым ресурсом, необходимо выполнить целый ряд условий и рекомендаций: на персональном компьютере должны быть установлены программы для чтения с экрана, электронные лупы, а сайты должны иметь автоинформатор со звуковым произношением, специаль-

но оформленную разметку, форму ввода и таблицы, возможность увеличивать шрифт.

Согласно требованиям статьи 10 Федерального закона от 09.02.2009 г. № 8-ФЗ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов, органов местного самоуправления» (ред. от 01.12.2014 N 419-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов») все государственные органы, а также органы местного самоуправления должны иметь версию сайта для слабовидящих с 01.01.2016 г. «Ключевым средством социальной и профессиональной реабилитации людей с нарушениями зрения, способствующим их успешной интеграции в социум, являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)» [3. С. 27]. С точки зрения данной категории лиц, платформа представляет собой коммуникационную систему, которая призвана компенсировать недостатки визуального канала, сделав акцент на вербальном.

Для инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата данный проект реализует все необходимые потребности. Информационные ресурсы и компьютерные программы выступают в качестве дополнительного источника получения знаний, а современные технологии могут обеспечить дополнительные средства обучения, контроль учебной и иной познавательной коммуникации, а также результатов обучения. «Применение компьютерной техники в индивидуализации обучения обеспечивает для обучающихся построение и реализацию индивидуального образовательного маршрута, возможность оперативной обратной связи, оказания быстрой индивидуальной помощи в случае затруднения усвоения учебной информации» [3. С. 34]. Данная категория лиц имеет низкий уровень мобильности, что может отразиться на посещаемости учебных занятий. Информационно-коммуникационная платформа в данном случае выступает в роли проводника между педагогом, группой и отсутствующим студентом.

Еще одна социально-незащищенная группа — инвалиды по слуху и слабослышащие. «Обучение студентов с нарушениями слуха рекомендуется выстраивать через реализацию следующих педагогических принципов: наглядности, индивидуализации, коммуникативности на основе использования информационных технологий» [3. С. 14]. Принцип коммуникативности подразумевает использование письменных и устных средств коммуникации при выполнении заданий. Усвоение новых знаний и умений будет эффективным, если в образовательном пространстве будет организована групповая деятельность, а также будут возможности для овладения различными социальными ролями в коллективе. Обучение слабослышащих и инвалидов по слуху основывается на большом количестве наглядного материала, при этом предъявляемая видеoinформация обязательно должна предоставляться в сопровождении субтитров или сурдоперевода.

Для лиц с интеллектуальными нарушениями необходимым условием обучения является создание специального образовательного пространства, основной составляющей которого будет выступать обеспечение безбарьерности коммуникативной, информационной и дидактической среды. К немаловажным компонентам успешного усвоения программ также относят: обилие наглядно-практических средств, практико-ориентированный и индивидуальный подход в удовлетворении общих и специальных образовательных потребностей, обеспечение психологического сопровождения на всех этапах обучения, наличие благоприятного психологического климата. У лиц с интеллектуальными нарушениями психические процессы протекают своеобразно на протяжении всего периода обучения, поэтому вопросы психологического сопровождения данной категории лиц имеют особую актуальность.

«Сферум» запущен в тестовом режиме в начале 2021 г. в 15 субъектах Российской Федерации: Астраханской, Калининградской, Калужской, Кемеровской, Мо-

сковской, Нижегородской, Новгородской, Новосибирской, Омской, Сахалинской, Тюменской, Челябинской областях, Алтайском и Пермском краях, Ямало-Ненецком автономном округе. Данные регионы были выбраны на основании утвержденного Приказа Министерства просвещения РФ от 22.12.2020 г. № 761 «Об утверждении Порядка отбора субъектов Российской Федерации, на территории которых проводится эксперимент по внедрению цифровой образовательной среды». Запуск проекта одновременно в нескольких субъектах позволит протестировать возможности самой платформы, а также оценить работу в условиях высокой нагрузки. В случае успешных результатов «Сферум» будет запущен и в других регионах.

На сегодняшний день трансформация образования затронула все ступени обучения. Результатом данного процесса станет создание нового образовательного пространства. «Цифровая образовательная среда — система условий и возможностей, подразумевающая наличие информационно-коммуникационной инфраструктуры и предоставляющая набор цифровых технологий и ресурсов для обучения, развития, социализации, воспитания человека» [1. С. 79]. Таким образом, цифровая трансформация образования становится одним из приоритетных направлений развития страны в ближайшее время. Проект «Сферум» имеет широкие перспективы практического применения не только в школах, но и в учреждениях среднего профессионального и высшего образования. При должном внимании со стороны разработчиков, информационно-коммуникационная платформа станет ресурсом социализации, профессионализации и развития личности, что особенно актуально для людей с ОВЗ и инвалидностью.

### *Литература*

1. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев; под науч. ред. В. И. Блинова. 2020. 98 с.
2. Постановление Правительства РФ от 07.12.2020 № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» (вместе с «Положением о проведении на территории отдельных субъектов Российской Федерации эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды») // Собрание законодательства РФ. 2020. № 811.
3. Технологии профессионального образования инвалидов с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата: методические рекомендации / сост. С. Н. Захаров. Ханты-Мансийск: Институт развития образования. 2016 96 с.
4. Федеральный закон от 09.02.2009 г. № 8-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов, органов местного самоуправления» // Собрание законодательства РФ. 2009. № 7. Ст. 776.

# МОТИВАЦИЯ В ОНЛАЙН ОБУЧЕНИИ

Цепкова М. В.

Студентка 4 курса ФДО

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

*Аннотация.* Рассматриваются вопросы сложности мотивации студентов, чтобы способствовать достижению качественных результатов обучения.

*Ключевые слова:* мотивация, онлайн обучение.

## Motivation in online learning

*Annotation.* The issues of the complexity of motivating students to contribute to the achievement of high-quality learning outcomes are considered.

*Keywords:* motivation, online learning.

Для большинства студентов, как обучающихся в традиционной системе, так и в онлайн, наиболее значимым становится получение документа об образовании, а сами знания становятся не столь важны. Отсутствие принуждения и контроля со стороны обучающихся, что характерно для онлайн платформ обучения, ситуация становится действительно тревожной. Без использования системы самопринуждения многие из наиболее разработанных педагогических методов вряд ли являются эффективными.

Наши традиционная система образования накладывает определенные ограничения на организацию физического пространства. Это имеет очень значимые последствия для внутренней мотивации обучающихся. Если рассматривать данную ситуацию через призму теории самодетерминации, авторами которой являются Э. Деси и Р. Райан, то внутренняя мотивация базируется на удовлетворении трех базовых потребностей: автономии (контроле), принадлежности (ощущение социальной значимости и ценности) и компетентности (достижение целей и преодоление препятствий, которые являются лично значимыми [4]).

С одной стороны обучение «лицом к лицу» часто является эффективным с точки зрения обеспечения ощущения сопричастности благодаря общему физическому пространству, в котором находятся обучающиеся, и которое обеспечивает совместное приложение усилий участников для решения поставленных задач, тем не менее, физическое пространство классных комнат и уроки по расписанию оказывают большое влияние на удовлетворение потребностей в компетентности и автономии.

Как упоминает М. Хартнет в своей книге «Мотивация в онлайн обучении» одним из факторов, влияющих на внутреннюю мотивацию, является размещение учащихся в одной классной комнате или аудитории [5]. Это оправданно с точки зрения того, что студенты могут одновременно получать определенные знания. С другой стороны, это может вызвать определенные сложности. Многие студенты отличаются застенчивостью, кому-то может быть скучно, кроме того степень компетентности и вовлеченности также различна.

Преподавателям приходится прилагать усилия и применять различные способы для привлечения внимания учащихся к материалу, созданию и поддержанию ощущения значимости обучения. Преподаватели, заинтересованные в повышении ощущения компетентности у студентов, организуют занятия таким образом, чтобы учащиеся могли выбрать свой собственный способ обучения, который бы наиболее удовлетворял их потребности. Но многие преподаватели, к сожалению, выбирают более простой путь, а именно подключают систему поощрений и наказаний.

Эта же система закрепляется официально в формах аккредитации и требованиям к оценкам.

Вторым значимым фактором, влияющим на внутреннюю мотивацию, является организация физического пространства обучающихся в виде классных комнат. Поскольку студенты склонны к взаимодействию и общению, преподаватели вынуждены контролировать процесс обучения, чтобы обучающиеся не отвлекались. Для этого обучающие дают задания на время, либо предлагают написание конспектов. Неудивительно, что преподаватели стремятся вновь использовать систему поощрений и наказаний. В этих условиях становится проблематичным поддерживать у студентов ощущение автономии.

Онлайн обучение наследует некоторые из ограничений, рассмотренных выше, поскольку оно было сформировано на основе традиционного обучения. Но стоит отметить, что онлайн образование также открывает возможности, которые до этого момента были мало изучены и недостаточно применялись при разработке методов онлайн обучения.

Достаточно взглянуть на наиболее успешные электронные обучающие системы в мире, такие как Google Search, Wikipedia, YouTube, чтобы увидеть невероятное количество программ образования, пользующихся популярностью, которые проходят без принуждения, руководства или внешнего контроля, управляются и поддерживаются мотивацией учащихся. Однако, в формальном онлайн образовании, во многом благодаря традиционной образовательной системе, преподаватели продолжают пользоваться своим авторитетом в особенности благодаря системе оценивания. Широко распространенным является контролирование преподавателями онлайн студентов и их обучения в той же самой манере, что и в классных комнатах. Этот контроль, конечно, уже не столь абсолютен. Студенты обладают большими возможностями выбора того, как им обучаться, включая темп, инструменты, контент, группы, медиа ресурсы и методики, которые они могут использовать. Эта возможность индивидуального контроля со стороны обучающегося потенциально увеличивает автономию и компетентность.

Далее мы обратимся к рассмотрению одной из наиболее известных теорий внутренней и внешней мотивации. Прежде всего, стоит отметить, что мотивация обладает направленностью и обеспечивает побуждение и регуляцию деятельности. Согласно точке зрения Т. О. Гордеевой, мотивация учебной деятельности представляет собой иерархию внутренних и внешних мотивов, постановку и планирование действий, которые направлены на реализацию целей, стратегии реагирования на определенные препятствия и т.д. [3].

Значимая теория, объясняющая концепцию мотивации — теория самодетерминации (SDT) [1]. Это современная теория ситуативной мотивации, построенная на базе автономии учащегося. SDT утверждает, что всем людям присуща внутренняя потребность в самодетерминации и автономии, а также компетентности и связности по отношению к окружающему миру. Автономию можно определить как опыт выбора, поддержание и регулирование деятельности и опыт взаимосвязанности между своими действиями и личными целями и ценностями.

Когда человек внутренне мотивирован, внешние стимулы не нужны, поскольку награда заключается в выполнении самой деятельности. Напротив, студенты с внешней мотивацией склонны предпринимать действия по причинам, отличным от самой деятельности; это может быть получение хороших оценок, избегание негативных последствий или потому что выполнение задачи приносит пользу.

Как показывают исследования Т. О. Гордеевой и Е. А. Шепелевой, академическая успеваемость школьников в значительной степени определяется показателями внутренней мотивации, которая является движущей силой для интеллектуальных возможностей [2].

Способы, которые преподаватели используют для поддержания потребности учащихся в автономии и компетентности имеют большое значение, поскольку если эти потребности учащихся игнорируются, мотивация может быть подорвана. Поддержка может выражаться как напрямую, то есть в способах, которыми учителя удовлетворяли бы эти потребности на протяжении всей учебной деятельности и косвенно через специфику и способы организации самой учебной деятельности.

Для удовлетворения потребности учащихся в автономии онлайн-учителям следует быть особенно внимательным к индивидуальным особенностям учащихся. На практике это означает выход за рамки вводного блока, который включает в себя краткое ознакомление с учащимися, обсуждение целей курса. Благодаря регулярному взаимодействию учащихся и учителей, в котором учащиеся могут открыто обсуждать свои проблемы, онлайн-учителя становятся более осведомленными о возможных факторах, которые потенциально способны подорвать мотивацию учащихся.

По мнению М. Хартнет, ситуационный интерес — интерес, вызванный определенными условиями обучения, является важным способом, с помощью которого учителя могут поддерживать потребность в автономии онлайн-учащихся [5]. Его можно увеличивать и поддерживать за счет использования различных стратегий, таких как использование интересных подходов к обучению (например, проблемное обучение, предложение альтернативных способов взаимодействия с обучающим материалом).

Кроме того, дискуссии, в которых участники сосредоточены на спорных темах, где учащиеся поощряют задавать вопросы, которые стимулируют мышление, участие в регулярных онлайн-мероприятиях, которые актуальны и значимы для учащихся, могут способствовать развитию любопытства и ситуационного интереса. Важно, чтобы у студентов была возможность выбора тем, вызывающих интерес.

С практической точки зрения, выбор учащегося может заключаться в установлении собственных целей обучения, фокусирование на теме, подбор лучшего подхода для обучения, доступных ресурсов, поиск соответствующей литературы и прочих инструментов для обучения. Возможность выбора коллег, в случае совместной деятельности, является дополнительным способом поддержки учащихся в принятии ими собственных решений. Но нужно принять во внимание, что выбор однокурсников для совместной деятельности чаще всего происходит на основе взаимодействия, которое было образовано в самом начале общения, и таким образом эти члены группы чаще попадают в число потенциальных участников командной работы. Тон общения учителя также важен при напоминании основных требований для слушателей курса. В таких ситуациях учителя могут предложить помощь, а затем напоминать учащимся об их обязанностях, делая это прямо и конкретно, но избегая таких контролирующих фраз: (т.е. избегая таких слов, как «должен», «обязан»).

Онлайн-учителя должны быть готовы предлагать дифференцированную поддержку учащимся, поскольку разным учащимся требуется разная степень разъяснения материала, обеспечения обратной связи, руководства к действиям, все это необходимо учитывать, чтобы ощущение компетентности у учащегося оставалось на высоком уровне. В частности, обратная связь должна быть конкретной и подробной, чтобы прояснить детали студенческой работы, которые требуют внимания и о которых нужно сообщать способом, который одновременно указывает на необходимость решения проблемы, и при этом обеспечивает необходимую поддержку. Рекомендации и обратная связь могут быть встроены в саму онлайн-систему. Например, еженедельные объявления в форме онлайн-сообщений, подкастов или видеоблогов, которые призваны привлечь внимание к любым приближающимся срокам сдачи, помогают студентам в планировании учебной нагрузки и управлении ею.

Некоторые из этих дополнительных вспомогательных средств повышения компетентности (например, дополнительная информация, образцы и другие ресурсы) могут быть интегрированы в онлайн-систему, и учителя могут направлять отдельных учащихся к ним по мере необходимости.

М. Хартнет ссылается на то, что автономия учащихся и социальная причастность могут не только сосуществовать, но и сочетаться таким образом, чтобы стимулировать мотивацию к обучению [5]. Создание поддерживающей сети среди учащихся — важное решение, способствующее повышению мотивации к обучению как для группы, так и индивидуально. Взаимодействие — это важный элемент поддерживающего сообщества, который должен быть встроен в обучающий курс.

Оно включает в себя регулярные обсуждения и онлайн-мероприятия, которые обеспечивают более глубокое понимание контента, а также предоставляет дополнительную информацию там, где это необходимо. Онлайн-взаимодействие также может быть встроено в онлайн-систему с помощью, например, использования онлайн-видео и презентаций, знакомящих с новыми темами, мультимедийные элементы, объясняющие сложные концепции или идеи, и записи сеансов, которые впоследствии становятся доступными для всех учащихся. Стратегии взаимодействия, такие как обеспечение открытого подхода к общению, юмора, где это уместно, и готовность поделиться соответствующим личным опытом и поощрение всех учащихся делиться своими идеями — все это способствует повышению мотивации к обучению.

Поскольку цифровые технологии становятся повсеместными в обучении и образовании, возникает необходимость рассмотреть сложность мотивации студентов, чтобы способствовать достижению качественных результатов обучения. По мнению некоторых исследователей, онлайн технологии являются мотивирующими, поскольку их применение способствует развитию ряда качеств, которые признаны важными с точки зрения мотивации, а именно: вызов, любопытство, новизна и фантазия.

Фактор новизны имеет тенденцию к угасанию, по мере того, как пользователи привыкают. Другие исследователи утверждают, что онлайн технологии могут способствовать возникновению ситуационного интереса, который привлекает учащихся. В качестве альтернативы, существует точка зрения, что технологии не влияют на обучение и мотивацию. Основная идея данного аргумента заключается в том, что метод обучения отделен от среды обучения, и именно педагогика влияет на обучение и мотивацию, а не фактор среды как таковой. Мы придерживаемся точки зрения, которая находится между этими двумя крайностями, когда ситуационные факторы, такие как подход к обучению и технологии играют определенную роль в поддержке или ослаблении мотивации учащихся.

### *Литература:*

1. Гордеева Т. О., Гижицкий В. В. Универсальность и специфичность внутренней и внешней мотивации учебной деятельности и их роли, как предикторов академических достижений // Известия ДГПУ № 3. 2013.

2. Гордеева Т. О., Шепелева Е. А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета, серия 14, Психология. 2011. № 3.

3. Гордеева Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62.

4. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press. 1985.

5. Maggie Hartnett Motivation in online education. Springer Science+Business Media Singapore. 2016.

# СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ РАСПРОСТРАНЕНИЯ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ

Бочкарева Т. А.  
Большакова Е. В.  
ntti@yandex.ru

ФКПОУ «НТТИ» Минтруда России г. Новочеркасск Ростовской области

*Аннотация.* В статье представлен опыт организации социально-педагогического сопровождения дистанционного процесса обучения и воспитания в условиях распространения новой коронавирусной инфекции. Проанализирована значимость применения здоровьесберегающих технологий.

*Ключевые слова:* дистанционные технологии, дистанционное обучение, коронавирусная инфекция, социально-педагогическое сопровождение.

## **Socio-pedagogical support in the context of learning with the use of remote technologies in the conditions of the spread of corona virus infection**

*Annotation.* The article presents the experience of organizing socio-pedagogical support of the distance learning and education process in the conditions of the spread of a new corona virus infection. The significance of the use of health-saving technologies is analyzed.

*Keywords:* distance technologies, distance learning, corona virus infection, social and pedagogical support.

В связи с пандемией коронавирусной инфекции тема применения дистанционных технологий актуальна как никогда. Особое значение играют здоровьесберегающие технологии в процессе дистанционного и онлайн-обучения. Формализация дистанционного обучения — один из негативных факторов, влияющих на здоровье обучающихся. Обучающийся учреждения попадает в жесткие условия сдачи проектов и домашних заданий, когда невыполнение, влечет негативные последствия и плохие оценки. Фактически, обучающийся попадает во взрослые отношения работника и работодателя. Это может привести к стрессам, конфликтным ситуациям. Процесс обучения не должен превращаться в стресс, а быть комфортным для обучающегося и педагога. Нельзя не отметить и такой фактор, как возросшая нагрузка на зрение обучающегося, в связи с увеличением времени, проводимым за компьютером, ноутбуком, планшетом. Здесь здоровьесберегающие технологии сталкиваются с особенностями дистанционного образовательного процесса — просмотр, анализ видеоурока занимает больше времени, чем стандартное занятие. Несмотря на то, что в Учреждении, ведется контроль нагрузки в дистанционном режиме, отмечаются некоторые негативные последствия. Некоторые обучающиеся, стремящиеся к хорошим результатам, проводят больше времени за компьютером, ответственно выполняя все задания. Конечно, есть определенные ограничения, связанные с ситуацией по борьбе с коронавирусом, однако мы не должны забывать о сохранении физического и психического здоровья молодежи. Смягчение

трудностей, связанных со зрительной нагрузкой, стало возможным, например частичной заменой видеоуроков на аудиоуроки, когда обучающиеся могут воспринимать слуховую информацию.

Одной из важных проблем здоровьесбережения при дистанционном обучении, является отсутствие возможности контролировать диапазон времени, проводимом обучающимся за компьютером. То же самое можно сказать и о педагоге. Возможным вариантом решения этой проблемы будет составление нестандартных заданий для обучающихся, активное использование метода проектов. Наиболее перспективным по ряду дисциплин представляется введение проектов вместо домашних заданий.

Также в Учреждении существует ценный опыт обучения с использованием элементов образовательных дистанционных технологий для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Учитывая специфику контингента обучающихся, особую значимость в ходе дистанционного взаимодействия приобретает организация социально-педагогического сопровождения. Необходимость связана с тем, что все субъекты образовательно-реабилитационного процесса: обучающиеся, педагоги, родители, взаимодействующие в сети, нередко сталкиваются с трудностями социально-психологического порядка.

В процессе обучения с применением дистанционных технологий отмечается большой дефицит социально-эмоционального контакта между субъектами. В сложившихся условиях информационные технологии способствуют увеличению количественной стороны коммуникативной активности при дистанционном обучении, но при этом страдает качественная сторона взаимодействия. Разработка и реализация различных механизмов компенсации социально-эмоциональной неудовлетворенности процессом взаимодействия в системе «социальный педагог-студент» и «студент-студент» существенно повышает результативность обучения.

Традиционное общение «лицом к лицу» достаточно сильно отличается от общения, опосредованного современными информационными и коммуникационными технологиями.

К числу основных ограничений в системе обучения с применением дистанционных технологий относятся:

- отсутствие невербальных компонентов коммуникации;
- непривычная форма общения и скорость обмена сообщениями;
- эмоциональная обедненность контактов и др.

Особой проблемой обучения с применением ДОТ является знание и соблюдение норм сетевого этикета, что оказывает существенное влияние на создание обстановки психологического комфорта в обучающей среде. Все участники процесса дистанционного обучения должны постоянно помнить о заповедях сетевого этикета, чтобы случайным или необдуманном словом не обидеть «собеседника». Особенно важно это становится в условиях общения социального педагога и обучающегося. Доброжелательные комментарии, отражающие желание помочь, побуждения к корректному выражению студентами своей позиции в дискуссии в немалой степени помогут повысить мотивацию и продуктивность обучения.

Следует заметить, что для организации эффективного взаимодействия в среде обучения с ДОТ любому члену виртуального коллектива надо уметь:

- пользоваться средствами ИКТ;
- общаться в виртуальной среде;
- находить и обрабатывать информацию;
- строить эффективные взаимоотношения в коллективе, что предполагается в условиях отсутствия визуального контакта;
- входить в коллектив, представляться и демонстрировать лучшие свои качества, пользуясь только вербальными средствами;
- демонстрировать заинтересованность в других членах коллектива;

- быстро выяснять стиль работы других членов команды и соответственно корректировать свой собственный;
- улаживать возникающие разногласия и конфликтные ситуации;
- продуктивно участвовать в решении проблем.

Таким образом, анализируя деятельность субъектов процесса обучения с применением дистанционных технологий, можно сделать вывод о том, что общими проблемами взаимодействия в среде дистанционного обучения являются:

- трудности с установлением межличностных контактов между участниками процесса обучения в условиях отсутствия визуального контакта;
- соблюдение норм и правил действующего в Интернет телекоммуникационного этикета;
- трудности, связанные с выражением собственных мыслей в условиях пролонгированного диалога и ограниченности средств его организации.

Поэтому, главными целями социально-педагогического сопровождения обучения с применением ДОТ в системе Учреждения являются:

- оказание помощи студентам в разработке и реализации индивидуальной образовательной программы в процессе дистанционного обучения;
- обеспечение социально-психологической комфортности всех субъектов дистанционного обучения.

В связи с вышеизложенным, в рамках оптимизации и повышения качества образовательно-воспитательной деятельности создана творческая группа педагогов по подготовке и реализации технологии по взаимодействию и социально-педагогическому сопровождению обучающихся в системе дистанционного обучения. В работе учтены предложения выпускников, ранее обучавшихся по данной системе для нивелирования общих проблем общения. Апробированы план работы и алгоритм деятельности подразделений, циклограмма мероприятий, система оповещения обучающихся и их родителей с целью привлечения к участию в локальных мероприятиях. Сформирован банк методических материалов воспитательной направленности с учетом соматических особенностей обучающихся.

Таким образом, чтобы переход на дистанционный режим оказался безболезненным для участников образовательного процесса Учреждения, необходимо учитывать физическое и психическое здоровье участников образовательного процесса, выработку безопасной системы работы с учетом бережного отношения к здоровью. Воспитательная среда, в свою очередь, обеспечивает социально-педагогические условия в процессе обучения с применением дистанционных технологий, способствующих развитию личности, готовой к реализации своих возможностей, успешно адаптирующейся к происходящим изменениям.

### *Литература*

1. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. С. Грязнова, В. А. Шитова. Москва: Юрайт. 2018.
2. Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья / под ред. И. Ю. Левченко, И. В. Евтушенко, И. А. Никольской. М.: Национальный книжный центр. 2013.
3. Дистанционное обучение в дополнительном образовании детей: виды и формы: учеб.-метод. пособие / Е. В. Евтух [и др.]. СПб АППО. 2018.
4. Казакова Т. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного образования учащихся // Начальное образование. 2017. № 1.
5. Никуличева Н. В. Дистанционное обучение: организационные формы для работы с обучающимися // Справочник заместителя директора школы. М. 2016. № 4.
6. Российское образование. Федеральный портал. <http://www.edu.ru/map/do/>
7. Педсовет. Персональный помощник педагога: сайт. <https://pedsovet.org/beta>.
8. ЯУчитель. Работа с цифровыми ресурсами в период карантина: обучение для учителей. <https://education.yandex.ru/distant-webinar>

# ПАРАДОКСЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Подольская И. А., Астреева Е. В.

канд. филос. н.

PodolskajaIA@tksu.ru, AstreevaE@tksu.ru

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Калужский государственный университет  
им. К. Э. Циолковского»

*Аннотация:* в статье рассматриваются вопросы профессиональных аспектов социализации, анализируются возможности успешной социализации в условиях дистанционного формата образования. Описаны достоинства и риски дистанционного формата инклюзивного образования. Поднимается вопрос о полноценной реализации теоретического и практического компонента образовательного плана в дистанционном формате.

*Ключевые слова:* социализация, профессиональная роль, инклюзивное дистанционное образование, достоинства и риски дистанционного формата инклюзивного образования

## **Paradoxes of socialization and professionalization of personality in the context of distance inclusive education**

*Abstract:* the article discusses the issues of professional aspects of socialization, analyzes the possibilities of successful socialization in the conditions of distance education format. The advantages and risks of the distance format of inclusive education are described. The question of the full implementation of the theoretical and practical component of the educational plan in the distance format is raised.

*Keywords:* socialization, professional role, inclusive distance education, advantages and risks of the distance format of inclusive education

Феномен социализации обычно трактуется психологами как процесс вхождения в общество путем:

а) усвоения норм социокультурного взаимодействия (пассивная сторона данного процесса);

б) воспроизведения и трансляции усвоенных норм в ходе жизнедеятельности индивида (активная сторона процесса).

Трудно предположить, что данный процесс способен осуществляться вне совместной деятельности людей, вне общения. Когда мы говорим о том, что процесс образования способствует социализации человека, мы полагаем, что она происходит благодаря взаимодействию определенной общности людей, обучающихся и обучающихся, и процесс передачи сопряжен с передачей культурных кодов, развитием способности к пониманию получаемого знания и умению им пользоваться в конкретных условиях.

Под профессионализацией личности мы понимаем ту часть социализации, которая связана с формированием представлений о профессиональной деятельности, «примеривании» на себя профессиональной роли, готовности ее исполнять

и развитой способности оценивать свою деятельность в контексте профессиональной роли. Так, Н. Смелзер указывает на такой важный механизм социализации, как механизм взаимодействия людей в процессе исполнения ими своих социальных ролей на основе усвоения норм, в т.ч. и профессиональных [2].

С. М. Маркова указывает на значимость процессов социализации личности в современном образовании. Она пишет: «Формирование системы знаний, норм, ценностей, социальных установок, приобретение социально-значимых характеристик сознания и поведения, овладение социальным, культурным опытом человечества, включение человека в социальную практику — вот те цели и задачи, которые стоят перед образовательными системами» [1].

Не всегда в процессе высшего профессионального образования удается в полной мере реализовать процесс вхождения в профессиональную роль. Факторов, обуславливающих сложность достижения этого много: преобладание «устаревшего», не соотносимого с современными требованиями к профессии материала; избыточность теоретического, знаниевого подхода; недостаточно полное представление у обучающегося о будущей профессии; невысокая мотивация к образовательной деятельности и прочее. Все это в разных пропорциях и интенсивности мы можем наблюдать на различных образовательных площадках как свидетельство того, что образовательная модель испытывает кризис. Мир, постоянно информационно, технологически и идеологически развивающийся, ставит вызов образовательной системе — способствовать социализации и профессионализации студенчества в условиях стремительных изменений. Мы считаем, что осуществление этих задач в дистанционном формате — это вызов двойной.

Любой кризис означает возможность. В случае кризиса образования — это возможность создания таких условий, в том числе в дистанционном формате, в которых будет возможным сформировать свою внутреннюю позицию профессионала и стать готовым к осуществлению профессиональной деятельности. Мы полагаем, что имеющиеся трудности могут как раз создать основу, стимул для создания таких условий.

В процессе формирования инклюзивной образовательной среды для наших студентов, обучающихся по направлению «Психология», мы сделали ряд открытий в областях образовательного процесса. Эти открытия не являются новыми идеями как таковыми, однако осознавались нами как особо ценные.

Во-первых, нам стало очевидным, что личностные и социальные различия, а также разные образовательные потребности, есть у всех, не только у студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Во-вторых, мы поняли, что для глубокого вхождения в профессиональное образовательное поле участникам образовательного процесса необходима проблематизация, то есть постановка острых, конкретных профессиональных вопросов. Этому способствуют групповые дискуссии и тренинги, контактная форма работы и личностно-значимые образовательные темы семинаров и курсов. Мы увидели, что именно в инклюзивной среде люди с разным уровнем здоровья способны решать это вопросы более многомерно.

В-третьих, по нашим наблюдениям, несмотря на высокий уровень мотивации к общению, люди с ограниченными возможностями здоровья часто проявляют большую застенчивость и сложности с самораскрытием. Таким образом, задача создания благоприятной, открытой среды для развития доверия в инклюзивных группах стоит более актуально. Если удастся создать такую среду, эффект от взаимодействия в таких группах бывает более ценным для всех участников образовательного процесса.

Когда стартовал дистанционный формат обучения, нас беспокоила возможность сохранения и передачи той атмосферы взаимодействия, которая возникает в привычном формате. Мы сомневались, возможно ли на расстоянии, не нахо-

дьясь в непосредственной близости моделировать ситуации тренинговых заданий и решать кейсы. Сложность нам виделась в отдалении границ, в возможности скрыться за экраном своего компьютера от реальной беседы, в невозможности увидеть и «читать» весь тот богатый материал невербальных знаков, который мы так щедро расходуем в непосредственном общении. Мы учились находить новые связи, заменяя жесты и мимику на смайлы, мемы и фото в чатах группы. Убеждали участников учебных групп включать видео и пользоваться микрофоном. Делать перерывы, но не уходить от экрана, не отвлекаться на другие занятия, чтобы не потерять связь. А также вести беседы, задавать вопросы, сомневаться и высказывать критику интенсивнее, чем в реальном непосредственном общении.

Мы выявили ряд достоинств, ограничений и рисков в дистанционном формате (табл. 1).

Таблица 1

**Достоинства, ограничения и риски дистанционного формата**

| <b>В чем проявляются</b>   |  | <b>Примечания</b>   |
|----------------------------|--|---|
| <b>Достоинства</b>         | Отсутствие физических барьеров к включению в образовательный процесс, экономия времени на то, чтобы добраться до учебной площадки  | Особенно для обучающихся, имеющих трудности передвижения, маломобильных студентов   |
|                            | Развитие новых возможностей обучения и общения. Создание новых форм деятельности (общения, обучения) и в целом взаимодействия — в интернет-среде. Как следствие — формирование новых уровней и аспектов профессионализации | —   |
| <b>Ограничения и риски</b> | Переизбыток зрительной информации, необходимость длительное время сидеть перед экраном монитора.   | Особенно для обучающихся с нарушением зрения и речи. Последнее для ситуации работы без микрофона.   |
|                            | Дефицит контактного общения, ослабление связи в результате отсутствия контакта глаз, возможности контактировать в реальном пространстве, наблюдать и проявлять невербальные сигналы общения                                | Особенно для обучающихся с нарушениями зрения, речи. Также для студентов с высокой потребностью в непосредственном общении, ориентированных на близость и контактность. Также для студентов, имеющих трудности в сфере межличностного общения, так как данный формат позволяет дистанцироваться и не преодолевать трудности общения |
|                            | Виртуализация, риск создания эрзаца общения  |   |
|                            | Технические (плохая связь, недостаточность оборудования) и пространственные ограничения (невозможность или сложности с выделением своего личного пространства для дистанционной работы)                                    | Для всех обучающихся, имеющих материальные трудности того или иного плана — оборудование, личная комната и т.п.   |

Безусловно, данный список не является полным. Процесс дистанционного образования запущен, но еще далеко не устоялся. Предстоит увидеть и освоить возможности, которые дает данный формат обучения, а также компенсировать ограничения и риски.

Самой сложной задачей в контексте реализации дистанционного образования для нас является организация практик. Первые вызовы были приняты, но реализована такая деятельность была, скорее, стихийно. На местах практик, где был уже отработан механизм дистанционного взаимодействия — серьезных сложностей не возникло. Например, практика, проходившая в психологической службе университета, была в привычном дистанционном формате и не вызвала новых технических или организационных трудностей. В ходе практик демонстрировались элементы дистанционного консультирования, применялся кейс-метод, проводились обсуждение и рефлексия. В то же время, организация практик на базе школ, колледжей и психологических центров города вызвала целый ряд технических, организационных и содержательных сложностей. Часто решение подобных сложностей идет за счет упрощения практической деятельности и учебных задач. Но вместе с этим происходит выхолащивание самого содержания и назначения практик. Мы особенно акцентируем внимание на сложностях освоения практической деятельности в дистанте, потому что убеждены, что в первую очередь на практике у студента формируется профессиональная позиция, происходит активация полученных знаний и формирование профессиональных компетенций. Создание полноценных условий реализации практик — задача, которая требует времени и осмысления.

Перейдем к основным выводам:

1. Кризисные ситуации образования несут в себе возможности изменений, а следовательно — развития.
2. В инклюзивной образовательной среде стали более очевидны индивидуальные различия всех обучающихся с разным уровнем здоровья.
3. Были выявлены достоинства, ограничения и риски в дистанционном формате образовательной деятельности.
4. Процесс профессионального развития обучающегося возможен в дистанционном формате, но требует осмысления и поэтапного внедрения новых форм образовательного взаимодействия.
5. Нерешенным в настоящее время остается вопрос содержательного и организационного аспекта учебных и производственных практик.

### *Литература*

1. Маркова С. М. Социализация и профессионализация личности как цель профессионального образования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 12.
2. Смелзер Н. Социология. М.: Феникс. 1994. С. 109.

# ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФФН

Вербинская Н. Д.  
Tasha96@mail.ru

Российский Государственный Социальный Университет, Москва

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы организации необходимой коррекционно-развивающей работы для развития коммуникативной сферы дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Особое внимание обращено на использование игровых технологий и привлечение семьи дошкольников.

*Ключевые слова.* Коммуникативная сфера, коммуникация, социализация, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, коррекционно-развивающая работа, дошкольный возраст, игра, игровые технологии.

## The use of elements of distance learning in the development of the communicative sphere of preschoolers with FFN

*Annotation.* The article deals with the organization of the necessary correctional and developmental work for the development of the communicative sphere of preschoolers with phonetic and phonemic speech underdevelopment. Special attention is paid to the use of game technologies and the involvement of a family of preschoolers

*Keywords.* Communicative sphere, communication, socialization, phonetic and phonemic underdevelopment of speech, correctional and developmental work, preschool age, game, game technologies.

Коммуникация, как процесс обмена информационными данными, в настоящее время приобретает все большее значение, что обусловлено информационной насыщенностью современного общества. Массовая коммуникация влияет на все сферы человеческой жизни, характеризует развитие отношений между членами общества и является актуальной в дошкольном и школьном возрасте.

Несомненно, что развитие коммуникативной составляющей общественной жизни требует формирования у людей современных представлений об особенностях информации, основных информационных составляющих, способах ее передачи, а также становления практических навыков коммуникации.

Это указывает на значимость коммуникативного развития и формирования опыта общения и совместной деятельности у детей начиная, еще с периода дошкольного детства. Именно коммуникативной составляющей отводится большая роль в успешной социализации ребенка и становлении его учебной деятельности. Зачастую развитию данной сферы ребенка уделяется недостаточно внимания в связи с тем, что речь и коммуникация сами по себе постоянно присутствуют в его жизни и сопровождают любую детскую деятельность, тем самым развиваясь самостоятельно, без осуществления педагогического воздействия. Однако, без активного участия взрослых, без специально организованной деятельности по расширению круга общения ребенка и формированию его навыков взаимодействия, коммуникативное развитие ребенка оказывается недостаточным.

Особое внимание обращает на себя группа детей с речевыми патологиями, т.к. имеющиеся трудности в формировании речевой сферы неизменно приводят к трудностям в становлении и развитии их коммуникации. Психолого-

педагогическое взаимодействие с детьми данной группы заключается в поиске адекватных их возрастным и индивидуальным особенностям методик, позволяющих осуществлять результативную коррекционно-развивающую работу.

Следует учитывать, что такие методики должны использоваться на всех этапах логопедических занятий, в рамках проведения развивающих занятий воспитателем, а также в ходе повседневной жизни детей, чем обусловлена необходимость тесного взаимодействия с родителями и осуществления психолого-педагогического воздействия на ребенка как со стороны образовательной организации, так и со стороны семьи.

Работа с детьми дошкольного возраста требует использования таких форм и методов, которые находят бы живой отклик у детей и вызывают бы их интерес, например: проектная деятельность, проблемное обучение, использование компьютерных технологий, игровая деятельность и др. Сейчас к числу новых, современных и перспективных технологий коррекционно-развивающего воздействия исследователи относят информационно-коммуникационные технологии, использование которых позволяет усовершенствовать организацию и методы, например, логопедического воздействия.

Однако следует учитывать, что любое психолого-педагогическое воздействие будет более продуктивным, если оно еще мотивирует дошкольника на активное участие в предлагаемой деятельности. В связи с этим наибольшее влияние оказывают игровые технологии, которые являются для дошкольника наиболее предпочитаемым видом деятельности. По мнению П. В. Сысоева современные информационно-коммуникационные средства усиливают индивидуализацию обучения, обеспечивают обучающимся доступ к информации и позволяют представить ее в интересной детям форме, эффективно сочетающей в себе вербальные и визуальные компоненты [6].

Игра имеет огромное значение для развития ребенка и поэтому важна для становления коммуникации и различных сторон личности дошкольника: в ней происходит обогащение детских представлений о мире, развивается произвольность познавательных процессов, сознание, воображение, речь, осуществляется становление взаимоотношений и закладываются основы коммуникации. Игровая деятельность дает возможность педагогу, воспитателю, логопеду моделировать различные жизненные ситуации, что позволяет детям решить проблему их стремления к включенности в жизнь взрослых с помощью коммуникации. Это стремление затруднительно для осуществления в реальности, однако в игровой деятельности в понятной для детей форме происходит освоение общественного опыта и приобретение коммуникативных навыков, необходимых для дошкольников в их дальнейшей жизни.

Родители и педагоги могут использовать такие виды игр как дидактические, ролевые и подвижные. Они позволяют развивать коммуникативные навыки у детей с ФФН, при этом наиболее насыщенной в информационном плане и педагогически эффективной является дидактическая игра, сама суть которой заключается в решении обучающих задач посредством выполнения игровых действий. Могут использоваться, например, дидактические игры на совместное составление предположений и текстов по картинкам, подбор парных элементов, совместное отгадывание загадок и т.д.

Такое же влияние на развитие коммуникативных навыков дошкольников с ФФН оказывают ролевые игры, например моделирующие поведение в различных общественных местах (в аптеке, магазине, парке и т.д.)

Подвижные игры также могут быть использованы для развития коммуникативных навыков детей с ФФН — например, совместное повторение определенных движений по команде, а также различные виды подвижных игр со словесным сопровождением.

Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с ФФН, к которым относятся отсутствие заинтересованности в контакте, негативизм к окружающим, неумение ориентироваться в ситуации общения, должны учитываться при проведении психолого-педагогической работы с такими детьми. Игровая деятельность и применение информационно-коммуникативных технологий обладают большими возможностями для решения различных психолого-педагогических задач. В работе с дошкольниками, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи, также следует использовать возможности игровой деятельности.

При подборе и применении дидактических и ролевых игр в работе с дошкольниками следует учитывать, что эта работа должна осуществляться не только в образовательном учреждении, но и в домашних условиях.

### *Литература*

1. Логоша Г. Е. Роль семьи в коммуникативном воспитании ребенка // Молодой ученый. 2018. № 21 (207). С. 478–481.

2. Основы коммуникативной культуры. Психология общения: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / В. С. Садовская, В. А. Ремизов. М.: Издательство Юрайт. 2018. 169 с.

3. Попович, И. В. Развитие коммуникативной культуры старших дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. 2019. № 3 (20). С. 1–3.

4. Склезнева И. В. Игра с правилами как форма социально-коммуникативного развития старшего дошкольника в деятельности педагога-психолога // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 4. С. 49–53.

5. Тенкачева Т. Р. Особенности развития коммуникативного развития дошкольников с задержкой речевого развития, обучающихся в условиях дошкольной образовательной организации // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 57–61.

6. Сысоев П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1. С. 120–133.

## **ТРЕВОЖНОСТЬ И СТРАХИ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**Сир С. С.**

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

*Аннотация.* В данной статье дается краткий обзор факторов тревожности и страхов студентов, обучающихся дистанционно в цифровой образовательной среде. Дается понятие цифровой образовательной среды, кратко описаны ее преимущества и недостатки, а также даются рекомендации по снижению уровня тревожности у учащихся.

*Ключевые слова:* Цифровая образовательная среда, дистанционное обучение, ситуативная тревожность, личностная тревожность, факторы тревожности.

### **Anxiety and fears of students in the Digital educational environment**

*Annotation.* This article provides a brief overview of the factors of anxiety and fears of students studying remotely in a digital educational environment. The concept of a digital

educational environment is given, its advantages and disadvantages are briefly described, and recommendations are also given to reduce the level of anxiety among students.

*Keywords:* Digital educational environment, distance learning, situational anxiety, personal anxiety, anxiety factors.

Поскольку новый коронавирус, известный как COVID-19, был объявлен глобальной пандемией, правительства всего мира приняли строгие меры общественного здравоохранения, чтобы сдержать вспышку и снизить возможное количество смертей. Целые страны были заблокированы, все государственные и частные учебные заведения прекратили свою деятельность на определенное время.

В свете этой ситуации некоторые высшие учебные заведения России перешли на дистанционное обучение в цифровую образовательную среду (далее ЦОС), которое стало одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования [1]. И. Г. Захарова определяет цифровую образовательную среду как систему, аккумулирующую не только программно-методические, организационные и технические ресурсы, но и интеллектуальный, культурный потенциал вуза, содержательный и деятельностный компоненты, самих обучаемых и педагогов; управление данной системой определяет целевые установки общества, обучаемых и педагогов [4]. В связи с этим, для имитации виртуального класса, стали использоваться платформы онлайн-обучения или электронного обучения такие как Zoom, Moodle, Webex и Skype и др.

По результатам социологических опросов, студенты преимущественно положительно относятся к онлайн-обучению. Основная цель дистанционного обучения — создать возможности для получения образования для учащихся, которые не могут получить доступ к традиционному учебному заведению из-за социальных и экономических условий, семейных обстоятельств, физических недостатков и географических барьеров [3]. Около 60% студентов, обучающихся на территории США, полагают, что формат смешанного обучения гораздо эффективнее традиционного [8]. Преимуществами использования электронных ресурсов студенты — участники опроса в Томском политехническом университете считают: доступ к учебным материалам и заданиям; тестирование и возможность выполнять задания в режиме онлайн; возможность обратиться с вопросом к преподавателю в любое время; гиперссылки на источники, видео-лекции [4].

Однако, дистанционное обучение требует от ученика сильной мотивации для завершения учебного процесса. Кроме того, дистанционное образование всегда требует компьютера, интернета и электричества. Студент должен обладать способностями и навыками обращения с такими устройствами, современными технологиями и программами-приложениями.

### **Виды и факторы тревожности у студентов в ЦОС**

Существуют разные классификации тревоги и тревожности. Одним из классических является подход Ч. Спилбергера, который различал тревожность как ситуативное состояние, то есть возникшее на определенном временном промежутке, и тревожность как свойство личности, которое уже стало устойчивой чертой характера. В соответствии со взглядами Ч. Спилбергера, тревога представляет собой реакцию на опасность, реальную или воображаемую, а тревожность — индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в повышенной склонности переживать беспокорство в разнообразных жизненных ситуациях, объективные характеристики которых к этому не располагают [9]. Тревожность блокирует нормальный мыслительный процесс, студент отдает предпочтение пассивному подходу к материалу, а не взаимодействию с ним.

Согласно исследованиям, опубликованным в «Кипрский научно-образовательный журнал», у студентов преобладали следующие виды тревожности: компьютерная тревожность, социальная тревожность, тестовая тревожность [7].

## **Компьютерная тревожность.**

Влияние компьютерной тревожности на обучение в настоящее время вызывает серьезную озабоченность в системе образования. Компьютерную тревожность можно определить как чувство страха или тревожности при использовании компьютера. Некоторые студенты озвучивали свои жалобы относительно компьютерной тревожности следующим образом:

«Предъявление вопросов на экране компьютера, да еще в ситуации ограниченного времени на ответ вызывает у меня панический страх, приводящий к своеобразному «ступору», трудно собраться с мыслями, трудно осмыслить текст вопроса и предлагаемых ответов». Отсутствие навыков владения специальными программами, такими как PowerPoint, Excel и другие, так же вызывает беспокойство у студентов в процессе обучения.

## **Социальная тревожность**

Социальная тревожность возникает из-за беспокойства людей по поводу впечатлений, которые они формируют у других. В частности, предполагается, что социальная тревога возникает, когда люди мотивированы произвести желаемое впечатление на аудиторию, но сомневаются, что у них это получится должным образом.

## **Тестовая тревожность**

Тестовая тревожность — это тип беспокойства, которое студенты испытывают до, во время или после экзаменов. Причинами тестового беспокойства являются нехватка времени, отсутствие навыков учебы, низкий средний балл успеваемости, психологический стресс, страх неудачи, низкая самооценка, слабая психосоциальная поддержка и другие факторы [1].

Из-за тревожности во время теста у некоторых студентов возникают физиологические реакции, такие как учащенное сердцебиение, тошнота, частое мочеиспускание, повышенное потоотделение, холодные руки, сухость во рту и мышечные спазмы [10]. Тестовая тревога является основным фактором, способствующим множеству негативных результатов, включая психологический стресс.

Все вышерассмотренные факторы тревожности могут стать причиной прекращения дальнейшего онлайн-обучения в вузе. Социологические опросы показали, что учащиеся определили четыре основных фактора, влияющих на их решение отчислиться из вуза: личная мотивация; учебный план курса/программы; конфликты между учебой, работой и семьей, и чувство, что они узнали то, что им нужно. Учеба в личное время может пагубно сказаться на домашней и семейной жизни учащегося и способствовать статистике отчисления. Обстоятельства такого рода могут вынудить зрелых студентов не завершить обучение, даже если они могут хорошо успевать.

Итак, в данной статье были рассмотрены факторы тревожности, которые являются важной причиной неуспеваемости и причиной неудовлетворенности дистанционным обучением. Различные предыдущие исследования доказали, что удовлетворенность учащихся процессом обучения имеет существенную взаимосвязь с результатами. Таким образом, рекомендуется разработать действия, основанные на фактических данных, которые могли бы повысить удовлетворенность студентов и их академическую успеваемость, а также защитить их здоровье. Более того, рекомендуется провести последующее качественное исследование, чтобы глубоко оценить проблемы, с которыми сталкиваются студенты бакалавриата и магистратуры во время обучения с использованием методов электронного обучения с целью оптимизации образовательного процесса.

Вот некоторые рекомендации администраторам, кураторам, учителям, школьным психологам, родителям и ученикам, которые помогут им преодолеть тревогу:

1. Следует создать систему педагогической поддержки обучающихся в ЦОС с разным уровнем тревожности с целью нейтрализации негативных эмоциональных состояний.

2. Педагог должен развить в себе эмпатию, навыки эффективной коммуникации, не забывая поощрять и подбадривать студентов. Преподаватели должны быть источником вдохновения для учащихся при изучении предмета. Учителя должны помогать ученикам сосредоточиться на материале, а не на своем беспокойстве.

3. Разработать индивидуальный подход к обучению студентов с неадекватным уровнем тревожности.

4. Школьные психологи должны выявлять учащихся, испытывающих тревогу и проводить необходимые мероприятия по преодолению проблем личностного характера (развитие адекватной самооценки, мотивации, регуляция психического состояния (состояние тревоги)) [8].

5. Родители должны следить за тем, чтобы их дети регулярно посещали уроки, подготовительные курсы, курсы овладения компьютерной грамотности. Они должны побуждать учащихся развивать хорошие привычки сна и поддерживать здоровую диету и регулярно заниматься спортом; развивать хорошие привычки в учебе и хорошие навыки сдачи итоговых работ.

### *Литература*

1. Азиз Нусрат и Абдулхалим Салим Серафи. Повышение уровня тестовой тревожности и психологического стресса с продвижением по медицинскому образованию. *British J Med Health Res*, 4 (2017): 40–2

2. Дворянчиков Н. В., Калашникова Т. В., Печникова Л. С., Фролова Н. В. Использование электронного обучения в образовательном процессе: проблемы и перспективы. // *Психологическая наука и образование*. 2016. Том 21. № 2. С. 76–83.

3. Джонассон, Джон. // *Дистанционное онлайн-образование — реальный выбор педагогического образования в Исландии? Неопубликованная кандидатская диссертация*. University Strathclyde, Glasgow, U. K. Получено с <https://notendur.hi.is/jonjonas/skrif/mphil/thesi.s.pdf>, 2001.

4. Захарова И. Г. *Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дис. д-ра пед. наук*. Тюмень, 2003. 46 с.

5. Ломоносова Н. В. К вопросу об использовании системы смешанного обучения студентами вузов // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2017. Т. 5. № 182. С. 122–126.

6. Маршанская Л. В., Лесниченко Г. И. Информатизация образования как одно из приоритетных направлений государственной политики в области образования // *Наука и образование сегодня*. 2018. Том 3. № 26. С. 62–67.

7. Назиме Тунджай и Хусейн Узунбойлу // *Кипрский научно-образовательный журнал*. № 5. 2010. 142–150.

8. Радулевич Д. А. Педагогическая поддержка учащихся с симптомами личностной тревожности: возможность самостоятельного преодоления // *Перспективы развития современной школы*. 2009. № 3. С. 29–32.

9. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // *Стресс и тревога в спорте*. М. 1983. С. 12–24.

10. Фаррер Луиза, Амелия Гулливер, Кайли Беннетт, Дэниел Фасснахт и Кэтлин Гриффитс. Демографические и психосоциальные предикторы большой депрессии и генерализованного тревожного расстройства у студентов австралийских университетов. *BMC Psychiatry*. 15. 2016. 16–241.

## Раздел 4. ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ (РЕ)АБИЛИТАЦИИ СОЦИАЛЬНО УЯЗВИМЫХ ЛИЦ И ГРУПП, В ТОМ ЧИСЛЕ, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

---

### ЛЮДИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ВОСПРИЯТИИ ЗДОРОВЫХ ПОДРОСТКОВ

**Векилова С. А.**

кандидат психологических наук, доцент  
vekilova@mail.ru

Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Семенова Г. В.**

кандидат психологических наук, доцент  
g-semenova@yandex.ru

Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Толкачева С. И.**

заместитель директора по психолого-педагогическому сопровождению  
образовательного процесса  
kingmed47@yandex.ru

ГБПОУ ЛО «Кингисеппский колледж технологии и сервиса», Кингисепп

*Аннотация.* В тексте анализируются результаты исследования феномена микроагрессии, как вида дискриминирующей практики, которую здоровые люди реализуют в отношении людей с особыми потребностями. В качестве диагностического инструмента использована «Шкала наблюдаемой микроагрессии» К. Коновер с соавторами. Подростков просили оценить степень своего согласия с утверждениями, в которых описывались различные виды микроагрессивного поведения. На выборке 70 подростков в возрастном диапазоне от 16 лет до 20 лет ( $x = 16,97$  лет) показано, что подростки не согласны с утверждениями обесценивающего и инвалидизирующего характера. Вместе с тем они согласны с тем, что люди с ограниченными возможностями беспомощны, инфантильны и с ними не стоит создавать личных отношений.

*Ключевые слова:* люди с ограничениями здоровья, «здоровое большинство», микроагрессия, эйблеизм.

#### **People with special needs in the perception of healthy adolescents**

*Annotation.* The text analyzes the results of the study of the phenomenon of microaggression as a type of discriminatory practice that healthy people implement

in relation to people with special needs. The “Scale of observed microaggression” by K. Konover and co-authors was used as a diagnostic tool. Adolescents were asked to assess the degree of their agreement with statements describing various types of microaggressive behavior. A sample of 70 adolescents in the age range from 16 to 20 years ( $x = 16.97$  years) showed that adolescents do not agree with statements of a devaluing and disabling nature. At the same time, they agree that people with disabilities are helpless, infantile and it is not worth creating personal relationships with them.

*Keywords:* people with disabilities, “healthy majority”, microaggression, ableism.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20–013–00736 «Социальная эксклюзия в межличностных отношениях».

Отношение «здорового большинства» к людям с особыми потребностями — важнейший фактор, создающий коммуникативную среду развития личности человека с ограничениями здоровья. Термин эйблеизм (от англ. able — способный; тот, кто может) — обозначает дискриминирующие установки и поведенческие практики, адресованные здоровыми людьми людям с ограниченными возможностями [5]. Практики, о которых идет речь, являются частным проявлением более широкого по содержанию феномена, получившего название микроагрессия, впервые описанного Честером Пирсом в работах 1970-х годов [6]. Феномен микроагрессии является предметом исследований, в которых любая социальная группа «меньшинства» стигматизируется большинством. Эта новая область на стыке наук обобщена в рамках *теории стресса социальных меньшинств* [7].

В настоящее время под *микроагрессией* понимаются такие виды вербального (высказывания, ухмылки, приколы) и невербального поведения (жесты, мимика брезгливости, обесценивания, знаки невидения) в которых выражается отношение превосходства. Психологической основой наблюдаемых практик являются дискриминирующие (негативные) стереотипы. Описанные примеры микроагрессивного поведения являются широко распространенными, обыденными (привычными), высокочастотными и мало осознаваемыми видами поведения. Это приводит к практически полной невозможности сделать их предметом осознания для представителей социального большинства и, соответственно, предметом юридического регулирования в той мере, в какой это стало возможным в отношении практик физической агрессии (так называемой макроагрессии). В это же время поток дискриминирующей коммуникации вызывает непреходящий стресс у представителей меньшинства, что приводит к развитию депрессивных состояний и психосоматической симптоматики [8].

Представляется, что перед научным и исследовательским сообществом стоят важные вопросы теоретического осмысления явления микроагрессии в двух его аспектах. Во-первых, выявить многообразие форм микроагрессивного поведения в континууме микроагрессия/макроагрессия, и разработать эмпирически выверенную систематизацию этих взаимосвязанных явлений. Во-вторых, определить внутриличностные, социальные и макросоциальные условия, при которых микроагрессия трансформируется в физическую агрессию, т.е. происходит, так называемая, эскалация микроагрессии в макроагрессию. Один из аспектов микроагрессивного поведения — явление социального исключения (остракизма) и его последствий изучен в настоящее время наиболее полно как зарубежными [9], так и отечественными авторами [1, 2, 3, 4].

*Метод.* Для определения объема микроагрессивных практик, обращенных к людям с ограничениями здоровья, и их специфики была использована модифицированная «Шкала воспринимаемой микроагрессии» американского психолога Кристин Коновер с соавторами. Шкала в своем оригинальном виде состоит

из 20 вопросов и четырех шкал: *беспомощность* — отражает восприятие людей с ограниченными возможностями как бесполезных, зависимых, сломанных, неспособных действовать самостоятельно; *минимизация* — преуменьшение инвалидности, убеждение в том, что если человек с ограничениями захочет, он сможет быть сильным и трудоспособным; *отрицание способности быть личностью* — убеждение «здорового большинства», согласно которому человек, имеющий физические нарушения также имеет интеллектуальные и личностные проблемы; *инаковость* — представление о том, что люди с ограниченными возможностями страннее, не совсем люди, или те, кто находится «за пределами естественного порядка вещей» [5].

В разрабатываемой русскоязычной версии, вопросы шкалы обращены не к людям с ограниченными возможностями и их социальному опыту взаимодействия со здоровыми людьми, а к «здоровому большинству», следовательно, содержание вопросов отредактировано в соответствии с целью — изучить восприятие людей с ограниченными возможностями здоровыми людьми. Для того, чтобы облегчить процесс осознания респондентом микроагрессивного поведения, вопросы были сформулированы в проективном ключе. Респонденту предлагалась следующая инструкция: «Опросник описывает мысли действия и чувства здоровых людей по отношению к инвалидам или людям с ограничениями здоровья. Оцените, пожалуйста, степень своего согласия с каждым приведенным утверждением по шкале от 0 до 5».

Поскольку шкала воспринимаемой микроагрессии Кристин Коновер в настоящий момент находится в процессе валидации, в данной статье изучается согласие респондентов с дискретными вопросами, не объединенными в шкалы.

*Результаты.* В исследовании приняли участие 70 подростков (36 юношей и 34 девушек), учащиеся колледжа в возрастном диапазоне от 16 лет до 20 лет ( $x=16,97$  лет). Получены следующие результаты. Ответы респондентов были разделены на три уровня согласия: сильное согласие (3,5–3,0 баллов по шкале Ликерта); неуверенное согласие (2,99–2,0 баллов) и несогласие (1,99–1,0 баллов).

Респонденты выразили сильное согласие с тремя утверждениями опросника, отражающими восприятие людей с ограниченными возможностями как беспомощных и вызывающих жалость (люди жалеют и помогают инвалидам). Этот результат полностью отражает культурную норму отношения к инвалидам и, возможно, относится к ответам, отражающим фактор социальной желательности. Жалость — форма проявления снисходительности и, следовательно, переживается из позиции сверху. Она может восприниматься людьми с ограниченными возможностями как форма обесценивания. В этой ситуации более адекватным будет переживание сочувствия, которое предполагает позицию равенства.

Неуверенное согласие выражено по девяти утверждениям опросника, которые условно можно разбить на две группы. В содержании первой группы утверждений отражаются убеждения «здорового большинства» о том, что люди с ограниченными возможностями «похожи на маленьких детей», они «не могут самостоятельно принимать решения», люди не видят в них полноценную личность. Подобное убеждение приводит к характерной практике — здоровые люди оказывают инвалиду нежелательные услуги или предлагают им помощь, в которой они не нуждаются. Можно говорить об инфантилизирующей установке, которая является вариантом обесценивания. Вторую группу составляют утверждения, в которых подчеркивается граница между «ними и нами»: инвалиды возбуждают нездоровый интерес, их рассматривают, на них «пялятся», им «удивляются, когда видят их вне дома», с ними нельзя создавать отношений (например, ходить на свидания). Кристин Коновер обозначает эту группу установок как установки «инаковости», они, свою очередь, базируются на еще более архаичном стереотипе «мы и они», описанном Б. Ф. Поршневым в работе «Социальная психология и история» (1966). «Мы» — свои, понятные, предсказуемые, безопасные; «они» — чужие, непонятные, непредсказуемые, в потенциале опасные.

Третью группу, составляют высказывания, с которыми респонденты не согласны. Они включают два регистра несогласия («абсолютно не согласен» и «не согласен») и, позволяют обнаружить те формы микроагрессии, которые не наблюдаются в обществе, каким его видят обследованные подростки. Наиболее явно несогласие проявляется в ответах на два утверждения: «окружающие думают, что если у инвалида трудности со здоровьем, то значит и с интеллектом есть проблемы» и «люди думают, что инвалиды не должны иметь детей». Этот результат позволяет считать, что подростки не приписывают окружающим и не считают сами, что физическое нарушение автоматически может быть распространено на психический уровень — интеллект. Напротив, они считают, что физический уровень и интеллектуальный — два независимых уровня функционирования. Второе утверждение измеряет отношение здорового большинства к допустимости репродукции. В данном случае, респонденты не проявляют никаких дискриминирующих стереотипов, считая, что люди с ограниченными возможностями здоровья могут иметь детей. Не столь категорично, но достаточно явно подростки считают, что люди с ограниченными возможностями здоровья могут работать волонтерами, приносить пользу обществу и, что у них есть право на личную жизнь и любовные отношения.

Полученные результаты носят предварительный анализ, тем не менее, они позволяют утверждать что микроагрессия и ее формы (обесценивание, инфантилизация, отношение как к иным), представлены как явление в коммуникативных практиках «здорового большинства». В этой связи инклюзивное образование можно считать первым шагом в направлении осознания и преодоления микроагрессии. Осознание феноменологии микроагрессии позволит человеческому обществу преодолеть атавизмы видового поведения и перейти от декларации гуманизма к реальному гуманизму в человеческих взаимоотношениях.

### *Литература*

1. Бойкина Е. В., Чиркина Р. В. Социальный остракизм: современное состояние проблемы, методология и методы исследования // Психология и право. 2020 Т. 10. № 1. С. 152–164.
2. Григорьева Л. М. Язык остракизма: лингвистические маркеры болезненности опыта социального исключения // Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6. № 2 (22). С. 69–86.
3. Дозорцева Е. Г., Ошевский Д. С., Сыроквашина К. В. Психологические социальные и информационные аспекты нападения несовершеннолетних на учебные заведения // Психология и право. 2020. Т. 10. № 2. С. 97–110.
4. Семенова Г. В., Векилова С. А., Терешкина И. Б., Рудыхина О. В. К проблеме взаимосвязи опыта социальной эксклюзии с базисными убеждениями личности: психологический подход // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург. 2020. № 197. С. 63–73.
5. Conover K. J., Israel T., Nylund-Gibson K. Development and Validation of the Ableist Microaggressions Scale // The Counseling Psychologist 2017, Vol. 45(4) 570–599.
6. Freeman L., Schroer J. W. Microaggressions and Philosophy: Routledge, New York, 2020. 280 p.
7. Nadal, K. L., Issa, M-A., Griffin, K., Hamit, S., & Lyons O. Religious microaggressions in the United States: Mental health implications for religious minority groups. In D. W. Sue (Ed.), Microaggressions and marginality: Manifestations, dynamics, and impact (pp. 287–310). New York, NY: Wiley. 2010.
8. Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C. et al. Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. American Psychologist, 2007 62(4), 271–286.
9. Williams, K. D. (2007) Ostracism // The Annual Review of Psychology, vol. 58, pp. 425–452.

# СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ КОУ ВО «АННИНСКАЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА»

Соболева О. Е.  
olga\_soboleva\_74@mail.ru

Санников А. Ю.  
alex\_san75@mail.ru

Казенное специальное учебно – воспитательное общеобразовательное учреждение Воронежской области «Аннинская специальная общеобразовательная школа», п. г. т. Анна, Воронежская область

*Аннотация.* Данная статья посвящена обобщению опыта работы педагогического коллектива КОУ ВО «Аннинская специальная общеобразовательная школа» над сложной проблемой формирования социально приемлемого поведения девиантных подростков. Рассматриваются различные элементы социальной реабилитации воспитанников, характер участия воспитателей, учителей, педагога – психолога в этом процессе в дистанционном режиме. Освещены первые результаты и трудности.

*Ключевые слова.* Социальная реабилитация, девиантные подростки, дистанционные технологии.

## **Social rehabilitation of adolescents with deviant behavior in the conditions of the Anninskaya special secondary school**

*Annotation.* This article is devoted to the generalization of the experience of the teaching staff of the Anninskaya Special Secondary School on the complex problem of the formation of socially acceptable behavior of deviant adolescents. Various elements of social rehabilitation of pupils, the nature of the participation of educators, teachers, and a teacher – psychologist in this process in a remote mode are considered. The first results and difficulties are highlighted.

*Keywords.* Social rehabilitation, deviant adolescents, socially acceptable behavior, remote technologies.

В современном обществе проблема девиантного поведения становится все более актуальной. Экономическая и политическая нестабильность в первую очередь отражается на деструктивном поведении взрослого и уже в последующем становится примером для подрастающего поколения. Наибольшие трудности в приспособлении к требованиям современной жизни испытывают подростки. Они нацелены на приобретение материальных благ взамен отторжения семейных ценностей и утрату морально-нравственных качества, очень часто встают на путь преступности и становятся заложниками отклоняющихся форм поведения.

С сентября 2020 года КОУ ВО «Аннинская специальная общеобразовательная школа» является учреждением открытого типа. Наш контингент – это мальчики подростки «группы риска» от 8 до 18 лет, с устойчивым противоправным поведением, отказывающиеся посещать общеобразовательные организации, испытывающие трудности в социальной адаптации и нуждающиеся в особых условиях воспитания и обучения. В условиях специального учебно-воспитательного учреждения сложно реализовывать дистанционные формы взаимодействия, но мы включали эти элементы.

Педагоги школы работают над созданием условий для формирования социально приемлемого поведения воспитанников, применяя комплексный подход, направленный на самореализацию внутренних возможностей личности. А это и есть «социальная реабилитация, которая включает в себя следующие элементы:

- социально-бытовую реабилитацию;
- педагогическую реабилитацию;
- психологическую реабилитацию;
- трудовую реабилитацию;
- правовую реабилитацию [1].

Социально-бытовая реабилитация направлена на формирование санитарно-гигиенических навыков в самообслуживании. Этой работой преимущественно занимаются воспитатели групп.

Педагогическая реабилитация направлена на воспитание утраченных функций в процессе образования. Здесь главную роль играют учителя, осуществляющие реализацию Основных образовательных программ и Адаптированных образовательных программ (согласно нозологии).

Трудовая реабилитация направлена на восстановление трудовых навыков и умений. Данное направление реализуется через программы дополнительного образования («Зеленая планета», «Резьба по дереву») и программы внеурочной деятельности («Выжигание», «Психология деятельности»). Над этим работают педагоги дополнительного образования, педагог-психолог.

Социально-правовая реабилитация направлена на защиту прав и интересов подростка. Социальный педагог школы проводит групповые занятия, способствующие повышению уровня правовой грамотности.

Психологическая реабилитация включает в себя коррекцию или компенсацию психологических функций и здоровья воспитанников школы. Педагог-психолог осуществляет работу в этом направлении. Именно в этой части реабилитационной работы использованы элементы дистанционной работы при проведении диагностических процедур, так как многие стандартизированные методики можно выполнять и он-лайн и оф-лайн.

Беря за основу рекомендации Г. И. Макарычевой [2], свою работу с подростками, имеющими девиантное поведение, организуем в соответствии со следующими этапами:

1) информационный этап, связанный со сбором первичной информации о среде жизнедеятельности подростка (структурированное интервью);

2) диагностический этап, на котором происходит изучение причин возникновения девиантного поведения;

3) организационный этап, на котором на основании данных диагностики составляется первичная характеристика воспитанника, и определяются направления коррекции и профилактической работы;

4) реабилитационный этап, на данном этапе осуществляются мероприятия в соответствии с ходом сопровождения. Реализуются программы групповых развивающих и профилактических занятий («Уроки общения» — 5–6 класс, «Занимательная психология» — 7 класс, «Тропинка к своему «Я» — 8 класс, «Психология деятельности» — 9 класс).

Коррекционный блок включает программы занятий в рамках Адаптированных основных образовательных программ для детей с ОВЗ (с задержкой психического развития вариант 7.2 для 2 класса, вариант 7.1 — для 4 класса, для детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью для 8 класса). Во все коррекционно-развивающие программы включены технологии активного обучения, главным образом направленные на мотивацию всех воспитанников. В процессе усвоения специфических социально-психологических знаний и умений происходит обязательное взаимодействие обучаемых, которое носит не эпизодический, а постоянный характер.

5) завершающий этап — проведение повторной диагностики с целью определения результативности проделанной работы.

И вот они первые результаты нашей работы, которыми хочется поделиться. Анализу подвергнуты результаты диагностики 17 воспитанников КОУ ВО «Аннинская специальная общеобразовательная школа», проходивших обучение в 2020–2021 учебном году и вернувшихся в 2021–2022 учебном году для получения основного общего образования.

Во время проведения стартовой диагностики (ноябрь 2020 года) выявлены:

- повышенный уровень школьной тревожности (у 53% воспитанников);
- выраженные формы агрессии (невербальная агрессия (у 41% воспитанников), косвенная агрессия (у 30% воспитанников), обида (у 59% воспитанников), негативизм (у 35% воспитанников), подозрительность (у 53% воспитанников);
- завышенная самооценка и уровень притязаний (у 59% воспитанников).

Полученные данные легли в основу разработки развивающих программ и программ профилактики. О них говорилось выше. Итоговая диагностика в апреле — мае 2021 года подтвердила эффективность работы, так как отмечено снижение уровня общей школьной тревожности на 18%, уровня выраженности обиды и негативизма на 30%, подозрительности на 12%, очень высокий уровень притязаний и самооценки снизился на 24%. Результаты зафиксированы в личных дневниках воспитанников.

Если же говорить о проблемах, то во-первых это отсутствие оборудованного рабочего места воспитанника в рабочих условиях и очень часто приходилось вести работу через телефон в Viber и Whats App. Во-вторых, плохое качество предоставления Интернет-услуг. В третьих, низкий уровень образовательных компетенций родителей, который должен способствовать более активной работе детей и внедрению разнообразных форм просвещения, обучения и профилактической работы.

### *Литература*

1. Гачма Е. В. Коррекция девиантного поведения в подростковом возрасте: дис. 2016.
2. Макарычева Г. И. Коррекция девиантного поведения. Тренинги для подростков и их родителей. СПб.: Речь. 2007. 368 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕННОГО РИСКА ПРИРОДНЫХ КАТАСТРОФ**

**Соловьянова Е. В.**

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей психологических ресурсов личности в условиях повышенного риска природных катастроф (на примере Камчатского края, N=52). Проведено сопоставление с данными, полученными у респондентов, проживающих в более климатически и геофизически благоприятных регионах (N=50).

*Ключевые слова:* стихийное бедствие, психологические ресурсы устойчивости, осмысленность жизни, посттравматический рост.

## Psychological resources of personal stability in conditions of increased risk of natural disasters

*Annotation.* The article presents the results of an empirical study of the characteristics of psychological resources of the individual in conditions of increased risk of natural disasters (on the example of the Kamchatka Territory, N=52). A comparison was made with the data obtained from respondents living in more climatically and geophysically favorable regions (N=50).

*Keywords:* natural disaster, psychological resources of resilience, meaningfulness of life, post-traumatic growth.

На протяжении тысячелетий люди жили в реальности стихийных бедствий — процессов и событий, которые могут представлять собой потенциальную опасность для жизнедеятельности человека и сообществ. Глобальные изменения климата способствовали распространенности и тяжести стихийных бедствий. Стрессогенная среда, обусловленная повышенными рисками природных катастроф, создает угрозу для физического и психологического благополучия человека. Поэтому возрастает интерес к проблеме индивидуально-психологических характеристик личности в сложных природно-климатических условиях жизнедеятельности.

Такие угрозы и риски возникновения стихийных бедствий различного происхождения могут характеризоваться трудными жизненными ситуациями, и, являясь серьезными стрессогенными факторами, оцениваются людьми с точки зрения ценности человеческой жизни, смысла существования, благополучия и психологической безопасности, поскольку они генерируют беспокойство, вызывают психические расстройства или, наоборот, могут стать мотивом личностного роста и путем к созданию новых возможностей для улучшения качества своей жизни [3].

Исходя из этого, мы задались вопросом, за счет каких психологических ресурсов личность может эффективно функционировать и развиваться в экстремальных условиях жизнедеятельности, обусловленных повышенным риском природных катастроф?

В центре внимания отечественных исследователей оказывались не только стрессы, кризисы и конфликты, но также и те психологические резервы личности, которые помогают человеку их успешно преодолевать.

Проблема воздействия экстремальных ситуаций на личность разрабатывается в контексте посттравматического стрессового расстройства в качестве психологических последствий стрессоров высокой интенсивности (Н. Е. Харламенкова, Д. А. Никитина, Н. В. Тарабрина) и в концепции посттравматического роста (Smith R., McIntosh V., Carter J., Subandi M, Colhoun H., Jordan J., Carter F., Bell C.).

А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, А. В. Петровский, В. В. Столин отмечают роль психологических ресурсов в процессе преодоления жизненных трудностей [2]. По данным Н. Е. Водопьяновой, ресурсы преодоления характеризуются как осознанная, мотивационная и сосредоточенная направленность их применения для совладания со стрессовыми ситуациями. В исследованиях Л. А. Александровой, Г. А. Виноградовой, С. Л. Соловьевой, Т. П. Шашилова подтверждается роль психологических ресурсов в адаптации к жизненным трудностям, которые опосредуют воздействие экстремальных факторов на поведение человека [1].

В работах R. Smith, J. Carter, C. Bell, J. McClure, L. Vinnell внимание обращено к вопросу влияния экстремальных условий жизнедеятельности на функционирование личности, акцентируется оценка позитивного характера влияния травмирующих событий на личностное развитие.

Исследуя жизнестойкость личности и посттравматический рост, Smith R., McIntosh V., Carter J., Subandi MA выдвинули предположение о том, что травматический опыт не обязательно может приводить к негативным воздействиям на человека [5]. Сама концепция посттравматического роста берет свое начало

в позитивной психологии в работах Tedeschi R.G и Calhoun L. G. [6]. Согласно исследованиям, которые проводились после ряда сильных сейсмических событий на территории Новой Зеландии, определяются пять основных показателей пост-травматического роста: жизнестойкость личности, рост духовности и религиозности, появление новых возможностей и улучшение межличностных отношений. Кроме того, Smith R., McIntosh V., Carter J., Colhoun H., Jordan J., Carter F., Bell C. установлено, что подверженность травматическим событиям, вызванными землетрясениями и сейсмической опасностью, связано с более высоким уровнем пост-травматического роста [5].

Таким образом, для отечественных и зарубежных ученых особый интерес представляет анализ таких характеристик, которые могут способствовать, либо препятствовать преодолению трудностей. В этой связи развивается проблематика психологических ресурсов личности, которые традиционно исследуются в рамках гуманистической психологии. Д. А. Леонтьев особое внимание уделил систематизации психологических ресурсов, которые он подразделяет на ресурсы устойчивости, саморегуляции, мотивационные и инструментальные [2]. Ресурсы устойчивости раскрываются как ценностно-смысловые ресурсы, придающие человеку уверенность, устойчивую самооценку, утверждающие его в праве на активность и принятие решений. Содержательно этот вид психологических ресурсов раскрывается в таких явлениях, как: *осмысленность жизни, удовлетворенность жизнью, в базовых убеждениях, жизненной энергии (субъективной витальности) и т. п.*

Отличительной особенностью этой группы ресурсов является то, что они одновременно выступают в двух ипостасях: независимые, и зависимые переменные. Становятся следствием определенной динамики жизненной ситуации, отражающими меру благополучия и общее качество жизни личности, с одной стороны, и факторами, значимо влияющими на дальнейшую успешность и эффективность жизнедеятельности, с другой, что подтверждено многочисленными исследованиями. Действие ресурсов устойчивости проявляется в повышении «порога экстремальности» ситуаций. Высокий уровень таких ресурсов может говорить о том, что их обладатели не замечают проблемность многих ситуаций [2].

В рамках проведенного исследования было важным определить какие внутренние регуляторы и психологические ресурсы устойчивости позволяют человеку успешно функционировать в сложных условиях жизнедеятельности.

Исследование проводилось с марта по май 2021 года, в котором приняли участие 102 респондента от 22 до 65 лет — люди, проживающие в Камчатском крае (N=52), в регионе с экстремальными природно-климатическими условиями жизнедеятельности, и респонденты, проживающие в относительно климатогеографически комфортных регионах — Московской и Ленинградской областях (N=50). В число респондентов вошли 65 женщин (63,7%), 37 мужчин (36,2%), средний возраст: 37,4. Исследование проводилось онлайн с использованием ресурса [www.1ka.si](http://www.1ka.si).

Степень экстремальности региона определялась при сопоставлении анализа объективных параметров среды, условий жизнедеятельности в регионе с точки зрения риска природных катастроф, анализа статистики экстремальных природных явлений: климатогеографических, характеризующих потенциальную экстремальность среды жизнедеятельности и социально-экономических показателей региона [4].

Математико-статистическая обработка данных проводилась при помощи IBM SPSS 28.0. Проводился анализ различий с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни, а также анализ взаимосвязей между изучаемыми феноменами с применением корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена), который дает возможность изучить взаимосвязи между переменными.

Были применены методики: Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина (2008); Шкала диспозиционной витальности (Райан, Фредерик) в адаптации Л. А. Александровой (2011); Тест смысло-

жизненных ориентаций СЖО Д. А. Леонтьева (1992); Краткая шкала Резильентности в адаптации Л. А. Александровой, В. И. Марковой (2020); Опросник общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В. Г. Ромека (1996); Социологическая анкета (Л. А. Александрова, 2004); Шкала оценки влияния травматического события (ШОВТС) (Impact of Event Scale — IES-R) в адаптации Н. В. Тарабриной (2007); Опросник посттравматического роста Р. Тедеси и Л. Кэлоуна (ПТР) в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова (2007).

Достоверные различия обнаружены по показателю «повышение ценности жизни» посттравматического роста ( $p < 0,05$ ), по показателям жизненных целей, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу ( $p < 0,05$ ). Рис. 1.



Примечания: данные представлены по средним рангам.

**Рис. 1. Значимые различия между участниками исследования по показателю смысложизненных ориентаций**

Кроме того, было обнаружено, что люди, имеющие опыт переживания опасных природных явлений, имеют выше показатели по шкале посттравматического роста: «отношение к другим», «новые возможности» ( $p = 0,046$ ,  $p < 0,05$ ), по сравнению с людьми, которые не сталкивались с подобными природными явлениями (Рис. 2). Это говорит о том, что человек, переживший удар стихии стал больше рассчитывать на других людей в трудную минуту, испытывает большую близость с окружающими. Человек стал тратить больше усилий на налаживание взаимоотношений с людьми, чаще признавать, что нуждается в других. Появились новые интересы, направленность жизни по новому пути, возможности, которые не были доступны раньше.



Примечания: данные представлены по средним рангам

**Рис. 2. Значимые различия между участниками исследования, в зависимости от опыта переживания опасных природных явлений**

В группе респондентов, проживающих на территории Камчатского края показатели удовлетворенности жизнью демонстрируют выраженные связи со шкалой самоэффективности ( $r=0,335$ ,  $p<0,05$ ) и с осмысленностью жизни ( $r=0,296$ ,  $p<0,05$ ). Отмечены также значимые корреляции диспозиционной витальности с индикаторами осмысленности жизни (цели, процесс, локус контроля-Я) —  $r=0,311$ ,  $p<0,05$ , и с самоэффективностью ( $r=0,295$ ,  $p<0,05$ ), которые рассматриваются нами как психологические ресурсы устойчивости личности (Табл. 1). Витальность взаимосвязана с некоторыми показателями посттравматического роста — «повышение ценности жизни» ( $r=0,289$ ,  $p<0,05$ ), (когда человек стал гораздо лучше понимать ценность собственной жизни и больше ценит каждый день) и «отношение к другим» ( $r=0,293$ ,  $p<0,05$ ), (человек стал больше рассчитывать на других людей в трудную минуту, испытывать большую близость с окружающими). В том числе и удовлетворенность жизнью положительно коррелирует с показателями посттравматического роста личности ( $r=0,414$ ,  $p<0,01$ ). Резильентность и самоэффективность положительно коррелируют с показателем осмысленности жизни ( $p<0,01$ ). Также выявлена отрицательная взаимосвязь резильентности с оценкой влияния травматического события («вторжение»). Это означает, что при увеличении уровня устойчивости (резильентности), показатели навязчивого воспроизведения или интрузии травматического события снижаются.

Таблица 1

**Взаимосвязи между исследуемыми характеристиками (Камчатский край)**

| Шкалы  | N  | Удовлетворенность жизнью | Диспозиционная витальность | Резильентность | самоэффективность |
|--|----|--------------------------|----------------------------|----------------|-------------------|
| Смысложизненные ориентации                         | 52 | ,296*                    | ,311*                      | ,470**         | ,495**            |
| Цели   | 52 |                          | ,279*                      | ,460**         | ,391**            |
| Процесс  | 52 |                          | ,357**                     | ,460**         | ,593**            |
| Результат  | 52 |                          | ,282*                      | ,381**         | ,440**            |
| Локус контроля — Я                                 | 52 |                          | ,371**                     | ,362**         | ,436**            |
| Локус контроля-Жизнь                               | 52 |                          |                            | ,358**         | ,330*             |
| Самоэффективность                                  | 52 | ,335*                    | ,295*                      | ,733**         |                   |
| Посттравматический рост                            | 47 | ,414**                   |                            |                | ,372*             |
| Отношение к другим                                 | 47 | ,367*                    | ,293*                      | ,298*          | ,412**            |
| Новые возможности                                  | 47 | ,405**                   |                            |                | ,334*             |
| Сила личности                                      | 47 | ,346*                    |                            |                | ,393**            |
| Духовные изменения                                 | 47 | ,346*                    |                            |                | ,340*             |
| Повышение ценности жизни                           | 47 | ,313*                    | ,289*                      |                |                   |
| Оценка влияния травматического события             | 47 |                          |                            | -,297*         |                   |
| Оценка влияния травматического события (Вторжение) | 47 |                          |                            | -,364*         |                   |

Примечания: \* корреляция значима на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

В контрольной группе респондентов (другие регионы) показатель жизненных целей коррелируют с удовлетворенностью жизни ( $r=0,422$ ,  $p<0,01$ ), с показателями осмысленности жизни — целями, эмоциональной насыщенностью жизни, удовлетворенностью самореализацией, локус контролем-Я и локус контролем-жизнь или управляемостью жизни ( $p<0,01$ ). В группе респондентов, проживающих в регионе с риском возникновения экстремальных природных явлений (Камчатский край) данных взаимосвязей выявлено не было (Табл. 2).

Таблица 2

**Взаимосвязи между исследуемыми характеристиками (другие регионы)**

| Шкалы  | N  | Удовлетворенность жизнью | Диспозиционная витальность | Резильентность | самоэффективность |
|--|----|--------------------------|----------------------------|----------------|-------------------|
| Смыслжизненные ориентации                          | 50 | ,670**                   | ,344*                      |                | ,378**            |
| Цели   | 50 | ,422**                   |                            |                | ,431**            |
| Процесс  | 50 | ,455**                   | ,503**                     |                |                   |
| Результат  | 50 | ,486**                   | ,322*                      |                | ,361*             |
| Локус контроля — Я                                 | 50 | ,613**                   |                            |                | ,392**            |
| Локус контроля-Жизнь                               | 50 | ,664**                   |                            |                | ,302*             |
| Самоэффективность                                  | 50 | ,338*                    | ,318*                      | ,447**         |                   |
| Сила личности (посттравматический рост)            | 47 | ,338*                    | ,358*                      | ,309*          |                   |
| Повышение ценности жизни (посттравматический рост) | 47 |                          | ,331*                      |                |                   |

Примечания: \* корреляция значима на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

### Выводы

В ходе эмпирического исследования было выявлено, что психологические ресурсы устойчивости личности имеют различия в зависимости от степени подверженности воздействию различным опасным природным процессам. Более высокий показатель в категории повышения ценности жизни зафиксирован у лиц, имеющих опыт переживания экстремальных природных явлений. Следует заметить, что показатели субъективного благополучия положительно коррелируют с уровнем посттравматического роста, что не было выявлено в группе респондентов, которые не сталкивались с ударами стихии.

Психологические ресурсы преодоления трудностей различного типа — ресурсы устойчивости, мобилизация и активизация ресурсов личности предполагают позитивные последствия экстремальной ситуации, способствуя укреплению психологической устойчивости и преодолению экстремальных воздействий. Однако, различия в компоненте осмысленной перспективы будущего (целях) свидетельствуют о том, что экстремальные природно-климатические условия жизни предъявляют высокие требования к психофизиологическим возможностям человека.

Респондентам, проживающим на территории с рисками и угрозами возникновения ударов стихии свойственно ощущать себя субъективно благополучными,

а важной характеристикой благополучия личности является повышение ценности жизни. Вместе с тем, важным отличием является то, что человек задействует различные ресурсы и механизмы, необходимые для успешного функционирования в экстремальных условиях жизнедеятельности. Поэтому особую актуальность приобретает осмысление внутреннего мира личности и тех психологических ресурсов устойчивости, которые способны помочь человеку успешно функционировать в сложных условиях жизнедеятельности.

### *Литература*

1. Александрова Л. А. Адаптация к трудным жизненным ситуациям и психологические ресурсы личности // Личностный потенциал: структура и диагностика. 2011. С. 547–578.

2. Иванова Т. Ю., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Рассказова Е. И., Кошелева Н. В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. № 1.

3. Осипов В. И. Природные катастрофы: анализ развития и пути минимизации последствий // Анализ, прогноз и управление природными рисками в современном мире (ГЕОРИСК-2015): Материалы 9-й Международной научно-практической конференции / Отв. ред. В. И. Осипов. М.: РУДН. 2015. С. 7–24

4. Чеброва А. Ю., Чемарев А. С., Матвеевко Е. А., Чебров Д. В. Единая информационная система сейсмологических данных в Камчатском филиале ФИЦ ЕГС РАН: принципы организации, основные элементы, ключевые функции // Геофизические исследования. 2020. том 21. № 3. С. 66–91.

5. Smith R., McIntosh V., Carter J., Colhoun H., Jordan J., Carter F., Bell C. Thriving After Trauma: Posttraumatic Growth Following the Canterbury Earthquake Sequence//Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies, Vol.20,: December 2016, pp.125–134

6. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma // Journal of Traumatic Stress. 1996. Vol. 9. P. 455–467

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ У ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ НАРУШЕННОГО ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ**

**Полянина С. В.**

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования характеристик эмоциональности у женщин с различными типами нарушенного пищевого поведения.

*Ключевые слова:* эмоциональность, нарушение пищевого поведения, расстройства пищевого поведения.

### **Features of emotionality in women with various types of impaired eating behavior**

*Annotation.* The article presents the results of a study of the characteristics of emotionality in women with various types of impaired eating behavior.

*Keywords:* emotionality, eating disorders, eating disorders.

В настоящее время проблема ожирения актуальна как никогда. Статистика демонстрирует постоянное увеличение процента населения, страдающего от этой болезни. В развитых и некоторых развивающихся странах проблема ожирения достигла характера эпидемии. Наиболее остро данная проблема стоит в США, Мексике, Австралии и Китае. Но и Россия, занимает одну из верхних позиций по общему количеству лиц с ожирением, а именно — 4-е место среди всех стран мира [9]. По данным главного внештатного диетолога Минздрава Виктора Туртельяна, 55% населения России живут с избыточной массой тела, при этом 25% из них страдают от ожирения, в то время как в советское время процент людей с избыточным весом составлял всего 20–25%. А к 2025 г. количество лиц с ожирением увеличится еще в два раза, по данным ВОЗ [1].

Более того, с 1980 по 2013 год на 48% выросло число детей и подростков, страдающих ожирением [9]. И главная опасность ожирения кроется не в эстетическом несовершенстве, а в том, что оно влечет за собой развитие других заболеваний, таких как диабет, сердечнососудистые и онкологические заболевания [9].

В связи с этим ученые всего мира изучают причины возникновения ожирения. Так, некоторые исследования показывают связь развития ожирения с мутацией определенных генов, с эндокринными проблемами, с возрастом, содержанием кишечной микрофлоры, продолжительностью сна и т.д. [6]. Другие же считают, что основной причиной развития ожирения является переедание [8].

Если рассматривать человека как биопсихосоциальное существо, то можно предположить, что в развитии данного заболевания играют роль разные факторы, и биологические, и психологические, и социальные. В настоящее время в России при лечении ожирения наибольшее внимание уделяется именно телесной составляющей. Для терапии используются такие методы, как фармакотерапия, диетотерапия, физиотерапия. Однако, исследования показывают, что результат, достигнутый подобным образом, сохраняют не более 5–10% похудевших [2]. В связи с этим резонно предположить, что следует глубже изучать психологические причины возникновения данного заболевания и психологические методы терапии ожирения.

Так, одной из психологических причин возникновения ожирения являются различные нарушения пищевого поведения. В настоящее время нет единой устойчивой классификации нарушений и расстройств пищевого поведения. Поэтому рассмотрим самые распространенные из них.

Например, в классификации МКБ-11 выделяют следующее:

- Нервная анорексия
- Нервная булимия
- Нарушение пищевого поведения
- Избегающе-ограничительные расстройства приема пищи
- Извращенный аппетит
- Повторное пережевывание и заглатывание пищи, выброшенной из желудка

в рот

- Другие уточненные нарушения питания или пищевого поведения
- Нарушения питания или пищевого поведения, неуточненные [5].

В классификации же DSM-5 выделяют похожие, но все же другие типы расстройств пищевого поведения:

- Нервная анорексия
- Нервная булимия
- Компulsive переедание (Binge Eating Disorder)
- Другие уточненные и неуточненные расстройства пищевого поведения [10].

Для задач нашего исследования наиболее интересной представляется типология нарушений пищевого поведения, разработанная T. Van Strien. Она внесла в типологию психологический и мотивационный компоненты, выделив следующие стили нарушения пищевого поведения:

- ограничительный
- эмоциогенный
- экстернальный [20].

*Эмоциогенное пищевое поведение* характеризуется приемом пищи в ответ на эмоциональные стимулы, а не на голод. Часто такое переедание возникает в ответ на чувство страха, гнева, тревоги. Зачастую используются высококалорийные, жирные, сладкие продукты, которые, помимо насыщения, приносят удовлетворение, снижают силу эмоционального напряжения, успокаивают и расслабляют. Такое пищевое поведение свойственно 30% людей с нормальным весом и примерно 60% людей, страдающих ожирением.

*Экстернальное пищевое поведение* характеризуется приемом пищи в ответ на внешние стимулы, такие, как вид пищи, ее запах, вкус и т.д. Такой человек ориентируется не на внутреннее чувство голода, а на внешние проявления — красивое блюдо в ресторане, красивая упаковка продукта в магазине, ароматная выпечка, угощающие родственники на застолье и т.д. Практически у всех людей с ожирением выражен данный тип поведения. Однако, оно также свойственно и стройным людям. Согласно исследованию Ю. Л. Савчиковой, женщины с лишним весом, обеспокоенные данной проблемой, чаще прибегают к приему пищи, следуя внешним стимулам, чем женщины с нормальным весом [7].

*Ограничительное пищевое поведение* характеризуется намеренным ограничением количества или качества потребляемой пищи, игнорированием чувства голода и жажды с целью снижения веса. У людей, соблюдающих жесткие ограничения, часто наблюдается диетическая депрессия [7]. Такое состояние характеризуется раздражительностью, постоянным чувством усталости, быстрой утомляемостью, агрессией, враждебностью, тревожностью, сниженным настроением и т.д. Такое состояние провоцирует прекращение диеты и стимулирует повторное переедание. Вследствие этого у человека развивается чувство вины, снижается самооценка, надежда на выздоровление угасает. Отличие ограничительного пищевого поведения от простого соблюдения диеты в том, что в первом случае человек устанавливает слишком жесткие правила, неспособен на более гибкий подход [4].

Опираясь на данную типологию, мы провели исследование, в котором приняли участие набранные случайным образом 152 женщины в возрасте от 18 до 65 лет. Среди этих женщин были как лица с нормальным весом и здоровым пищевым поведением, так и женщины, страдающие ожирением и различными нарушениями пищевого поведения. Целью данного исследования было выявление связи между типами нарушенного пищевого поведения и особенностями эмоциональности у женщин

В исследовании использовались следующие методики:

1. Голландский опросник пищевого поведения (DEBQ) Т. Ван Стриен для выявления наличия нарушенного пищевого поведения и его типа — экстернального, эмоциогенного или ограничительного [20]. Данная методика была выбрана по ряду причин. Во-первых, Голландский опросник пищевого поведения является одной из самых популярных методик, применяемых для диагностики типов нарушенного пищевого поведения во всем мире. Методика была апробирована и многократно валидизирована для многих стран. Например, есть данные об успешной валидации данного опросника в Испании [16;18], в Китае [17], в Тайване [15], в Малайзии [12], во Франции [13], в Германии [14], в Японии [11], в Италии [19] и других странах.

Данный опросник активно используют психологи во всем мире, в том числе в России, для исследования вопросов, связанных с различными нарушениями пищевого поведения. При этом сама методика является довольно лаконичной, четкой и дает вполне понятный результат. Также она позволяет классифицировать психиатрические расстройства пищевого поведения на экстернальный, ограни-

чительный и эмоциогенный стиль (т.е. «другие расстройства пищевого поведения» или «неуточненные пищевые расстройства»). По результатам можно определить, есть ли у исследуемого какой-либо тип нарушенного пищевого поведения. При этом у человека может и не наблюдаться никаких нарушений, а может быть выявлено одно или несколько расстройств пищевого поведения в комбинации. При этом названия типов пищевого поведения довольно ясно указывают на характерное для данного нарушения поведение.

Опросник состоит из 33 вопросов, на каждый из которых следует подобрать наиболее подходящий ответ из следующих вариантов — «Никогда», «Редко», «Иногда», «Часто» и «Очень часто». За каждый из выбранных вариантов дается от 1 до 5 баллов. Баллы подсчитывается по каждой из шкал — по экстернальному, эмоциогенному и ограничительному типу пищевого поведения. Максимальный балл по шкале эмоциогенного пищевого поведения — 65, по обоим другим — 50 баллов. Говорить о наличии нарушения пищевого поведения можно, когда балл превышает средние показатели. В случае ограничительного пищевого поведения это 24 балла, эмоциогенного — 23,4, экстернального — 27 баллов в пересчете на общий балл [17].

## 2. Тест Характеристики эмоциональности Е. П. Ильина [3].

Тест содержит 32 вопроса, на каждый из которых предлагается выбрать ответ «Да» или «Нет». Эмоциональность описывается по 4-м шкалам — эмоциональная возбудимость, интенсивность эмоций, длительность эмоций и отрицательное влияние эмоций на эффективность деятельности и общения. Максимальный возможный балл по каждой шкале равен 8. Соответственно, показателями «выше среднего» являются значения, превышающие 4 балла.

Статистическая обработка полученных результатов по двум методикам, осуществлялась с применением кластерного анализа для распределения участников исследования по группам с разными типами нарушенного пищевого поведения; метода ANOVA для подтверждения достоверности полученных распределений по кластерам; критерия Краскела-Уоллеса для выявления различий в характеристиках эмоциональности у групп с разными типами нарушений пищевого поведения; коэффициента корреляции Спирмена для выявления наличия статистически значимых корреляций между показателями эмоциональности и различными типами нарушенного пищевого поведения

В результате анализа участники исследования были разделены на кластеры. В первом кластере показатель по шкале «Ограничительное пищевое поведение» находился в пределах нормальных значений, а показатели по шкалам «Эмоциогенное» и «Экстернальное пищевое поведение» — выше среднего (20,94 против 24 в норме по шкале ограничительного пищевого поведения, 32,06 против 23,4 в норме по шкале эмоциогенного пищевого поведения, 33,28 против 27 в норме по шкале экстернального пищевого поведения).

Второй кластер характеризовался показателями, приравненными к нормальным — 25,09 против 24 в норме по шкале ограничительного пищевого поведения, 19,61 против 23,4 по шкале эмоциогенного пищевого поведения, 26,2 против 27 по шкале экстернального пищевого поведения. Таким образом, в данной группе не было выраженных нарушений пищевого поведения.

Третий кластер отличался высокими показателями по всем трем шкалам. При этом наиболее выраженным было эмоциогенное пищевое поведение: средний показатель по группе равен 47,73, что значительно выше нормального показателя — 23,4! Остальные показатели также превышали нормальное значение: по шкале ограничительного пищевого поведения средний балл равен 34,33 против 24 в норме, а по шкале экстернального пищевого поведения — 34,14 против 27 в норме.

Кластеры или группы получили условные названия — «Со средним уровнем показателей», «С низким уровнем показателей», «С высоким уровнем показателей».

В группе с нормальными показателями по всем шкалам пищевого поведения (то есть в группе лиц со здоровым пищевым поведением) показатели по всем шкалам эмоциональности находились на среднем уровне (56,26–62,05). Это означает, что представители этой группы проживают эмоции со средней интенсивностью, не слишком долго переживают из-за случившегося, эмоции не сильно влияют на эффективность их деятельности.

У второй группы наблюдались примерно одинаковые (от 71,84 до 81,6) показатели по всем 4 шкалам эмоциональности. Эти показатели находились немного выше среднего. Таким образом, при средней выраженности нарушений пищевого поведения были выявлены и характеристики эмоциональности чуть выше среднего. Представители второй группы склонны немного более ярко и длительно переживать эмоциональные события, они более возбудимы эмоционально (то есть для возникновения эмоциональной реакции нужен чуть меньший стимул, чем для других людей). Такая повышенная эмоциональность отрицательно сказывается на производительности деятельности, так как эмоции забирают ресурс, необходимый для эффективной деятельности.

В третьей группе лиц, у которых наиболее сильно выражены все типы нарушенного пищевого поведения, в частности эмоциогенного, имелись наиболее высокие показатели по всем четырем шкалам эмоциональности. Такие люди максимально интенсивно переживают все эмоциональные события, быстро реагируют эмоционально даже на небольшой раздражитель. Также они склонны долго проживать эмоции, и их тип эмоционального реагирования отрицательно влияет на эффективность их деятельности и поведения. Можно предположить, что более эмоциональным людям сложнее справиться со своими эмоциями, труднее регулировать их. Поэтому они прибегают к различным способам регулирования своих переживаний, например, к эмоциогенному перееданию. При частом использовании такого «приема» поведение становится деструктивным.

В результате анализа была выявлена статистически значимая взаимосвязь между характеристиками эмоциональности и различной степенью выраженности нарушенного пищевого поведения. В результате корреляционного анализа была выявлена средняя положительная корреляция между показателями по шкале «Интенсивность эмоций» и эмоциогенным стилем пищевого поведения ( $r=0,431$ ). Слабая положительная корреляция между показателями по шкалам «Эмоциональная возбудимость» ( $r=0,308$ ), «Длительность эмоций» ( $r=0,325$ ), «Отрицательное влияние эмоций на деятельность» ( $r=0,283$ ) и эмоциогенным стилем пищевого поведения. Была выявлена слабая положительная корреляция ( $r=$  от 0,218 до 0,333) между экстервальным типом пищевого поведения и всеми показателями эмоциональности. Между ограничительным типом пищевого поведения и всеми показателями эмоциональности корреляций не обнаружено.

На наш взгляд, результаты данного исследования наглядно показывают, что при терапии ожирения необходимо уделять достаточное внимание психологической и, в частности, эмоциональной стороне вопроса. При психотерапевтической работе необходимо обращать внимание на ведущий тип пищевого поведения и на возможные сопутствующие высокие показатели по шкалам эмоциональности. Можно также порекомендовать внедрение тренинга эмоциональной саморегуляции для лиц с эмоциогенным и экстервальными типами пищевого поведения. Это поможет научиться справляться со своими сильными эмоциями, не прибегая к еде и, таким образом, снизить тягу к перееданию.

### *Литература*

1. Аметов А. С. Эффективное лечение ожирения — путь борьбы с эпидемией diabetes mellitus // Медицинский совет. 2013. № 2. С. 78–83.

2. Вознесенская Т. Г. Расстройства пищевого поведения при ожирении и их коррекция // Международный эндокринологический журнал «Ожирение и метаболизм». 2004. С. 6.

3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб: Питер. 2001. 752 с.

4. Малкина-Пых И. Г. Терапия пищевого поведения: Справочник практического психолога. Москва: «Эксмо». 2007. 1038 с.

5. МКБ-11 (Международная классификация болезней 11 пересмотра) [Электронный ресурс]. 2021. URL: <https://icd11.ru/mkb-class/> (дата обращения: 03.10.2021).

6. Романцова Т. И. Эпидемия ожирения: очевидные и вероятные причины // Ожирение и метаболизм. 2011. Т. 8. № 1. С. 5–19.

7. Савчикова Ю. Л. Психологические особенности женщин с проблемой веса: дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2005. 208 с.

8. Сидоров А. В. Стили пищевого поведения и психологические характеристики клиентов программ снижения веса с алиментарным ожирением: дис. ... канд. психол. наук. СПб. 2011. 190 с.

9. Шестакова М. В.: «Борьба с ожирением будет...» [Электронный ре- сурс]. 2015. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/marina-shestakova-borba-s-ozhireniem-budet-uspeshnoy-pri-obschey-zainteresovannosti-vrachey-patsientov-i-gosudarstva/viewer> — Дата доступа: 25.10.21.

10. Kenneth W. Willis, MD, Medical Director: DSM-5 and Eating Disorders // EATING DISORDERS Resorce Catalogue [Электронный ресурс]. New York. 14.02.2014. URL: <https://www.edcatalogue.com/dsm-5-eating-disorders/> (дата обращения: 03.10.2021).

11. Psychometric properties of the Japanese version of the Dutch Eating Behavior Questionnaire for Children / Kumiko Ohara, Harunobu Nakamura, Katsuyasu Kouda, Yuki Fujita, Katsumasa Momoi, Tomoki Mase, Chiemi Carroll, Masayuki Iki // *Appetite*. 01.08.2020. № 151. 104690.

12. Psychometric Properties of the Malay Version of the Dutch Eating Behaviour Questionnaire (DEBQ) in a Sample of Malaysian Adults Attending a Health Care Facility / Kavitha Subramaniam, Wah Yun Low, Karuthan Chinna, Kin Fah Chin, Saroja Krishnaswamy // *Malays J Med Sci*. 08.2017. № 24(4). с. 64–73.

13. The Dutch Eating Behavior Questionnaire: Further psychometric validation and clinical implications of the French version in normal weight and obese persons / Paul Brunault, Isabelle Rabemampianina, Gérard Apfeldorfer, Nicolas Ballon, Charles Couet, Christian Réveillère, Philippe Gaillard, Wissam El-Hage // *Presse Med.* — 12.2015. — № 44(12 Pt 1). — с. 363–372.

14. The German Version of the Dutch Eating Behavior Questionnaire: Psychometric Properties, Measurement Invariance, and Population-Based Norms / Michaela Nagl, Anja Hilbert, Martina de Zwaan, Elmar Braehler, Anette Kersting // *PLoS One*. 22.09.2016. № 11(9). 0162510.

15. Translation and Psychometric Analysis of the Chinese Version of the Dutch Eating Behavior Questionnaire for Children (DEBQ-C) in Taiwanese Preadolescents / Ya-Fen Wang, Hsiao-Ling Chuang, Chi-Wen Chang, Jaclene A Zauszniewski // *J Pediatr Nurs*. 03–04.2018. № 39. p.30–37.

16. Validation of the Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) in a sample of Spanish women / A Cebolla, J R Barrada, T van Strien, E Oliver, R Baños // *Appetite*. 02.2014. № 73. p. 58–64.

17. Validation of the Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) in a sample of Chinese adolescents / Siyao Wu, Taisheng Cai, Xingwei Luo // *Psychol Health Med*. 03.2017. № 22(3). p. 282–288.

18. Validation of the Dutch Eating Behavior Questionnaire for Children (DEBQ-C) for use with Spanish children / R M Baños, A Cebolla, E Etchemendy, S Felipe, P Rasal, C Botella // *Nutr Hosp*. 07–08.2011. № 26(4). p. 890–898.

19. Validation of the Dutch Eating Behaviour Questionnaire parent version (DEBQ-P) in the Italian population: a screening tool to detect differences in eating behaviour

among obese, overweight and normal-weight preadolescents / R Caccialanza, D Nicholls, H Cena, L Maccarini, C Rezzani, L Antonioli, S Dieli, C Roggi // Eur J Clin Nutr. 09.2004. № 58(9). p.1217–1222.

20. Van Strien, T., Herman C. P., & Verheijden M. W. Eating style, overeating, and overweight in a representative Dutch sample: Does external eating play a role? // Appetite. 2, № 2. 2009. P. 380–387 c.

## **«ПОМОГИ СЕБЕ САМ» ИЛИ ВОЗМОЖНОСТИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА К ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В УСЛОВИЯХ COVID-19**

**Алешина Р. С.**

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
Москва

*Аннотация:* Раскрыта тема возможностей взрослого человека к саморегуляции в условиях воздействия новых стрессоров повседневности пандемии COVID-19. Проанализированы понятия осознанной саморегуляции, психологической (психической) саморегуляции, обсуждается их практическая роль в оптимизации возможностей человека к выживанию в экстремальных условиях современности. Описываются различия в характеристиках самоактивации, саморегуляции, стрессорах повседневности и способах совладания со стрессом у мужчин и женщин.

*Ключевые слова:* саморегуляция, самоактивация, повседневные стрессоры, COVID-19, копинг-стратегии.

### **«Help yourself» or an adult's ability to consciously self-regulate in the conditions of COVID-19**

*Abstract:* The topic of an adult's ability to self-regulation under the influence of new stressors of everyday life of the COVID-19 pandemic is revealed. The concepts of conscious self-regulation, psychological (mental) self-regulation are analyzed, their practical role in optimizing a person's ability to survive in extreme conditions of modernity is discussed. The differences in the characteristics of self-activation, self-regulation, stressors of everyday life and ways of coping with stress in men and women are described.

*Keywords:* self-regulation, self-activation, everyday stressors, COVID-19, coping strategies.

*Самая великая вещь на свете —  
это умение владеть собой.*

Мишель Монтень.

Современный мир и технологии меняются стремительным образом. Одновременно с этим процессом расширяется круг повседневных стрессоров, оказывающих давление на психоэмоциональное состояние населения в целом и на каждого индивида в частности.

Для многих из нас уже стали привычными и повседневными такие стрессоры как нестабильные социально-экономические условия, растущий уровень безработицы, пробки на дорогах, конфликты в семье. В 2020 году появился совершенно

новый стрессор — ситуация неопределенности, связанная с пандемией COVID-19. Этот стрессор малой интенсивности в начале его появления, привел к кумулятивному эффекту от накопленного воздействия. Изменившаяся реальность сопровождается повышенными требованиями к психической устойчивости и адаптивности человека. Большое значение приобретают проблемы поведения людей в стрессовых ситуациях, степени их активности и одновременно защищенности, проявляемой в активной позиции индивида.

Ограничения, вводимые правительствами во всем мире с целью локализации вспышек заболевания, зачастую ведут к ограничению личностных прав на свободу передвижения как в рамках страны, так и между другими государствами. Такие обоснованные и необходимые с одной стороны меры, воспринимаются населением, как психологизирующий фактор, причем не меньше, чем страх заразиться вирусом.

На международной научно-практической онлайн-конференции «Пандемия 2020: вызовы, решения, последствия», состоявшейся в Москве 13 октября 2020 г. был выдвинут такой тезис: «Ограничение видимой свободы, не меньший стрессор, чем невидимый вирус!» [10]. Самоизоляция, удаленная работа, дистанционное обучение, закрытие границ с государствами, нахождение в общественных местах в масках на лице, закрывающих органы дыхания, выполнение постоянно меняющихся и часто противоречивых требований от властей — вот реалии нашего нового мира. Постоянно вводимые локдауны, на протяжении двух лет и как следствие падение экономической способности населения разных стран, отразились на уровне повседневной жизнедеятельности.

Огромное влияние на социум оказывает инфодемия. Согласно совместному заявлению ВОЗ, опубликованному 23 сентября 2020 г., инфодемия представляет собой переизбыток как онлайн-информации, так и офлайн-информации. Недостоверная и заведомо ложная информация может наносить вред физическому и психическому здоровью людей; усиливать стигматизацию [2]. Инфодемия, широко распространяющаяся в период пандемии, является новым пусковым крючком для возникновения стресса повседневности у населения всей планеты. При этом у людей сильно меняется, поддается адаптивная часть рационального, конструктивного мышления. На первый план выходит эзотерическое, суеверное мышление. Возникают спекулятивные, архаистические, сектантские идеи.

В связи с чем, все большее внимание необходимо уделять проблемам психической регуляции и саморегуляции индивида, вопросам влияния стрессогенных факторов среды на работоспособность, деятельность, поведение человека, взаимоотношения с окружающим миром. Решение данных задач обусловлено необходимостью сохранения здоровья и обеспечения успешного личностного и профессионального развития современного человека.

В эмпирических исследованиях, посвященных жизнедеятельности людей в условиях COVID-19 в России отмечается низкий уровень гибкости поведения, что обуславливает еще одно направление развития, необходимое для эффективной саморегуляции в условиях пандемии [9]. Саморегуляция личности представляет собой многоуровневый интегративный комплекс самовоздействия человека на психофизиологическую, психосоциальную и духовную сферу. Саморегуляция характеризуется целенаправленностью и сознательностью. К основным способам саморегуляции относятся методы оперативной оптимизации состояния и копинг-стратегии.

В узком смысле психическая саморегуляция определяется как произвольное и целенаправленное изменение отдельных психофизиологических функций и психического состояния в целом, которое осуществляется самим субъектом путем специально организованной психической активности [4]. К осознанной саморегуляции относятся процессы выдвижения целей активности и управления достиже-

нием этих целей. Это обеспечивается метасистемой саморегуляцией, включающей когнитивные, личностные и физиологические подсистемы, являющиеся средствами ее реализации [6].

Человек и его организм является открытой саморегулирующейся, самоорганизующейся системой, которая находится в динамическом равновесии с окружающей средой. Внешняя среда, постоянно изменяющаяся реальность во всем мире оказывают на человека ежедневное воздействие. В зависимости от личного восприятия и характера воздействия стрессора на человека, возможно нарушение гомеостаза его организма, который реагирует на стрессовое событие или автоматическими адаптационными реакциями или целенаправленными и осознаваемыми действиями для восстановления утраченного равновесия. В первом случае, это будут неосознанные поведенческие реакции (психологические защитные механизмы). Во втором — осознанное, совладающее поведение (копинг), усилия человека в мыслях, чувствах и действиях.

Практические навыки развития осознанной саморегуляции взрослого человека, помогают оптимизировать возможности к выживанию в кризисных и, временах, даже экстремальных условиях современности.

С целью выявления наличия зависимости применяемых копинг-стратегий и саморегуляции взрослого человека, испытывающего стрессы повседневности в условиях пандемии COVID-19, нами, в апреле 2021 года было проведено пилотажное эмпирическое исследование. В качестве респондентов выступили взрослые (N=50) от 20 до 70 лет, проживающие в городах Российской Федерации (45% мужчин, 65% женщины). Из них 66% жители Москвы, 10% — Ростовской области, остальные участники проживали в Белгородской, Московской и Ленинградской областях. Большинство респондентов дистанционно работают или учатся, 10% очно работают и 8% очно учатся в высших учебных заведениях.

Для респондентов была разработана анкета с вопросами, в которой необходимо дать оценку степени влияния на них различных аспектов, вызванных ситуацией пандемии COVID-19, от 1 (минимальное значение) до 10 (максимально выраженное значение), а также оценить страхи и опасения и появление новых возможностей.

Обобщенные результаты данных опроса представлены в табл. 1.

Как видно из обобщенных данных, респонденты, скорее, оценивают ситуацию пандемии COVID-19 как открытие для себя новых возможностей. Оценки выше среднего относятся к таким категориям, как моральные/духовные (7,02), интеллектуальные (6,8) и психологические возможности (6,88).

Также респонденты выше среднего оценивают ситуацию пандемии как время новых возможностей, изменений и полезных приобретений. Это говорит о том, что вопреки транслируемому в СМИ мнению о негативных влияниях пандемии, пример данной конкретной выборки говорит скорее о том, что люди ищут возможности, а не погружаются в негативные эмоции.

Общая оценка влияния ситуации пандемии на жизнь респондентов — ниже среднего (4,08). Несколько более высокие оценки были выставлены за влияние на качество привычной жизни (5,26). И менее всего оказала ситуация пандемии на уровень заработной платы. Также ниже среднего общая оценка образованных под влиянием ситуации пандемии страхов (4,24). Менее всего люди боятся испортить отношения с партнером средняя оценка (2,3), и больше всего (6,54) боятся того, что заболеют и умрут близкие люди. В целом сложность ситуации пандемии респонденты оценили средними баллами (4,86). Наибольшую сложность вызывает непредсказуемость (6,26) и неопределенность ситуации (6,18). Оценки материальных трудностей были самыми низкими (4,3).

Далее респондентам были предложены следующие методики: методика саморегуляции личности (М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова); опросник «Стиль само-

Таблица 1

**Средние оценки степени сложности и влияния ситуации COVID-19 на разные сферы жизни, а также страхов и появившихся возможностей**

| <b>Оценка сложности ситуации пандемии COVID-19</b>  | <b>Ср. знач.</b> | <b>Оценка страхов, вызванных ситуацией пандемии COVID-19</b>  | <b>Ср. знач.</b> |
|---|------------------|---|------------------|
| Неопределенность ситуации   | 6,18             | Умереть   | 2,66             |
| Тяжесть ситуации  | 4,92             | Заболеть  | 2,96             |
| Значимость ситуации   | 5                | Заболеют близкие, и я не смогу им помочь  | 6,44             |
| Стрессогенность ситуации  | 4,24             | Близкие заболеют и умрут  | 6,54             |
| Непредсказуемость ситуации  | 6,26             | Останусь один (одна)  | 3,76             |
| Сложно управлять ситуацией  | 5,82             | Остаться без работы   | 3,78             |
| Безвыходность ситуации  | 3,48             | Остаться без средств к существованию  | 4,2              |
| Весомость потерь в ситуации   | 3,72             | Испортить отношения с партнером   | 2,3              |
| Сложность выполнения рекомендаций властей   | 5,36             | Будущего  | 3,18             |
| Сложность полностью исключить или уменьшить количество посещаемых массовых мероприятий                                    | 4,5              | Последствий вакцинации  | 5,38             |
| Сложно работать/учиться в изменившихся условиях   | 3,56             | Дополнительных требований и ограничений, возможно вводимых в будущем государственными органами власти | 5,22             |
| Общая оценка сложности ситуации пандемии COVID-19   | 4,86             | Общая оценка страхов, вызванных ситуацией   | 4,24             |
| <b>Оценка открывшихся возможностей под влиянием ситуации пандемии</b>   | <b>Ср. знач.</b> | <b>Оценка влияния ситуации COVID 19</b>   | <b>Ср. знач.</b> |
| Физические  | 6,02             | На трудовую занятость   | 3,76             |
| Психологические   | 6,88             | На уровень заработной платы   | 3,3              |
| Интеллектуальные  | 6,8              | На уровень физической активности  | 4,28             |
| Моральные/Духовные  | 7,02             | На уровень эмоций   | 4,34             |
| Творческие  | 5,14             | На качество отношений с близкими  | 3,34             |
| Материальные  | 4,3              | На качество социальных контактов  | 4,82             |
| Социальные (просьбы о помощи, поддержки, взаимодействия)  | 5,48             | На уровень здоровья   | 3,58             |
| Насколько эта ситуация кажется Вам временем новых возможностей, изменений, полезных приобретений (опыта, навыков и т.д.)? | 6,28             | На качество жизни, к которому привык(-ла)   | 5,26             |
|   |                  | На свободное от работы время  | 4,04             |
| Общая оценка открывшихся возможностей по влиянием ситуации пандемии COVID-19  | 5,99             | Общая оценка влияния ситуации пандемии COVID-19   | 4,08             |

Таблица 2

## Средние значения показателей по методикам

| Название методик                         | Показатели по шкалам методик                        | Средние знач. |
|--|---|---------------|
| Методика самоактивации личности          | Шкала самостоятельности                             | 16,12         |
|  | Шкала физической активности                         | 15,20         |
|  | Шкала психологической активации                     | 15,26         |
| Опросник «Стиль саморегуляции поведения» | Планирование  | 5,30          |
|  | Моделирование                                       | 5,48          |
|  | Программирование                                    | 5,86          |
|  | Оценивние результатов                               | 5,58          |
|  | Гибкость  | 5,78          |
|  | Самостоятельность                                   | 4,96          |
|  | Общий уровень саморегуляции                         | 28,74         |
| Опросник повседневных стрессоров         | Работа – Дела                                       | <b>36,60</b>  |
|  | Взаимоотношения с окружающими                       | <b>22,94</b>  |
|  | Нарушение планов                                    | 9,88          |
|  | Финансы   | <b>19,76</b>  |
|  | Планирование  | 16,06         |
|  | Семья   | 17,80         |
|  | Окружающая действительность                         | 9,12          |
|  | Самочувствие – Одиночество                          | 15,22         |
|  | Общее самочувствие                                  | 16,08         |
| Конкуренция                              | 14,48   |               |
| Опросник совладания со стрессом          | Позитивное переформулирование и личностный рост     | 13,70         |
|  | Мысленный уход от проблемы                          | 8,92          |
|  | Концентрация на эмоциях и их активное выражение     | 11,12         |
|  | Использование инструментальной социальной поддержки | 12,46         |
|  | Активное совладание                                 | 13,74         |
|  | Отрицание   | 7,30          |
|  | Обращение к религии                                 | 9,08          |
|  | Юмор  | 10,54         |
|  | Поведенческий уход от проблемы                      | 8,46          |
|  | Сдерживание   | 11,02         |
|  | Использование эмоциональной социальной поддержки    | 12,06         |
|  | Использование «успокоительных»                      | 5,48          |
|  | Принятие  | 12,80         |
| Подавление конкурирующей деятельности    | 11,90   |               |
| Планирование                             | 13,65   |               |

регуляции поведения» (В. И. Моросанова); опросник повседневных стрессоров (М. Д. Петраш, О. Ю. Стрижикская), опросник совладания со стрессом (адаптация Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина). Полученные данные представлены в таблице 2.

В качестве ведущих стрессоров повседневной жизни у респондентов являются работа (36,6), взаимоотношения с окружающими (22,94) и финансы (19,76).

Наименьший стресс приносят окружающая действительность (9,12) и нарушение планов (9,88). По опроснику саморегуляции поведения все значения соответствуют среднему уровню. В целом по группе невысокий рейтинг имеют неконструктивные копинг-стратегии, такие как использование «успокоительных» (5,48), отрицание (7,3), поведенческий (8,46) и мысленный уход от проблемы (8,92). Высокие баллы по копинг-стратегиям: активное совладание (13,74), позитивное переформулирование и личностный рост (13,7) и планирование (13,65).

Для проверки отношения к опыту пандемии и изменениям сна и режима питания мужчин и женщин исследуемой выборки использовался непараметрический критерий Хи-квадрат, как критерий измерения меры связей для номинальных шкал.

Значимых связей пола с отношением к пандемии, проявляющейся в изменении режима сна, питания, научения чему-то новому и оценок пользы полученного опыта не обнаружено. Большинство респондентов (более 80%) оценивают опыт переживания пандемии, как полезный. 77% мужчин и 82% женщин удалось научиться чему-то новому за этот период. При этом у большинства не изменился режим сна, а режим питания изменился у 40,9% мужчин и 46,4% женщин.

В целом картина отношения к пандемии складывается достаточно ресурсная. То есть респонденты данной выборки в большинстве своем, скорее, извлекли пользу из сложившейся ситуации. И это польза одинаково оценена мужчинами и женщинами. Для выявления значимых различий в отношении к пандемии, в характеристиках саморегуляции и копинг-стратегиях у мужчин и женщин, применялся непараметрический критерий Манна-Уитни. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Различия в оценках сложности (стрессогенности) ситуации пандемии COVID-19, страхов и возможностей у мужчин и женщин**

| Категория                           | Показатели  | Среднее значение |      | U     | Уровень значимости различий p |
|-------------------------------------|---|------------------|------|-------|-------------------------------|
|                                     |   | Ж                | М    |       |                               |
| Возраст                             |   | 36,4             | 36,4 | 261   | 0,36                          |
| Совокупная оценка ситуации пандемии | Стрессогенность ситуации  | 5,1              | 3,1  | 200   | 0,03*                         |
| Совокупная оценка страхов           | Закрытия границ, ограничение возможности перемещения между странами | 5,6              | 2,7  | 163,5 | 0,00***                       |

U — значение критерия Манна Уитни

p — уровень значимости

\* различия значимы,  $p < 0,05$

\*\* различия значимы,  $p < 0,01$

\*\*\* различия значимы,  $p < 0,001$

В среднем, женщины оценивают ситуацию пандемии, как более стрессогенную, чем мужчины. Также женщин гораздо больше, чем мужчин беспокоит и вызывает тревогу закрытие границ. Значимые различия также обнаружены в оценке творческих возможностей. Женщины больше мужчин ценят открытие возможностей для творчества. В остальном различия в оценках влияния пандемии, вызванными страхами и открывшимися возможностями не значимы.

Таблица 4

**Различия в характеристиках самоактивации, саморегуляции, стрессорах повседневности и способах совладания со стрессом у мужчин и женщин**

| Наименование методики           | Шкала   | Среднее значение |      | U     | Уровень значимости различий p |
|---------------------------------|---|------------------|------|-------|-------------------------------|
|                                 |   | Ж                | М    |       |                               |
| Методика самоактивации личности | Шкала физической активности                     | 13,4             | 17,8 | 158,5 | 0,00***                       |
| Опросник совладания со стрессом | Позитивное переформулирование и личностный рост | 12,9             | 14,8 | 143   | 0,001***                      |
|                                 | Концентрация на эмоциях и их активное выражение | 12,1             | 10,2 | 181   | 0,01**                        |
|                                 | Обращение к религии                             | 8,2              | 10,4 | 209   | 0,05*                         |
|                                 | Использование «успокоительных»                  | 6,5              | 4,1  | 144,5 | 0,000***                      |

U — значение критерия Манна Уитни

p — уровень значимости

\* различия значимы,  $p < 0,05$

\*\* различия значимы,  $p < 0,01$

\*\*\* различия значимы,  $p < 0,001$

Анализ показал, что мужчины имеют значимо более высокие показатели по физической активации, чем женщины. Также значимые различия у мужчин и женщин были обнаружены по следующим шкалам совладания со стрессом: позитивное переформулирование и личностный рост, обращение к религии, что значительно выше у мужчин, в отличие от женщин, для которых важными стратегиями являются: концентрация на эмоциях и использование «успокоительных».

По методикам «Стиль саморегуляции поведения» и опроснику «Стрессоры повседневности» значимых различий не выявлено. Далее был проведен корреляционный анализ повседневных стрессоров и применяемых копинг-стратегий.

Мысленный уход от проблемы положительно связан с такими стрессорами, как работа, финансы, самочувствие одиночества, и умеренно связан с общим самочувствием. Концентрация на эмоциях и их активное выражение тесно связана со стрессорами: взаимоотношения с окружающими, планирование и конкуренция, а также умеренная связь с работой/делами. Использование инструментов социальной поддержки имеет много прямых связей: тесная связь со стрессорами: работа и семья, умеренная с: взаимоотношения с окружающими, нарушение планов, планирование, окружающая действительность, самооценка одиночества и общее самочувствие. Концентрация на эмоциях, мысленный уход от проблемы и использование инструментов социальной поддержки связаны со многими стрессорами повседневности. Отрицание, обращение к религии, юмор, поведенческий уход от проблемы, сдерживание и принятие как копинг-стратегии не связаны с повседневными стрессорами. Активное совладание отрицательно связано с общим самочувствием. Со стрессором самочувствия одиночества обнаружена отрицатель-

**Связь между показателями повседневных стрессоров  
и копинг-стратегиями**

| Показатели по методикам                             | Р             | В             | Н            | Ф             | Пл            | С              | Од           | СО             | ОС           | К             |
|---|---------------|---------------|--------------|---------------|---------------|----------------|--------------|----------------|--------------|---------------|
| Мысленный уход от проблемы                          | <b>0,40**</b> | 0,27          | 0,25         | <b>0,36**</b> | 0,283*        | 0,17           | 0,28         | <b>0,399**</b> | <b>0,29*</b> | 0,24          |
| Концентрация на эмоциях и их активное выражение     | <b>0,36*</b>  | <b>0,40**</b> | 0,24         | 0,00          | <b>0,38**</b> | 0,39*          | 0,20         | 0,27           | 0,25         | <b>0,36**</b> |
| Использование инструментальной социальной поддержки | <b>0,42**</b> | <b>0,33*</b>  | <b>0,29*</b> | 0,24          | <b>0,33*</b>  | <b>0,399**</b> | <b>0,35*</b> | <b>0,31*</b>   | <b>0,33*</b> | 0,27          |
| Активное совладание                                 | -0,03         | 0,00          | -0,23        | -0,14         | -0,14         | -0,11          | -0,09        | -0,17          | <b>-283*</b> | -0,02         |
| Использование эмоциональной социальной поддержки    | 0,23          | 0,25          | 0,26         | 0,10          | 0,17          | <b>0,37**</b>  | 0,23         | 0,24           | <b>0,28*</b> | 0,17          |
| Использование «успокоительных»                      | 0,22          | 0,20          | 0,00         | 0,14          | 0,09          | -0,07          | 0,12         | <b>0,31*</b>   | 0,16         | 0,17          |
| Подавление конкурирующей деятельности               | -0,10         | -0,10         | -0,15        | -0,12         | -0,24         | -0,21          | -0,19        | <b>-288*</b>   | -0,18        | -0,12         |
| Планирование  | 0,01          | 0,11          | <b>-322*</b> | -0,10         | -0,09         | -0,03          | -0,09        | 0,02           | -0,15        | 0,03          |

*Примечания:*

Р – Работа-Дела

В – Взаимоотношения с окружающими

Н – Нарушение планов

Ф – Финансы

Пл – Планирование

С – Семья

Од – Окружающая действительность

СО – Самочувствие одиночества

ОС – Общее самочувствие

К – конкуренция

\* –  $p < 0.05$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman)

\*\* –  $p < 0.01$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman)

ная связь с совладанием путем подавления конкурирующей деятельности и положительная с использованием успокоительных, использованием инструментов социальной поддержки.

Выявленные корреляции имеют значение для продолжения исследований в направлении изучения возможностей к осознанной саморегуляции у взрослых людей и эффективных копинг-стратегий, применяемых для совладания со стрессом, к которому могут привести ситуации подобные пандемии COVID-19.

*Литература*

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. 2003. 672 с.

2. Борьба с инфодемией на фоне пандемии COVID-19: поощрение ответственного поведения и уменьшение пагубного воздействия ложных сведений и дезинформации: сайт Всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс]. 2021. Дата обновления 23.09.2020. URL: <https://www.who.int/ru/news/>

item/23-09-2020-managing-the-covid-19-infodemic-promoting-healthy-behaviours-and-mitigating-the-harm-from-misinformation-and-disinformation (дата обращения: 15.09.2021).

3. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция производственной активности человека // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–13.

4. Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Психологические технологии управления состоянием человека. Москва: Смысл. 2007. 311 с.

5. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр. 2015. 304 с.

6. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс для достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7 № 4. С. 62–78.

7. Одинцова М. А., Радчикова Н. П. Разработка методики самоактивации личности // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 58. С. 12. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.04.2021).

8. Петраш М. Д., Стрижицкая О. Ю., Головей Л. А. [и др.] Опросник повседневных стрессоров // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 57. С. 5. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.04.2021).

9. Скотникова И. Г., Егорова И. П., Огаркова Ю. Л., Жиганов Л. С. Психологические особенности переживания неопределенности при эпидемии COVID-19 // Институт психологии Российской академии наук // Социальная и экономическая психология. 2020. Том 5. № 2(18). С. 245–268.

10. Тезисы международной научно-практической онлайн конференции «Пандемия 2020: вызовы, решения, последствия». 13 октября 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ranepa.ru/sobytiya/aktsii-meropriyatiya/mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-pandemiya-2020-vyzovy-resheniya-posledstviya/> (дата обращения: 13.09.2021).

## **ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТЬ У ВЗРОСЛЫХ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И УСЛОВНО ЗДОРОВЫХ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ХАРАКТЕРА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

**Губина М. Н.**

магистрант факультета дистанционного обучения

[masha-gubina2010@ya.ru](mailto:masha-gubina2010@ya.ru)

ФГБОУ МГППУ, Москва, Россия

**Гурова Е. В.**

кандидат педагогических наук, профессор кафедры

психологии и педагогики дистанционного обучения,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи статуса эго-идентичности взрослых детей и параметров детско-родительских отношений в их семьях.

*Ключевые слова:* эго-идентичность, статусы эго-идентичности, детско-родительские отношения, инвалидность, стиль воспитания.

## **Ego-identity in adult children with disabilities and conditionally healthy depends on the nature of the parent-child relationship**

*Annotation.* This article presents the results of an empirical study of the relationship between the status of the ego-identity of adult children and the parameters of child-parent relations in their families.

*Keywords:* ego-identity, ego-identity statuses, child-parent relations, disability, parenting style.

Молодые люди, имеющие инвалидность часто встречаются с трудностями в социализации, коммуникации, в прохождении обучения, трудоустройстве, что зависит от эго-идентичности. В формировании эго-идентичности первостепенная роль отводится семье и детско-родительским отношениям, что и обусловило актуальность нашего исследования. Изучением феномена «эго-идентичности» в зарубежной психологии занимались Э. Эриксон, Дж. Марсиа, Дж. Мид [5, 9, 11]. В отечественной психологии особо надо отметить исследования Е. Л. Солдатовой и И. А. Шляпниковой, в рамках которых разработана методика диагностики эго-идентичности [6]. Для нашего исследования особое значение имели труды И. В. Шаповаленко и Р. Н. Егорова, где затрагивались отношения родителей со взрослыми детьми [4, 7, 8,].

Как изменяется характер отношений с родителями у детей с инвалидностью на протяжении их взросления? И каким образом формируется Эго идентичность у взрослых детей с инвалидностью в аспекте родительско-детских отношений? Данные вопросы исследовались нами на протяжении ряда лет [1, 2, 3]. Целью данного исследования провести сравнительный анализ эго-идентичности у лиц с инвалидностью и условно-здоровых в зависимости от характера детско-родительских отношений. Мы предположили, что эго-идентичность у взрослых детей с инвалидностью и условно здоровых зависит от характера детско-родительских отношений. Исследование проводилось посредством сети интернет по предложенным методикам с сентября 2020 года по февраль 2021 года. В исследовании участвовали две группы респондентов. В первую группу вошли 30 диад (родитель и взрослый ребенок с инвалидностью). Вторая группа состояла также из 30 диад (родитель и взрослый ребенок без инвалидности). Это были молодые люди, проживающие на территории России. Общий объем выборки 120 человек. Средний возраст у взрослых детей в группе с инвалидностью составил 20,5 лет, в группе условно-здоровых детей — 20,8 лет. Тестирование родителей проводилось по *опроснику стиля родительского воспитания ACB* (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис), детям был предложен *биографический опросник* (Bottscher, Jager, Lischer) и методика диагностики структуры и статусов эго-идентичности (СЭИ-тест) Е. Л. Солдатовой, при помощи которой можно определить, какой из трех статусов соответствует респондентам нашего исследования: автономный (А), диффузный (С) или предрешенный (Ф).

Взаимосвязи статуса эго-идентичности у взрослых детей с инвалидностью с различными параметрами детско-родительских отношений представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Значимые корреляционные связи статуса эго-идентичности у взрослых детей с инвалидностью и параметров детско-родительских отношений**

| Шкалы   | Статус ЭИ    | Параметры детско-родительских отношений |         |         |    |         |          |    |          |
|---|--------------|---|---------|---------|----|---------|----------|----|----------|
|   |              | Г-                                      | У-      | Т+      | Т- | З+      | З-       | С+ | С-       |
| Общ_ Автономная ЭИ  | Автономная   |   | -0,429* |         |    |         |          |    |          |
| «Ответственность за выбор» или «творческая сила развития» |              |   | -0,389* |         |    |         |          |    |          |
| Осознанность жизненного пути                              |              |   | -0,462* |         |    | -0,448* |          |    |          |
| «Ответственность за выбор» или «творческая сила развития» | Диффузная    |   |         |         |    |         | -0,414*  |    |          |
| Осознанность жизненного пути                              |              |   | 0,426*  | -0,385* |    |         |          |    |          |
| Эмоциональная зрелость                                    |              |   |         |         |    |         |          |    | -0,492** |
| Принятие настоящего                                       |              |   |         |         |    |         | -0,496** |    |          |
| Общ_ Пред-решенная ЭИ                                     | Предрешенная | 0,497**                                 |         |         |    |         |          |    |          |
| «Ответственность за выбор» или «ТС»                       |              | 0,451*                                  | 0,473** |         |    | 0,458*  |          |    |          |
| Эмоциональная зрелость                                    |              | 0,404*                                  |         |         |    |         |          |    |          |
| Соответствие себе   |              |   |         |         |    |         |          |    | -0,451*  |

*Примечания:*

\* корреляция значима на уровне  $p \leq 0,05$ ; \*\* корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$ .

Гипопротекция (Г-), игнорирование потребностей (У-), чрезмерность требований (Т+), недостаточность требований (Т-), чрезмерные запреты (З+), отсутствие запретов (З-), чрезмерность санкций (С+), минимальность санкций (С-).

Как видно из таблицы № 1, обнаружены следующие достоверные корреляционные связи между статусом эго-идентичности (далее ЭИ) у взрослых детей с инвалидностью и параметрами детско-родительских отношений.

Сначала проанализируем, какие параметры детско-родительских отношений способствуют формированию *автономной ЭИ*. Анализ данных показывает, что выявлены три отрицательные корреляционные связи между игнорированием потребностей (У-) и общей автономией ( $\rho = -0,429$ ;  $p < 0,05$ ), ответственностью за выбор ( $\rho = -0,389$ ;  $p < 0,05$ ) и осознанностью жизненного пути ( $\rho = -0,462$ ;  $p < 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что чем меньше удовлетворяются потребности молодого человека, тем лучше формируется автономия, способность на решительный выбор, самостоятельность и гибкость в принятии решений. Кроме того обнаружена отрицательная связь между осознанностью жизненного пути и недостаточностью требований (Т-) ( $\rho = -0,448$ ;  $p < 0,05$ ). Это значит, чем меньше требований предъявляется ребенку, тем лучше формируется осознанность жизненного пути.

Далее рассмотрим, какие параметры детско-родительских отношений способствуют формированию *диффузной ЭИ*. Выявлены положительная корреляционная связь между осознанностью жизненного пути и игнорированием потреб-

ностей (V-) ( $\rho=0,426$ ;  $p<0,01$ ) и отрицательная связь с чрезмерностью требований (T+) ( $\rho=-0,385$ ;  $p<0,05$ ). Из этого следует, чем больше игнорируются потребности, а требований предъявляется больше, тем неувереннее ребенок выбирает свой жизненный путь, больше сомневается в возможностях повлиять на свой жизненный путь. В ходе анализа также обнаружены отрицательные связи между отсутствием запретов (З-) и ответственностью за выбор ( $\rho=-0,414$ ;  $p<0,05$ ), а также принятием настоящего ( $\rho=-0,496$ ;  $p<0,01$ ). Это означает, чем больше отсутствие запретов, тем в меньшей степени взрослый ребенок решает брать на себя ответственность в важных сферах и тем меньше интересуется настоящим. Обнаружена отрицательная связь между эмоциональной зрелостью и минимальностью санкций (С-) ( $\rho=-0,492$ ;  $p<0,01$ ). Это свидетельствует о том, что чем в большей степени отсутствуют санкции, тем меньше ребенок воспринимает свои собственные эмоции, стремится не проявлять их.

Проведем анализ формирования *предрешенной ЭИ*. Установлены три положительные связи гипопротекции (Г-) с общей фиксацией ( $\rho=0,497$ ;  $p<0,01$ ), с ответственностью за выбор ( $\rho=0,451$ ;  $p<0,05$ ) и эмоциональной зрелостью ( $\rho=0,404$ ;  $p<0,01$ ). Из чего можно заключить, чем сильнее проявляется гипопротекция, тем ребенок самоувереннее, он устранивается от принятия решений в важных областях и направлениях своего развития, он неспособен принимать глубокие переживания. Кроме того выявлена отрицательная связь между соответствием себе и чрезмерными санкциями (С+) ( $\rho=-0,451$ ;  $p<0,05$ ), что значит, чем больше предъявляется санкций, тем неувереннее в себе ребенок.

Итак, коэффициенты корреляции между статусом эго-идентичности у взрослых детей с инвалидностью и параметрами детско-родительских отношений указывают на существование следующих достоверных корреляционных связей.

Выявлено, что *автономная ЭИ* имеет отрицательную связь с игнорированием потребностей и положительную с требованиями со стороны родителей, чем разумнее будут удовлетворяться потребности ребенка и чем лучше будет выстроена система требований, тем лучше будет формироваться автономная эго-идентичность. Это дает возможность ребенку представлять собственную автономию, важность социального взаимодействия, убежденность и осмысленность в своем выборе, адекватное восприятие перемен и целостное принятие себя. Он умеет доверять самому себе, своему выбору и своему окружению, несет ответственность за свой жизненный путь. Требовательность родителей к ребенку обуславливает потребность развития у детей способности к самооценке себя и своего решения.

Установлено, что *диффузная ЭИ* имеет положительную связь с игнорированием потребностей и отрицательную — с системой требований, отсутствием запретов и санкций. Возможно, родители оберегают своего ребенка от наказаний в силу его особенностей, этим самым способствуют задержке развития эмоциональной зрелости. Неудовлетворенность в духовных потребностях, эмоциональных контактах и чрезмерная требовательность в отношении ребенка порождает развитие неуверенности в своих силах, решениях, возможности воздействовать на свой жизненный путь.

Обнаружено, что *предрешенная ЭИ* имеет положительную связь с гипопротекцией, игнорированием потребностей, запретами и отрицательную связь с санкциями. Из чего следует, что доверие и предоставление самостоятельности со стороны родителей способствует формированию эгоцентризма, самоуверенности, неспособности самостоятельно принимать важные решения, воспринимать свои сильные эмоции и переживания. Применяя запреты и санкции, родители провоцируют у ребенка демонстрацию показной самоуверенности и стремление к риску.

Далее проанализируем взаимосвязь статуса эго-идентичности у взрослых условно-здоровых детей и различных параметров детско-родительских отношений. Результаты представлены в таблице № 2.

Таблица 2

**Значимые корреляционные связи статуса эго-идентичности у взрослых условно-здоровых детей и параметров детско-родительских отношений**

| Шкалы   | статус       | Параметры детско-родительских отношений |         |         |          |         |         |          |
|---|--------------|---|---------|---------|----------|---------|---------|----------|
|   |              | Г-                                      | Т+      | Т-      | З+       | З-      | С+      | С-       |
| Общ_ Автономная ЭИ  | Автономная   |   |         |         | -0,554** |         |         |          |
| «Ответственность за выбор» или «творческая сила развития» |              |   | -0,390* |         |          |         |         |          |
| Эмоциональная зрелость                                    |              |   |         |         | -0,515** |         |         |          |
| Осознанность собственных ценностей                        |              |   |         |         | -0,482** |         |         |          |
| Соответствие себе   |              |   |         |         |          |         |         | 0,515**  |
| Общ_ Диффузная ЭИ   | Диффузная    |   |         |         |          | -0,439* |         |          |
| «Ответственность за выбор» или «творческая сила развития» |              |   |         |         |          | -0,368* |         |          |
| Самодостаточность или сила эго                            |              | -0,507**                                |         | -0,394* |          |         |         |          |
| Принятие настоящего                                       |              |   |         |         |          | -0,438* |         |          |
| Соответствие себе   |              | -0,493**                                |         |         |          | -0,425* |         | -0,471** |
| Общ_ Предрешенная ЭИ                                      | Предрешенная |   |         |         | 0,594**  |         |         |          |
| Самодостаточность или сила эго                            |              |   |         |         | 0,438*   |         |         |          |
| Осознанность жизненного пути                              |              | 0,495**                                 |         |         | 0,372*   |         |         |          |
| Эмоциональная зрелость                                    |              |   |         |         | 0,452*   |         |         |          |
| Осознанность собственных ценностей                        |              |   |         |         |          |         | -0,373* |          |
| Соответствие себе   |              | 0,380*                                  |         |         | 0,376*   |         |         |          |

**Примечания:**

\* корреляция значима на уровне  $p \leq 0,05$ ; \*\* корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$ .

Гипопротекция (Г-), чрезмерность требований (Т+), недостаточность требований (Т-), чрезмерные запреты (З+), отсутствие запретов (З-), чрезмерность санкций (С+), минимальность санкций (С-).

Мы обнаружили следующие достоверные корреляционные связи между статусом эго-идентичности у взрослых условно-здоровых детей и параметрами детско-родительских отношений.

Проанализируем параметры детско-родительских отношений, способствующих формированию *автономной ЭИ*. Анализ данных показал, что имеется положительная связь между соответствием себе и чрезмерностью запретов (З+) ( $\rho=0,515$ ;  $p<0,01$ ), чем больше родители применяют в воспитании запретов, тем лучше ребенок принимает себя, соответствует своему «Я». Выявлена отрицательная связь между ответственностью за выбор и чрезмерностью требований (Т+) ( $\rho = -0,390$ ;  $p<0,05$ ). Чем больше требований предъявляется со стороны родителей, тем меньше он способен на решительный выбор, признание и принятие гибкости в мышлении и поведении. Также обнаружены отрицательные корреляционные связи между чрезмерностью запретов (З+) и общей автономией ( $\rho = -0,554$ ;  $p<0,01$ ), эмоцио-

нальной зрелостью ( $\rho = -0,515$ ;  $p < 0,05$ ), осознанностью собственных ценностей ( $\rho = -0,482$ ;  $p < 0,01$ ). Можно предположить, чем меньше запретов предъявляется, тем лучше признаются эмоции, тем реалистичнее взгляды на ценности и убеждения.

Проанализируем характер отношений, способствующих формированию *диффузной ЭИ*. Выявлены отрицательные корреляционные связи гипопротекции ( $\Gamma^-$ ) с самодостаточностью ( $\rho = -0,507$ ;  $p < 0,01$ ) и соответствием себе ( $\rho = -0,493$ ;  $p < 0,01$ ). Следовательно, чем больше свободы предоставляется ребенку, тем меньше у него уверенности в себе, он пассивен и отстранен. Также обнаружены слабые отрицательные корреляционные связи между недостаточностью запретов ( $3^-$ ) и ответственностью за выбор ( $\rho = -0,368$ ;  $p < 0,05$ ), принятием настоящего ( $\rho = -0,438$ ;  $p < 0,05$ ), соответствием себе ( $\rho = -0,425$ ;  $p < 0,05$ ). Чем меньше запретов применяют родители, тем больше ребенок испытывает сомнение, не желает брать на себя ответственность. Такие же выводы по корреляции в отношении отсутствия требований и санкций.

Теперь проанализируем, какие параметры детско-родительских отношений способствуют формированию *предрешенной ЭИ*. Обнаружены две положительные связи гипопротекции ( $\Gamma^-$ ) с осознанностью жизненного пути ( $\rho = 0,495$ ;  $p < 0,01$ ) и соответствием себе ( $\rho = 0,380$ ;  $p < 0,05$ ). Это означает, чем больше свободы получает ребенок от родителей, тем неувереннее его отношение к выбору своего жизненного пути, он сомневается в собственных способностях о возможности влияния на свою жизнь. Обнаружены положительные связи между чрезмерностью запретов ( $3^+$ ) и самодостаточностью ( $\rho = 0,438$ ;  $p < 0,05$ ), осознанностью жизненного пути ( $\rho = 0,372$ ;  $p < 0,05$ ), эмоциональной зрелостью ( $\rho = 0,452$ ;  $p < 0,05$ ), соответствием себе ( $\rho = 0,376$ ;  $p < 0,05$ ). Следовательно, чем больше родители используют чрезмерность запретов, тем больше ребенок ценит свою независимость и неповторимость, он уверен в себе, но не способен принимать свои эмоции, и не уверен в правильности выбора жизненного пути. Обнаружена отрицательная связь между осознанностью собственных ценностей и минимальностью санкций ( $C^-$ ) ( $\rho = -0,373$ ;  $p < 0,05$ ). Это означает, чем меньше родители применяют санкции, тем более легкомысленно ребенок относится к собственной системе ценностей и целей.

Таким образом, коэффициенты корреляции между статусом ЭИ у взрослых условно-здоровых детей и параметрами детско-родительских отношений показывают:

Формированию *автономной ЭИ* у молодых условно-здоровых людей будет способствовать адекватная система требований и запретов, а также минимальность санкций. Из этого следует, что молодые люди осознают собственную автономию, важность социальных отношений. Им свойственна уверенность и осознанность в собственном выборе, эмоциональная зрелость, осознанность собственных целей и ценностей. Они способны доверять себе и своим решениям, принимать и признавать даже самые сильные эмоциональные переживания. Имеют смелость быть собой, соответствовать личностному «Я».

Формирование *диффузной ЭИ* связано с гипопротекцией, недостаточностью требований, запретов и санкций. Это означает, что вседозволенность и отсутствие ограничений, способствующая снижению ответственности за выбор решений, принятия которых они намереваются переложить на другого значимого для них человека. Им характерна неуверенность в себе, своих словах, поступках. Они испытывают некоторые проблемы в коммуникации и самореализации.

Формирование *предрешенной ЭИ* связано с гипопротекцией, чрезмерными запретами и санкциями. Это свидетельствует о том, что условно-здоровые респонденты завышают ценность своей самостоятельности и индивидуальности. Им свойственно незрелая позиция по отношению к выбору своего жизненного пути. Они не принимают своих сильных переживаний, обесценивают личные намерения и ценности, демонстрируют показную уверенность в себе.

Таким образом, можно сделать вывод, что участникам обеих групп соответствуют разные статусы эго-идентичности. Вместе с тем формирование *автономной ЭИ* в группе детей с инвалидностью отличается влиянием оптимального удовлетворения потребностей, а в группе условно-здоровых оптимальными запретами и отсутствием санкций. Одинаковое влияние в обеих группах оказывает оптимальная система требований. Формирование *диффузной эго-идентичности* в первой группе отличается неудовлетворением потребностей и чрезмерностью требований, а во второй группе гипопротекцией и отсутствием требований. Формирование *предрешенной эго-идентичности* в первой группе отличается от условно-здоровых неудовлетворением потребностей ребенка.

Таблица 3

**Соотношение параметров детско-родительских отношений и статусов эго-идентичности в семьях обеих групп**

|                 | С инвалидностью   | Условно-здоровые  |
|-----------------|---|---|
| Автономная ЭИ   | Оптимальное удовлетворение потребностей<br>Оптимальная система требований                             | Оптимальные запреты<br>Отсутствие санкций<br>Оптимальная система требований         |
| Диффузная ЭИ    | Неудовлетворение потребностей<br>Отсутствие запретов<br>Отсутствие санкций<br>Чрезмерность требований | Гипопротекция<br>Отсутствие запретов<br>Отсутствие санкций<br>Отсутствие требований |
| Предрешенная ЭИ | Гипопротекция<br>Неудовлетворение потребностей<br>Отсутствие санкций<br>Чрезмерность запретов         | Гипопротекция<br>Отсутствие санкций<br>Чрезмерность запретов                        |

Следовательно, выдвинутая гипотеза о зависимости эго-идентичности от характера детско-родительских отношений у взрослых детей с инвалидностью и условно-здоровых подтвердилась.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования при оказании психологической помощи родителям и взрослым детям с инвалидностью.

*Литература*

1. Губина М. Н., Гурова Е. В. Эго-идентичность у юношей и девушек с инвалидностью // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. М.: МГППУ 2018. С. 358–362.
2. Гурова Е. В., Губина М. Н. Особенности родительско-детских отношений в семьях, имеющих взрослых детей с инвалидностью // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение). Материалы Всероссийской научно-практической конференции. под ред. Б. Б. Айсмонтаса. М.: МГППУ. 2018. С. 247–251.
3. Губина М. Н., Гурова Е. В. Эго-идентичность у взрослых детей с инвалидностью в зависимости от характера детско-родительских отношений // Возможности и риски цифровой среды. М.: МГППУ 2019. С. 48–52.
4. Егоров Р. Н., Шаповаленко И. В. Родители и взрослые дети: особенности взаимоотношений (по материалам зарубежных источников) // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 54–62.
5. Мид Д. Интернализированные другие и самость // Американская социологическая мысль / сост. Е. И. Кравченко. М.: Изд-во МГУ. 2014. 496 с.

6. Солдатова Е. Л., Шляпникова И. А. Эго-идентичность как системообразующий фактор формирования личностной зрелости // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. 2010. № 27 (203). С. 66–74.
7. Шаповаленко И. В. Родительское отношение к ребенку: определение, типы и влияние на психическое развитие // Семейная психология и семейная терапия. 2004. № 3.
8. Шаповаленко И. В., Егоров Р. Н. Типы родительской позиции по отношению к взрослым детям // Акмеология. 2019. № 1 (69). С. 10–14.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис М.: Флинта. 2016. 352 с.
10. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования идентичности личности. М: Просвещение. 2016. 544 с.
11. Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (1–21).

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ АГРЕССИВНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Горина Г. И.

студентка факультета экстремальной психологии,  
Московский государственный психолого-педагогический университет,  
gannagor@mail.ru

*Аннотация.* Данная статья представляет собой обзор результатов эмпирического исследования психологических коррелятов агрессии в юношеском возрасте. Было установлено, что основными психологическими коррелятами агрессивного поведения в юношеском возрасте выступают способность личности к самоконтролю и фактор окружающей среды. Установлено, что чем выше уровень неуправляемой эмоциональной возбудимости, чем ниже уровень благоприятной атмосферы в коллективе, тем выше уровень агрессивности. Было выявлено, что у юношей более выражена прямая вербальная агрессия, а у девушек — косвенная вербальная.

*Ключевые слова:* эмоциональная возбудимость, агрессия, самоконтроль, самосознание, саморегуляция, социализация, эмпатия, гендерные различия, юношеская среда, окружающая среда.

### Psychological correlates of aggressiveness in adolescence

*Annotation.* This article is an overview of the results of an empirical study of the psychological correlates of aggression in adolescence. It was found that the main psychological correlates of aggressive behavior in adolescence are the ability of the individual to self-control and environmental factor. It is established that the higher the level of uncontrollable emotional excitability, the lower the level of a favorable atmosphere in the team, the higher the level of aggressiveness. It was revealed that in boys direct verbal aggression is more pronounced, and in girls-toausched verbal aggression.

*Keywords:* emotional excitability, aggression, self-control, self-awareness, self-regulation, socialization, empathy, gender differences, youth environment, environment.

Исследователи выделяют две группы причин агрессивности в юношеском возрасте: внешние и внутренние (Реан, 2006). Также исследователи отмечают,

что агрессия может быть реактивной (ответной реакцией человека на фрустрацию) и враждебной (намеренное и осознанное желание нанести вред другим). Но неотъемлемой характеристикой (как групповой так и индивидуальной), является нанесение вреда обществу и личности. Основными из них являются нанесение морального ущерба, физического ущерба, материального и психологического (эмоционального). Все вышеперечисленные характеристики тесно взаимосвязаны и имеют определенные факторы, обуславливающие агрессивное поведение: социальные, внешние, индивидуальные и биологические. Было выявлено, что агрессия в юношеском возрасте имеет следующие характеристики: наличие в группе инициаторов и провокаторов, подавление слабых, анонимность членов агрессивного поведения, заражающая природа агрессии, представление образа агрессора как положительного героя (в СМИ, литературе, кино) (Симонович, 2015).

Возникновению агрессивного поведения в юношеском возрасте также способствуют индивидуальные причины — связь агрессии с аффективностью и с проблемой саморегуляции личности. Чем выше уровень сформированности индивидуальной саморегуляции личности, тем ниже риск формирования агрессивно-насильственного поведения (Гаралева, 2006).

Большое значение имеет фактор самооценки, который влияет на уровень агрессивного поведения. Установлено, что агрессивность коррелирует с крайними границами самооценки (как положительной так и отрицательной (Реан, 2006). Помимо этого, агрессивность связана с повышенной тревожностью, эгоцентризмом, преобладанием использования в трудных ситуациях врожденных защитных механизмов, а не приобретенных навыков совладания (Реан, 2006). При постоянных неудачах в личности формируется высокий уровень агрессивности, занижается самооценка, вследствие чего развивается комплекс неполноценности и неуверенности в себе. Существует взаимосвязь уровня агрессивности личности и ее желания повысить собственный статус, завоевать авторитет в группе (Кобзева 2007).

Огромное влияние на агрессивное поведение оказывают внутрисемейные отношения и взаимодействие с окружающей средой (Бандура, 1999, Бэрон, 2010). А фрустрирующие факторы, такие как: зависимость от школьной среды, негативные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, отношения в семье, влекут разрушающее поведение среди подростков и юношей.

Немаловажную роль в развитии деструктивной формы поведения имеет уровень материального благополучия семьи (Собкин, 2012). Как правило, чаще жертвами подростковой и юношеской агрессии в коллективе, становятся юноши и девушки из малообеспеченных семей.

Негативное поведение педагогов, в особенности выделение ими «любимчиков», чрезмерный контроль и навязывание своего мнения со стороны родителей, переживания негативного восприятия своего внешнего вида, также является одним из факторов агрессивного поведения в юношеском возрасте (Ларионов, 2020). А также ценностные ориентации личности имеют влияние на агрессивное поведение подростков (Литвинова, 2018).

Обобщая все вышеперечисленные факторы, можно сделать следующие выводы: агрессивность в юношеском возрасте негативно влияет на взаимоотношения с родителями, друзьями, сверстниками, на учебную деятельность и индивидуальное развитие личности, на успешность в их будущей профессиональной деятельности. А также рассматривая агрессивное поведение подростков и старшеклассников, нужно учитывать такие факторы как: возрастные особенности личности, ее ценностные ориентации, личностные установки, черты характера, саморегуляцию, самосознание, самоконтроль, гендерные различия, уровень социализации и эмпатии, владение культурно-социальными нормами, фактор сформированности личности и психологический фактор окружающей среды (Гаралева, 2006, Пономарева, 2018).

## Организация и методы исследования

Целью нашего эмпирического исследования является изучение особенностей агрессии, эмоциональной возбудимости, психологической атмосферы в коллективе, а также выявление психологических факторов склонности к агрессии в юношеском возрасте.

Гипотеза исследования: основными психологическими факторами агрессивного поведения в юношеском возрасте выступают способность личности к самоконтролю и фактор окружающей среды. Чем выше уровень неуправляемой эмоциональной возбудимости, чем ниже уровень психологически благоприятной атмосферы в коллективе, тем выше уровень агрессивности.

### Методы исследования:

Методика «Агрессивное поведение» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев), направленная на выявление склонности человека к определенному типу агрессивного поведения.

«Методика оценки психологической атмосферы в коллективе» (по А. Ф. Фидлеру) используется для оценки психологической атмосферы в коллективе.

«Экспресс-диагностика неуправляемой эмоциональной возбудимости» (В. В. Бойко) для изучения импульсивности респондентов.

Статистические методы: количественный анализ эмпирических данных, подтверждаемый методами математической статистики (U критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции Спирмена).

В исследовании приняли участие 50 человек в возрасте от 16 до 17 лет (10–11 класс), из них 26 юноши и 24 девушки.

## Результаты исследования, их анализ

На первом этапе выявилось, что и у юношей, и у девушек наиболее выраженный вербальный тип агрессивного поведения.

Интегральный показатель — уровень несдержанности, как по всей выборке, так и по отдельности у юношей и у девушек (имеет средний уровень выраженности).

Согласно полученным результатам оценки психологической атмосферы в коллективе (по А. Ф. Фидлеру), в юношеском коллективе преобладает дружелюбие.

Данные о различиях (критерий U-Манна-Уитни) между результатами двух групп по методике «Экспресс-диагностика неуправляемой эмоциональной возбудимости», показал наличие различий на уровне значимости  $p \leq 0,05$  между группами, из чего следует, что девушки более импульсивны, чем юноши. У них более выражена неуправляемая эмоциональная возбудимость, которая может приводить к проблемам в их межличностном общении.

На втором этапе был проведен сравнительный анализ.

Таблица 1

### Сравнительный анализ показателей агрессивного поведения в группе юношей и группе девушек

| ШКАЛЫ                         | Средние значения |         | U-Манна-Уитни | Уровень значимости различий p |
|-------------------------------|------------------|---------|---------------|-------------------------------|
|                               | Юноши            | Девушки |               |                               |
| Прямая вербальная агрессия    | 4,85             | 5,42    | 252,0         | 0,237                         |
| Косвенная вербальная агрессия | 3,96             | 5,83    | 161,5         | 0,003                         |
| Косвенная физическая агрессия | 3,08             | 3,38    | 293,0         | 0,709                         |
| Прямая физическая агрессия    | 4,38             | 3,29    | 199,5         | 0,027                         |
| Уровень несдержанности        | 12,31            | 12,08   | 297,0         | 0,770                         |

Как видно из таблицы, различие на уровне значимости  $p \leq 0,01$  выявлено по шкале косвенная вербальная агрессия, а различие на уровне  $p \leq 0,05$  — по шкале прямая физическая агрессия.

Девушки более импульсивны, чем юноши, которые чаще проявляют физическую агрессию. У девушек более выражена неуправляемая эмоциональная возбудимость, которая может приводить к проблемам в их межличностном общении. Далее, нами был проведен корреляционный анализ. Таблица 2.

Таблица 2

**Корреляционный анализ агрессивного поведения, психологической атмосферы в коллективе и эмоциональной возбудимости в группе**

| Переменные                               | Прямая вербальная агрессия |          | Косвенная вербальная агрессия |          | Прямая физическая агрессия |          | Уровень несдержанности |          |
|--|----------------------------|----------|-------------------------------|----------|----------------------------|----------|------------------------|----------|
|  | $r$                        | $\alpha$ | $r$                           | $\alpha$ | $r$                        | $\alpha$ | $r$                    | $\alpha$ |
| Дружелюбие Враждебность                  |                            |          | 0,428                         | 0,029    | 0,400                      | 0,043    |                        |          |
| Удовлетворенность<br>Неудовлетворенность |                            |          |                               |          | 0,449                      | 0,021    |                        |          |
| Продуктивность<br>Непродуктивность       |                            |          |                               |          | 0,506                      | 0,008    |                        |          |
| Сотрудничество<br>Несогласованность      |                            |          | 0,392                         | 0,048    |                            |          |                        |          |
| Увлеченность Равнодушие                  |                            |          | 0,402                         | 0,042    | 0,392                      | 0,048    |                        |          |
| Психологическая атмосфера                |                            |          | 0,410                         | 0,038    | 0,433                      | 0,027    |                        |          |
| Импульсивность                           | 0,469                      | 0,016    | 0,420                         | 0,033    |                            |          | 0,528                  | 0,006    |

Согласно полученным результатам, прямые связи на уровне значимости  $p \leq 0,01$  были выявлены между импульсивностью и общим уровнем несдержанности, это указывает на то, что чем выше у юношей уровень неуправляемой эмоциональной возбудимости, тем выше уровень несдержанности их агрессивных проявлений. Высокая эмоциональная возбудимость способна снижать контроль за поведением и сопровождаться агрессией.

Таким образом, мы проследили, что взаимосвязь между агрессией, импульсивностью и психологической атмосферой в коллективе существует. Это позволило нам подтвердить нашу гипотезу.

Наше эмпирическое исследование показало, что для старшеклассников характерно выражать свою агрессию в прямой словесной форме (через крик, ссору, оскорбления, грубые слова и т.д.). А направлять агрессию и свою обиду на других им почти не свойственно.

Сравнения полученных результатов диагностики неуправляемой эмоциональной возбудимости показал, что девушки в своем поведении более импульсивны, чем юноши. Для них характерно действовать без достаточного самоконтроля, под влиянием внешних обстоятельств или в силу собственных эмоциональных переживаний. Юноши предпочитают применять силу для нанесения морального и физического вреда, направляют свое недовольство, обиду, агрессию на обидчика.

**Заключение**

Как видно из нашего исследования, существуют связи между агрессивным поведением, эмоциональной возбудимостью и психологической атмосферой в группе.

Общие прямые связи для двух групп были обнаружены между импульсивностью и прямой вербальной агрессией, а также косвенной вербальной агрессией.

Высокий уровень неуправляемой возбудимости юношей способствует повышению их уровня несдержанности и выражению агрессивных проявлений.

Было выявлено, что косвенная вербальная агрессия повышает враждебность, несогласованность, равнодушие и общую неблагоприятную атмосферу в группе юношей, а также повышает признак безуспешности коллектива в группе девушек.

### *Литература*

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М. 1999. 509 с.
2. Бэрн Р. Агрессия: учебное пособие. СПб: Питер. 2010. 352 с.
3. Гаралева М. Д. Индивидуально-типические особенности саморегуляции агрессивного поведения // диссертации кандидат психологических наук. М. 2006. 246 с.
4. Кобзева О. В. Динамика агрессивности и ее взаимодействия с личностными особенностями в подростковом и юношеском возрастах: дис. канд. псих. наук. М. 2007. 235.
5. Ларионов П. М. Социально-психологические факторы, провоцирующие агрессию у подростков // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2020. С. 74–91.
6. Литвинова А. В., Орлова М. Н. Ценностные ориентации и агрессивное поведение подростков / Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография. Пермь. 2018. С. 71–83.
7. Пономарева Д. И., Пономарева Е. А. Социально-психологические факторы формирования отклоняющегося поведения несовершеннолетних // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. № 1 А. С. 14–21.
8. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика: учебное пособие / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. СПб: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. 2006. 479 с.
9. Собкин В. С., Смыслова М. М. Жертвы школьной травли: влияние социальных факторов // Труды по социологии образования. Т. 16. Вып. 28. М.: Институт социологии образования РАО. 2012. С. 130–136.
10. Симонович Н. Е. Девиантное поведение и его последствия для человека. В сборнике: Обучение и развитие: современная теория и практика: материалы XVI Международных чтений памяти Л. С. Выготского. Воронеж. 2015. С. 584–592.

# АДАПТИВНОСТЬ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 19–013–00904 «Развитие личности студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного дистанционного обучения»

**Жучкова И. А.**

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

**Курбанов Р. М.**

Реабилитационный центр «Преодоление», г. Москва

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования адаптивности и удовлетворенности жизнью взрослых с врожденной и приобретенной инвалидностью с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

*Ключевые слова:* инвалидность, адаптивность, удовлетворенность жизнью.

## **Adaptability and life satisfaction of persons with disorders of the musculoskeletal system**

*Annotation.* The article presents the results of a study of adaptability and life satisfaction of adults with congenital and acquired disabilities with disorders of the musculoskeletal system.

*Keywords:* disability, adaptability, life satisfaction.

Инвалидность значительно ограничивает жизнедеятельность человека, приводит к социальной дезадаптации вследствие потери контроля за своим поведением, а также способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, обучению, общению и т.д. [7. С. 36], тем самым, по мнению многих исследователей, оказывает существенное влияние на качество жизни и субъективное благополучие человека с инвалидностью [1. С. 229]. Авторы отмечают всеобъемлющую озабоченность, которая заставляет людей с ограниченными возможностями здоровья постоянно быть сосредоточенными на себе, на своем физическом, психическом и эмоциональном состоянии. Они уверены, что люди с ОВЗ живут ограниченной жизнью, качество их жизни низкое, поскольку вследствие своих физических недостатков им доступны лишь немногочисленные удовольствия и возможности [12]. В действительности же для большинства этих людей инвалидность — это просто один из многих аспектов их жизни, более того, по всей вероятности, не центральный. Это означает, что наличие инвалидности вовсе не препятствует полноценной жизни.

Врожденное или рано приобретенное нарушение здоровья детерминируют отсутствие периода нормального развития, а также исходную дезадаптацию. Человек же с приобретенной инвалидностью, как правило, пережил сильное стрессовое воздействие и чаще всего находится в состоянии перманентного стресса.

Утрата либо ограничение трудоспособности по причине получения травмы (заболевания) у взрослого человека становится причиной некоторой перестройки психики, а в связи с этим и поведения. При получении травмы либо приобретении заболевания, приводящих к инвалидности, человек начинает переживать кризисное состояние сразу после данных нарушений, так как ему приходится приспособ-

сабливаться к своей патологии. Ему предстоит пройти через стадии отрицания, агрессии, компромисса, депрессии и адаптации [11. С. 27].

Нарушения опорно-двигательных функций значительно ограничивают подвижность и моторику человека, приводя к преждевременному прекращению трудовой деятельности и выполнению социальных функций, сокращая возможность для накопления материального благосостояния.

При этом двигательные расстройства у них сочетаются с нарушениями в эмоциональной, интеллектуальной и мотивационно-волевой сферах личности [9], а также «с отклонениями в развитии сенсорных функций, познавательной деятельности, что связано с органическим поражением нервной системы. Очень часто отмечаются речевые нарушения, которые имеют органическую природу и усугубляются дефицитом общения» [5. С. 7].

Отклонения в различных сферах лиц с инвалидностью создают главную проблему для адаптации к окружающей среде [4] и свидетельствуют о том, что эти люди зачастую, помимо лечебной и социальной помощи, нуждаются в психолого-педагогической и логопедической коррекции [3].

Феномен адаптивности рассматривается в качестве синонима адаптации, которая, в свою очередь, является понятием многогранным, междисциплинарным, не имеющим на данный момент единой концепции. Удовлетворенность жизнью относится к когнитивной стороне субъективного благополучия.

Большинство работ о психологической адаптации лиц с инвалидностью имеет своим приоритетом изучение инвалидов детства — проблему инклюзии молодых людей с инвалидностью. А проблемы и интересы людей с ОВЗ старшего возраста зачастую остаются за пределами научных интересов психологов.

Кроме того, многие проблемы инвалидности требуют нового осмысления, поскольку со временем меняются не только условия жизни людей, их потребности и интересы, но и масштабы, характер инвалидности, подходы к ее определению, критерии признания инвалидности и многое другое.

При планировании исследования мы опирались на идеи позитивной психологии и теории самодетерминации (М. Селигман, М. Вертгеймер, Э. Деси, Р. Райан), гуманистическую теорию А. Маслоу и К. Роджерса; научные труды А. А. Реана, Д. А. Леонтьева, А. Г. Маклакова, Б. Ф. Березина, А. Г. Асмолова и др., посвященные изучению социально-психологической адаптации личности; труды Э. Диннера, Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева, посвященные исследованию удовлетворенности жизнью; работы Л. М. Ким, Е. Р. Ярской-Смирновой, А. Ю. Домбровской и др., посвященные различным аспектам проблематики инвалидности и адаптации лиц с инвалидностью в социуме.

В рамках данного исследования в качестве рабочего определения мы опирались на определение, предложенное А. Г. Маклаковым, по мнению которого адаптация представляет собой «динамическое образование, как непосредственный процесс приспособления человека к условиям внешней среды» [8. С. 112], а под психологической адаптивностью будем понимать уровень способности человека осуществлять адаптационные перестройки в соответствии с изменяющимися условиями и характером жизнедеятельности. Это «такое свойство личности, структура которого влияет на ее функционирование, определяет варианты преодоления трудностей» [6. С. 14]. Психологическая адаптивность — основа для проявления человеком в социальной жизни способности позитивного перехода от уровня «приспособления» к уровню «восходящего равновесия». Она играет важную роль в структуре целостной индивидуальности.

Концепт удовлетворенности жизнью, рассматриваемый в качестве одного из показателей позитивного функционирования человека, является крайне неоднозначным [2. С. 9]. Анализ зарубежной и отечественной литературы показывает, что удовлетворенность жизнью рассматривается тождественно приближенно к по-

нятиям «счастье» (М. Аргайл, М. Селигман, И. А. и др.), которое представляет собой феномен, связанный с миром ценностных отношений и приоритетов, верований и представлений о высшем и желанном [10. С. 214]. В науке также используются термины «благополучие человека», «психологическое благополучие», «субъективное благополучие», однако четкого разделения и разграничения данных понятий нет.

Стоит отметить, что удовлетворенность жизнью представляется как основной компонент субъективного благополучия во многих как отечественных (Л. В. Куликов, Р. М. Шамионов), так и зарубежных (Н. Брэдберн, Э. Динер, А. Вотермен и К. Рифф) исследованиях.

Исследование проводилось в основном на базе РЦ «Преодоление». В нем участвовали лица с инвалидностью, с нарушениями опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести и сопутствующими нарушениями, врожденными и приобретенными в возрасте от 21 до 60 лет. Исследование проводилось в индивидуальном режиме, путем индивидуального опроса респондентов.

В выборку вошло 45 респондентов с ограниченными возможностями здоровья, из них 17 (37,7%) человек — инвалиды с детства и 28 (62,3%) — с приобретенной инвалидностью. 30 (66,7%) — инвалиды 1 группы, 13 (28,9%) — 2 группы и 2 (4,4%) — 3 группы.

Самостоятельно передвигаются 9 (20%), ходят с тростью — 12 (26,6%), ходят с помощью костылей — 4 (8,8%), передвигаются в инвалидной коляске — 12 (26,6%), в инвалидной электрической коляске — 8 (17,8%). По полу — 19 (42,2%) мужчин, женщин — 26 (57,7%). Из числа принявших участие в исследовании людей с ОВЗ состоят в отношениях 7 (15,5%), замужем/женаты — 8 (17,8%), разведены — также 8 (17,8%), 15 (33,3%) одиноки и 7 (15,5%) ответили «в поиске».

Были использованы следующие методики:

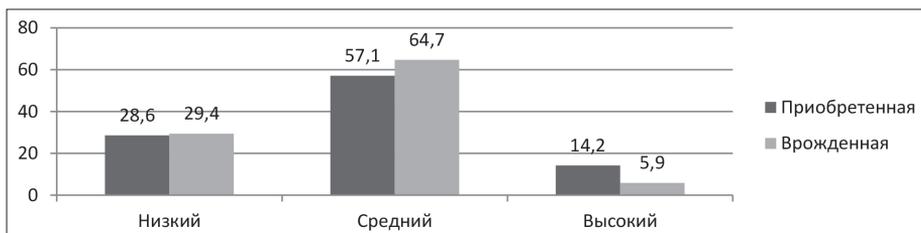
1. Анкетирование, направленное на оценку опыта респондентов в проживании инвалидности и отношения к ней.

2. Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (адаптация Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина, 2020).

3. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» разработан А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным (1993).

Полученные первичные эмпирические данные были обработаны и проанализированы при помощи электронных таблиц Microsoft Excel и программного пакета SPSS Statistics 22.0. Были использованы 1) расчет средних значений и стандартных отклонений показателей удовлетворенности жизнью и адаптивности людей с нарушениями ОДА; 2) проверка статистической значимости различий в показателях уровня удовлетворенности жизнью и степени адаптивности людей с нарушениями ОДА при помощи U-критерия Манна-Уитни; 3) корреляционный анализ связей между адаптивностью и удовлетворенностью жизнью у лиц с нарушениями ОДА при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Анализ результатов по Шкале удовлетворенности жизнью Э. Динера (адаптация Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина) показал следующее (рис 1.).



**Рис. 1. Распределение участников исследования по группам с разным уровнем удовлетворенности жизнью**

Как видим, большинству принявших в нашем исследовании людей с нарушениями ОДА как с врожденной, так и приобретенной инвалидностью, присущ средний уровень удовлетворенностью жизнью. Значимых различий в удовлетворенности жизнью не обнаружено ( $p=0,59$ ).

Далее проанализируем результаты по Многоуровневому личностному опроснику «Адаптивность» для лиц с врожденной и приобретенной инвалидностью (табл. 1).

Таблица 1

**Значимые различия в характеристиках адаптивности у лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата (врожденной и приобретенной инвалидностью)**

| Показатель                             | U Манна-Уитни | Значимость различий p | Средний ранг (по подгруппам) |               | Среднее значение (по подгруппам) |               |
|--|---------------|-----------------------|------------------------------|---------------|----------------------------------|---------------|
|  |               |                       | Врожденная                   | Приобретенная | Врожденная                       | Приобретенная |
| АС (Астенические реакции и состояния)  | 329           | 0,045                 | <b>27,78</b>                 | 19,81         | 21,67                            | 19,37         |
| ПС (Психотические реакции и состояния) | 329,5         | 0,043                 | <b>27,91</b>                 | 19,80         | 13,72                            | 11,07         |
| ДАН (Деадаптационные нарушения)        | 334           | 0,034                 | <b>28,06</b>                 | 19,63         | 35,39                            | 30,44         |
| НС (ипохондрия)                        | 131           | 0,009                 | 16,78                        | <b>27,15</b>  | 4,00                             | 6,22          |
| НУ (истерия)                           | 137,5         | 0,014                 | 17,14                        | <b>26,91</b>  | 9,72                             | 11,89         |
| РА (паранойальность)                   | 351,5         | 0,011                 | <b>29,03</b>                 | 18,98         | 10,11                            | 8,33          |
| МА (гипомания)                         | 358           | 0,007                 | <b>29,39</b>                 | 18,74         | 9,44                             | 6,96          |
| SI (соц интроверсия)                   | 149,5         | 0,028                 | 17,81                        | <b>26,46</b>  | 5,56                             | 6,85          |
| Количество респондентов N              |               |                       | 18                           | 27            | 18                               | 27            |

Полученные данные свидетельствуют о том, что люди с нарушениями ОДА с приобретенной инвалидностью характеризуются большей, чем люди с врожденной инвалидностью, склонностью к социальной пассивности и подчиняемости. Они медленнее адаптируются к новому коллективу, климату и, в целом, плохо переносят смену обстановки. У них более выражена тенденция к снижению настроения, они более обидчивы, обладают повышенным чувством вины, не способны быстро принимать самостоятельные решения. Зачастую они стремятся казаться лучше, чем они есть на самом деле, при этом склонны ограничивать социальные контакты, испытывая сложности в их установлении, ориентируются в большей степени на общение в узком кругу друзей и знакомых.

Что касается людей с врожденной инвалидностью, то им в большей степени присущи склонность к излишней детализации, педантизм, а склонность к соперничеству, стремление к упорному насаждению своих взглядов и ценностей нередко оборачивается конфликтами с окружающими.

При этом следует подчеркнуть, что показатели по всем этим шкалам, кроме шкалы депрессии, находятся в пределах нормы. Более того, следует отметить, что акцентуированность определенных черт характера и выраженность некоторых состояний, хотя они могут восприниматься как негативные, возникает не просто так. Они часто становятся следствием того, что субъект решает важные адаптивные задачи. Так, ипохондрические проявления у лиц с приобретенной инвалидностью — побочный эффект необходимости более внимательного отношения к своему здоровью, проверки имеющихся возможностей и отслеживания динамики

своего состояния. Истерические черты у этой категории респондентов, вероятно, заостряются вследствие повышенной потребности в общении и помощи со стороны других людей: попав в новую для себя трудную ситуацию инвалидности, эти люди нуждаются в признании важности своих чувств и переживаний. Кто-то, напротив, решает задачу приспособления к новым условиям путем минимизации социальных контактов, что проявляется в социально-интровертированном поведении.

Подобные тенденции можно отследить и в тех дезадаптивных реакциях, которые более характерны для лиц с врожденной инвалидностью. Астенические реакции и дезадаптационные нарушения могут стать важным сигналом, ответом на чрезмерную нагрузку среды во избежание полного истощения организма и психики. Паранойяльность отражает повышенную потребность в безопасности, поскольку человек с инвалидностью может ощущать себя более уязвимым, чем другие люди, и стремиться предотвратить возможные неприятные ситуации. Гипоманиакальные черты отражают тенденцию к гиперкомпенсации, в ряде случаев присущую лицам с врожденной инвалидностью. Таким образом, даже дезадаптивные проявления не следует рассматривать как однозначно негативные: за ними стоят важные потребности и мотивы, стремление к адаптации.

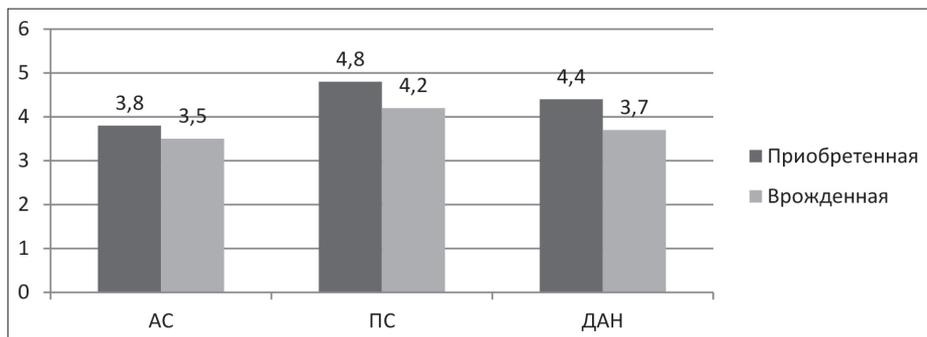
В таблице 2 и на рисунке 3 отражены средние значения показателей адаптивности шкал второго уровня.

Таблица 2

**Средние значения показателей адаптивности по шкалам второго уровня**

|  | Приобретенная |            | Врожденная |            | Значимость различий p |
|--|---------------|------------|------------|------------|-----------------------|
|  | Среднее       | Стд. откл. | Среднее    | Стд. откл. |                       |
| Астенические реакции и сост. (АС)      | 3,8           | ,54        | 3,5        | ,71        | 0,257                 |
| Психотические реакции и состояния (ПС) | 4,8           | ,81        | 4,2        | 1,04       | 0,133                 |
| Интегральная шкала (ДАН)               | 4,4           | ,69        | 3,7        | 1,15       | 0,045*                |

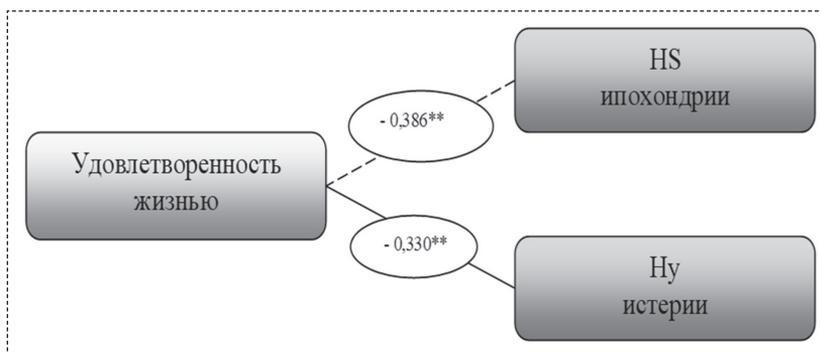
Примечание: \* различия значимы на уровне  $\leq 0,05$ ; \*\* различия значимы на уровне  $\leq 0,01$



**Рис. 3. Средние значения показателей адаптивности по шкалам второго уровня**

Как видно из полученных данных, показатели шкал второго уровня «астенические реакции и состояния», «психотические реакции и состояния» и «интегральная шкала» соответствуют среднему уровню выраженности. При этом по всем шкалам показатели выше в группе людей с приобретенной инвалидностью. Однако статистически значимыми на уровне тенденции ( $p \leq 0,05$ ) являются различия только по интегральной шкале адаптивности.

Ожидаемой, прямой связи между удовлетворенностью жизнью и личным адаптационным потенциалом не обнаружено, однако эти связи реализуются через шкалы, так называемой, «невротической триады».



**Рис 4. Взаимосвязи между удовлетворенностью жизнью и шкалами 1 уровня у лиц с нарушениями ОДА**

Показатель удовлетворенности жизнью отрицательно взаимосвязан с показателями «ипохондрия» ( $r = -0,386, p < 0,01$ ) и «истерия» ( $r = -0,33, p < 0,05$ ), а также на уровне тенденции «депрессия» ( $r = -0,284, p = 0,059$ ). Учитывая, что низкий балл соответствует более низкой выраженности нарушения, можно говорить о том, что удовлетворенность жизнью сопутствует трезвой оценке индивидом своего физического состояния, адекватной самооценке и устойчивости к фрустрации.

Большинству принявших в нашем исследовании людей с нарушениями ОДА как с врожденной, так и приобретенной инвалидностью, присущ средний уровень удовлетворенности жизнью. При этом процент лиц с инвалидностью с высоким уровнем удовлетворенности незначительно выше в группе с приобретенной инвалидностью.

Выявлены, статистически значимые различия в уровне адаптивности людей с нарушениями ОДА в зависимости от типа инвалидности по таким показателям адаптивности как ипохондрия, депрессия, истерия, паранойяльность, социальная интроверсия, а также по интегральной шкале адаптивности.

Выявленные различия в удовлетворенности качеством жизни и шкалам опросника «Адаптивность» указывают на те трудности, с которыми сталкиваются лица с инвалидностью в процессе социальной адаптации. Что в свою очередь позволяет предположить что, меры по повышению уровня адаптации и снижению дезадаптационных нарушений окажут положительное влияние на повышение уровня качества жизни, что, в свою очередь требует дополнительного изучения. В данном исследовании прямой связи между удовлетворенностью жизнью и личным адаптационным потенциалом не обнаружено, но возможно это связано с немногочисленностью выборки.

В заключение отметим, что инвалидность относится к числу наиболее сложных и тревожных проблем современного российского общества. Ее серьезность и глубина определяются большим числом граждан, имеющих нарушения здоровья,

которые приводят к ограничению жизнедеятельности и вызывают необходимость их социальной защиты.

Так же следует отметить, что в последние годы внимание к проблемам лиц с инвалидностью в российском обществе медленно растет, однако многие проблемы инвалидности требуют нового осмысления, что актуализирует дальнейшие как теоретические, так и эмпирические исследования в данной области.

### *Литература*

1. Александрова Л. А., Жучкова И. А., Курбанов Р. М. Субъективное благополучие, самоэффективность и жизненная позиция лиц с инвалидностью // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): материалы VII Всеросс. научно-практ. конф. с межд. участием (Москва, 27–28 ноября 2020 г.). М.: МГППУ. Издательский Дом «Бахрах-М», 2020. С. 227–231.
2. Антонова Е. А. Удовлетворенность жизнью в период ранней зрелости // Горизонты зрелости: сб. тезисов участников Пятой всерос. научно-практ. конф. (Москва, 16–18 ноября 2015 г.) / ред. Л. Ф. Обухова. М. 2015. С. 9–10.
3. Богомаз С. Л., Забавская А. В. Жизненная удовлетворенность как индикатор уровня личностной адаптивности инвалидов по психическим заболеваниям в условиях психоневрологического интерната // Право. Экономика. Психология. 2019. № 2 (14). С. 69–73.
4. Дементьева Н. Ф., Старовойтова Л. И. Социальная работа в учреждениях социально-реабилитационного профиля и медико-социальной экспертизы: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия. 2010. 272 с.
5. Киселева Е. С., Муреева О. Н. Секреты инклюзивного общения: особенности общения с людьми с нарушением зрения методические рекомендации. Н. Новгород: ГБПОУ «Нижегородский Губернский колледж». 2018. 12 с.
6. Колпакова Л. М. Психологическая адаптивность как необходимое качество жизнедеятельности // Царскосельские чтения. 2015. № XIX. С. 12–16.
7. Леонтьев Д. А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 97–106.
8. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб.: Питер. 2016. 592 с.
9. Фролова Ю. Г. Медицинская психология. Минск: Вышшая школа. 2011. 383 с.
10. Черкевич Е. А. Удовлетворенность жизнью личности в период ранней и поздней молодости // Человек и общество в нестабильном мире: материалы регион. научно-практ. конф. (Омск, 25 февраля 2016 г.). Омск. 2016. С. 212–217.
11. Шарыпов В. Н. Инвалиды: к независимой жизни. Барнаул: Гранит. 2010. 112 с.
12. Wehmeyer M. L. (2013) The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199874019.013.022

# ПЕРЕЖИВАНИЕ ФАББИНГА СОЦИАЛЬНО-НЕЗАЩИЩЕННЫМИ ЛИЦАМИ

**Семенова Г. В.,**

к. психол. н., доцент,  
semenovagv@herzen.spb.ru

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Российский государственный педагогический  
университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург

**Абельханова К. Р.**

karina.a.cppmsp@mail.ru

Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования  
Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи  
Московского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург

*Аннотация.* Представлены эмпирические данные о переживании фаббинга социально-незащищенными лицами — пожилыми, людьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, родителями детей с ОВЗ и инвалидностью, безработными. Определена встречаемость фаббинга в этих группах, а также интенсивность возникающего в результате него переживания социального исключения. Показано, что в основном все социально-незащищенные лица, за исключением безработных, отмечают меньший опыт столкновения с фаббингом и менее интенсивные переживания от него по сравнению с условно нормативной группой студентов. Высказывается предположение о разной толерантности изученных социально-уязвимых групп к тем или иным вариантам социального исключения.

*Ключевые слова.* Межличностные отношения, переживание, социальное исключение, фаббинг, игнорирование, лукизм.

## **The experience of fabbing by socially unprotected persons**

*Annotation.* Empirical data are presented on the experience of fabbing by socially unprotected persons — the elderly, people with disabilities and disabilities, parents of children with disabilities and disabilities, unemployed. The occurrence of fabbing in these groups was determined, as well as the intensity of the experience of social exclusion arising as a result of it. It is shown that basically all socially unprotected persons, with the exception of the unemployed, note a lesser experience of encountering fabbing and less intense experiences from it compared to a conditionally normative group of students. The assumption is made about the different tolerance of the studied socially vulnerable groups to certain variants of social exclusion.

*Keywords.* Interpersonal relationships, experience, social exclusion, fabbing, ignoring, lukism.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00736 «Социальная эксклюзия в межличностных отношениях».*

Межличностные отношения представляют важность для человека, являясь значимым социальным ресурсом, обеспечивающим успешность адаптации в стрессовых и трудных жизненных ситуациях [1]. Именно поэтому такая угроза межличностным отношениям, как социальное исключение, или эксклюзия, может переживаться достаточно болезненно и приводить к серьезным негативным

последствиям, среди которых — утрата смыслов, репутационные потери, снижение самооценки и статусных позиций [2]. Социальная эксклюзия может быть описана как отвержение в межличностных контактах. Будучи чисто человеческим, культурно-опосредованным способом выражения микроагрессия приводит к тому, что субъект взаимодействия оказывается на периферии отношений, остро страдая из-за отвержения и невключенности в значимые связи, что увеличивает переживание социальной незащищенности у некоторых наиболее уязвимых категорий граждан [5]. К числу таких групп, в частности, относятся инвалиды и лица с ОВЗ, их родители, пожилые люди, безработные и др..

Развитие технологий, появление новых гаджетов и средств коммуникации приводит к тому, что социальное исключение приобретает все новые формы, переходя из области непосредственных межличностных отношений в сферу виртуальных контактов. Результат этого, в частности, — явления кибербуллинга (травля в Интернете), фаббинга (игнорирование собеседника и отвлечение от общения с ним на гаджет), гостинга (внезапное прерывание Интернет-общения, исчезновение, выход из контакта без предупреждения и сообщения причины).

Целью проведенного эмпирического исследования было выявление частоты встречаемости и определение интенсивности переживания такого явления, как фаббинг, в разных группах социально-незащищенных лиц.

Известно, что фаббинг (англ. phubbing — от слияния двух слов: phone — телефон и snubbing — пренебрежение) трактуется как неуважительное отношение к собеседнику во время взаимодействия (вместо внимания к нему) через отвлечение на смартфон. Первые упоминания о фаббинге в научном дискурсе относятся к 2012 году [4]. В межличностных отношениях фаббинг может представлять угрозу контакту и близости. Переживания в данном виде социального исключения усиливаются тревожным или избегающим типом привязанности личности [3]. Это дало возможность предположить, что у социально-незащищенных лиц также болезненное переживание фаббинга будет более выраженным.

Выборку исследования составили следующие группы социально-незащищенных лиц: пожилые люди ( $n=198$ ), люди с ОВЗ и инвалидностью ( $n=52$ ), родители детей с ОВЗ и инвалидностью ( $n=29$ ), безработные ( $n=22$ ). Таким образом, группа социально-незащищенных лиц составила 301 человек и была представлена разными категориями социально-уязвимых граждан. Для сравнения вопросы о переживаемом социальном исключении предлагались также условно благополучной контрольной группе студентов вуза ( $n=196$ ). Всего в исследовании приняли участие 497 человек.

Всем респондентам задавался ряд вопросов о переживаемых формах социального исключения, среди которых был и вопрос, посвященный непосредственно фаббингу.

Было выявлено, что из всех лиц, отнесенных к группе социально-незащищенных (301 человек), с явлением фаббинга сталкивались 194 респондента, что составляет 64,5%. В выборке студентов на такой опыт указали 176 человек из 196, то есть 89,8%. Сравнение процентных долей с помощью  $\varphi^*$ -критерия Фишера показало достоверно значимые различия ( $\varphi^*_{эмп}=6,82$ ;  $p<0,001$ ). Итак, студенты гораздо чаще переживают фаббинг по сравнению с социально-незащищенными лицами. Полученные данные позволяют опровергнуть гипотезу о том, что в группе социально-незащищенных лиц явление фаббинга встречается (или по крайней мере переживается) чаще. Можно утверждать, что опыт данной категории опрошенных более ограничен и не включает осознанного переживания подобного вида социального исключения. Иными словами, возможно, встречаясь с явлением фаббинга, социально-незащищенные лица не всегда осознают данный факт, а потому и не реагируют на него эмоционально. Выявленная особенность может свидетельствовать об активации у социально-незащищенных лиц механизмов психологических защит, не позволяющих осознать и отрефлектировать наличие такого опыта.

Для получения более дифференцированных данных было произведено сравнение каждой группы социально-незащищенных лиц с условно нормативной выборкой студентов. Важно также было увидеть, каков вклад каждой категории социально-незащищенных лиц в полученный общий процент представленности переживания фаббинга в межличностных отношениях. Было выдвинуто предположение о том, что реже всего с фаббингом сталкиваются пожилые люди, которые в силу возрастных особенностей менее всего обращают внимание на отвлечение собеседников на гаджеты.

Выявлено, что лишь 58,6% пожилых людей отмечают такой вид социального исключения в своем опыте. Согласно полученным данным, с фаббингом сталкиваются 62,1% родителей детей с ОВЗ и инвалидностью, 78,8% людей с ОВЗ и инвалидностью и 86,4% безработных.

Сравнение условно нормативной выборки студентов с каждой из групп социально-незащищенных лиц показало следующее. У людей с ОВЗ и инвалидностью обнаружился достоверно меньший опыт столкновения с данным явлением ( $\varphi_{эмп}^* = 1,96$ ;  $p \leq 0,05$ ). Такого же рода различия были получены при сравнении с группой родителей детей с ОВЗ и инвалидностью ( $\varphi_{эмп}^* = 3,4$ ;  $p \leq 0,01$ ). Наибольший разрыв выявлен в сравнении с пожилыми ( $\varphi_{эмп}^* = 7,41$ ;  $p \leq 0,001$ ). И лишь при сравнении с группой безработных достоверно значимых различий обнаружено не было.

Можно предположить, что изученные группы реально в большей или меньшей степени сталкиваются с фаббингом. Тогда следует сделать вывод о том, что пользующиеся электронными устройствами собеседники более уважительно относятся к пожилым, людям с ОВЗ и инвалидностью, а также к их родителям. Очевидно, однако, что в современном мире все люди оказываются причастны к наблюдению за тем, как собеседники отвлекаются от общения с ними на гаджеты. Однако реально рефлексируют и болезненно реагируют на это лишь студенты вуза и безработные; большинство же социально-незащищенных лиц отмечают отсутствие в своем опыте подобного вида социального исключения или его незначимость. Возможно, переживания иных видов исключения настолько сильны, что «отвлекают» от фаббинга как негативного явления.

Определено интенсивности переживания при столкновении с фаббингом происходило по шкале от 1 (минимальная выраженность переживания) до 7 (максимальная выраженность переживания).

Согласно полученным данным, можно провести следующее ранжирование интенсивности: наибольшие переживания свойственны студентам вуза (3,68); далее следуют безработные (3,55); за ними — лица с ОВЗ и инвалидностью (2,75); пожилые (2,35); а на последнем месте оказываются родители детей с ОВЗ и инвалидностью (2,21). Вероятно, полученные данные ставят вопрос о разной толерантности изученных групп в отношении такого вида социального исключения, как фаббинг, а также о разной толерантности данных групп к разным формам эксклюзии. Фаббинг следовало бы отнести к одному из вариантов игнорирования. Помимо игнорирования, можно также говорить о травле, предательстве, силовом исключении (психологическое насилие) как способах смещения субъекта на периферию «поля ресурсов». Видно, что наибольшую антихрупкость, толерантность к такому варианту игнорирования, как фаббинг, демонстрируют родители детей с ОВЗ и инвалидностью и их дети, а также пожилые респонденты. Скорее всего, эти группы в большей степени будут страдать от «назойливых взглядов», которые зачастую являются выражением лукизма — прямо противоположной фаббингу тенденцией исключения, связанной с негативной оценкой человека по его внешности.

Проведенное исследование ставит вопрос и об интенсивности переживания фаббинга теми социальными группами, которые стремятся продемонстрировать себя, свои способности, хотят быть замеченными и понятыми, а потому остро переживают все варианты игнорирования, включая фаббинг.

## Литература

1. Иванова Т. Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 119–135.
2. К проблеме взаимосвязи опыта социальной эксклюзии с базисными убеждениями личности: психологический подход / Г. В. Семенова, С. А. Векилова, И. Б. Терешкина, О. В. Рудыхина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2020. № 197. С. 63–73. DOI 10.33910/1992–6464–2020–197–63–73.
3. Крюкова Т. Л. Фаббинг как угроза благополучию близких отношений / Т. Л. Крюкова, О. А. Екимчик // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3(105). С. 61–76. DOI 10.17759/cpp.2019270305.
4. Рагозинская В. Г. Проблема фаббинга в психологии: обзор научной литературы // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2021. № 2. С. 67–95.
5. Этическая регламентация как ресурс в разрешении проблем взаимодействия субъектов образования в условиях интеграции и инклюзии / А. В. Микляева, Е. К. Веселова, Г. В. Семенова, Е. В. Бахвалова // Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 3(96). С. 423–439. DOI 10.15507/1991–9468.096.023.201903.423–439.

## ПОДДЕРЖКА И АНТИПОДДЕРЖКА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Гаврилова Т. П., к. п. н., профессор  
Селезнева А. С., магистр психологии  
г. Москва  
tatpg9@rambler.ru, slzmv\_a@mail.ru

*Аннотация.* Педагогический и консультативный опыт привел авторов к осознанию необходимости изучения феномена поддержки. Авторы убедились в актуальности постановки этой задачи, изучая запросы на помощь от различных категорий людей в период самоизоляции.

*Ключевые слова:* поддержка, антиподдержка, культурный феномен

### Support and anti-support as a psychological and cultural phenomenon

*Annotation.* Pedagogical and advisory experience led the authors to realize the need to study the phenomenon of support. The authors were convinced of the relevance of setting this task by studying requests for help from various categories of people during the period of self-isolation.

*Keywords:* support, anti-support, cultural phenomenon

Феномен поддержки, его природа почти не исследованы в отечественной психологии, но концепции, психотехники, разрабатываемые и применяемые психологами, работающими в экзистенциально-гуманистической парадигме, являются серьезной основой для теоретического осмысления природы поддержки и внедрения ее в культуру межличностного общения. Формы помогающего поведения, в т. ч. поддержки, должны быть проанализированы, описаны и учтены в практике оказания помощи.

Очевидно, что людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, крайне важно получить от других действенное соучастие в той или иной форме. Действенно соучаствовать в ответ на переживания другого способны те, кому интересен человек: они ориентированы на его благо, эмпатийны, способны присоединяться к его опыту и соприкасаться с его внутренним миром. Важно и то, что они искренни, открыты, вызывают доверие у тех, кто обращается за помощью. Необходимо подчеркнуть, что все эти свойства должны действительно быть присущи помогающему, а не изображаться, «проигрывать» им. Сочетание эмпатических способностей и гуманистической позиции по отношению к Другому — основа подлинной поддержки [2].

Авторами были выделены следующие формы помощи человеку, переживающему трудную ситуацию: сочувствие, подтверждающая поддержка, утешение (осуществление их возможно при условии диалога, слушания, присоединения к опыту).

#### 1. Эмпатическая (сочувственная) поддержка.

В нашей работе вслед за К. Роджерсом мы понимаем эмпатию как способность человека проникать во внутренний мир другого и распознавать содержание его переживаний. Сочувствие возникает тогда, когда, эмпатически постигая переживание другого, помогающий присоединяется к его опыту, но не идентифицирует себя с ним.

2. Подтверждающая поддержка направлена на повышение у человека уверенности в том, что он справится с возникшими трудностями.

3. Утешение заключается в том, чтобы разделить с другим человеком переживаемое им напряжение в ситуации, которую невозможно изменить.

Эти виды помогающего поведения являются подлинной поддержкой, которая адекватна состоянию человека, его переживаниям и ситуации, в которой он находится.

Помогающий в таком случае принимает другого человека полностью и относится к нему как к значимому для себя, хочет облегчить его переживание и при этом готов и способен присоединиться к этому переживанию. Формы выражения поддержки при этом могут быть разнообразны: у одного субъекта преобладают эмпатические формы, у другого — рефлексивно-эмпатические, в зависимости от индивидуальности людей, вступивших в диалог, характера их взаимоотношений, степени близости между ними.

Подлинная поддержка способствует росту доверия и открытости между помогающим и тем, кого он поддерживает. Тот, кто получил поддержку, чувствует себя более уверенным и достойным уважения, испытывает благодарность, облегчение тяжести переживаний и уверенность, что он справится с трудной для него ситуацией.

Складывается, однако, впечатление, что подлинная поддержка встречается значительно реже, чем имитация ее (псевдо-поддержка). Дающие псевдо-поддержку люди могут понимать, каково другому и что с ним происходит, но не сочувствуют ему; возможно, он не входит в круг высоко значимых лиц. О псевдо-поддержке можно говорить тогда, когда, оказывая поддержку другому, человек принимает его лишь отчасти или не принимает совсем. Можно думать, что, когда человек оказывает другому псевдо-поддержку, он действует не из желания блага, а потому что этого требует его этикет. Такое поведение позволяет остаться на уровне своей самооценки, уважать себя как отзывчивого человека.

Ответом на подобную «поддержку» может быть формальный, неискренний ответ того, кому она была направлена (псевдо-благодарность в ответ на псевдо-поддержку). Также в ответ на псевдо-поддержку возникают сильные отрицательные переживания: разочарование, поскольку человек, обратившийся за помощью, мог надеяться на искреннее соучастие, которого не получил; обида, поскольку он

начинает понимать, как к нему на самом деле относится другой; возмущение как протест против неискреннего, поверхностного отношения.

Встречаются и столь парадоксальные варианты отклика на переживание другого, что их нельзя отнести к поддержке или псевдо-поддержке. Авторы описывают эти феномены под общим названием «антиподдержка». К антиподдержке мы относим: обвинение того, кто ищет помощи; самоутверждение «помогающего»; обесценивание ситуации или переживания.

Наш опыт практиков позволяет предположить причины, по которым антиподдержка является довольно распространенным способом оказания помощи:

1. Отсутствие у человека умения подлинно поддержать другого.
2. Низкая эмоциональная культура.
3. Усвоенный паттерн общения в семье или значимой социальной группе.

Вероятнее всего, оказывающий антиподдержку человек не дорожит отношениями с другим и позволяет себе отзываться на его трудности подобным образом, при этом поступая привычным для себя способом, не прикладывая усилий даже к тому, чтобы его ответ выглядел социально приемлемым, «похожим на поддержку».

Реакция же на столь своеобразную «помощь» зависит от того, насколько для человека значим тот, кто пытался его таким образом поддержать (родственник, друг/подруга, возлюбленный, учитель/преподаватель, лидер группы) и отношения с ним. Как правило, в ответ на антиподдержку возникают такие переживания, как обида, разочарование, возмущение. Их выражение может быть мгновенным или отсроченным. В первом случае происходит открытый конфликт; если же острые переживания и не выражаются сразу, то антиподдержка приводит к тому, что в отношениях нарушается доверие, возникает отчуждение, закрытость. Реакция будет тем острее, чем сильнее антиподдержка задела или разочаровала человека, нуждавшегося в поддержке и ожидавшего ее (особенно от иерархически старшей фигуры либо от очень близкого человека).

Обсуждая наблюдаемые нами формы поддерживающей помощи, нельзя не обратиться к современной социокультурной ситуации в нашей стране. Это тот фон, на котором и внутри которого разворачивается наблюдаемая нами картина феноменологии помогающего поведения.

Н. Бердяев отмечал, что русских характеризует такое свойство, как «коммуно-тарность»: общинность или, говоря психологическим языком, высокая потребность в аффилиации — быть вместе с другими, среди людей [4]. Действительно, ценность общения очень значима для русских людей. В разных стратах (классах) эта ценность реализуется по-разному (многолюдные семейные праздники, корпоративные мероприятия, народные гуляния). При этом личные отношения (дружеские, семейные) чаще всего насыщены проблемами; их сущность хорошо иллюстрирует «дилемма дикобраза» А. Шопенгауэра, подхваченная З. Фрейдом: «Холодной зимой общество дикобразов теснится близко друг к другу, чтобы защитить себя от замерзания взаимной теплотой. Однако вскоре они чувствуют взаимные уколы, заставляющие их отдалиться друг от друга. Когда же потребность в теплоте опять приближает их друг к другу, тогда повторяется та же беда...» [5]. Это противоречие заостряется в силу высокого уровня фрустрации в обществе, а также повсеместной авторитарности: в семье, школе, в трудовых и общественных отношениях люди сталкиваются с принуждением делать то, что должно, в то время как никто не стремится понять их потребности. В таких условиях население не склонно доверять государственным и социальным институтам, поскольку те неэффективны в защите его интересов (об этом, в частности, свидетельствует нежелание людей вакцинироваться от COVID-19, несмотря на удручающе стабильный рост числа жертв пандемии) [3].

Опыт жизни в России показывает, что русским людям свойственна большая потребность в разговоре «по душам»: теплом контакте, эмоциональной отдаче, соуча-

сти. При этом наблюдается большой дефицит подлинной поддержки в общении, и, к сожалению, менее всего она реализуется в семье, в частности, от матерей. Опыт наших клиентов показывает, что чаще всего они не удовлетворены той помощью, за которой обращаются к другим, и далеко не всегда способны дать ее сами [2].

Описанные особенности социокультурной ситуации ставят перед психологами нашего времени важнейшую задачу: внедрение поддерживающей помощи в культуру межличностного общения [3].

Чтобы ввести поддержку в культурное пространство, мы предлагаем организовать обучение людей, работающих с людьми: психологи, воспитатели, социальные работники. Представители помогающих профессий могут выступать как носители новой культурной нормы, которая таким образом войдет в сферу человеческих отношений. Можно ожидать, что возможность пройти подобное обучение вызовет заметный отклик и у людей других профессий, имеющих потребность развивать себя в этом направлении и оказывать подлинную поддержку своим близким.

Разрабатывая модель обучения психологов и иных лиц, оказывающих поддержку, с необходимостью нужно принимать во внимание их индивидуальные особенности и личностный потенциал, поскольку такое обучение предполагает не просто «формирование навыков», а развитие коммуникативных и эмпатических способностей путем личностного роста [2]. В первую очередь, для обучающихся важно отразиться собственный опыт во взаимоотношениях с разными людьми. Каждый из потенциальных участников обучающей группы не только переживал опыт подлинной поддержки, но и сталкивался с псевдо- и антиподдержкой. Еще важнее отразиться то, как сам он оказывал другим людям поддерживающую помощь. Задача ведущих учебно-практической группы — привлечь участников к тому, чтобы они осмыслили и проанализировали свой опыт получаемой и даваемой поддержки, стремились понять, что доминирует в их опыте: какие формы помощи они чаще всего встречают по отношению к себе и применяют к своим близким. Участникам такого обучения необходимо отразиться всю гамму переживаний, относящихся к себе и к другим как к субъекту и адресату поддержки.

### *Литература*

1. Гаврилова Т. П., Селезнева А. С. Риски и ответственность субъектов помогающего поведения в условиях самоизоляции / II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Федора Ефимовича Василюка: сборник материалов [электронное издание] / под ред. Е. В. Букшиной, В. А. Земцовой. М.: ФБГНУ «Психологический институт РАО». 2020. С. 58–60.
2. Гаврилова Т. П., Селезнева А. С. Личностный потенциал человека как главный ресурс помощи в трудных ситуациях / Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 27–28 ноября 2020 г. М.: МГППУ, Издательский Дом «Бахрах-М». 2020. С. 444–448.
3. Гаврилова Т. П., Селезнева А. С. Поддерживающая помощь в социальном контексте / Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы VI Международной научно-практической конференции памяти М. Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (12–13 мая 2021 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ. 2021. С. 105–107
4. Савченко И. А. Коммунитарная идея и социокультурная практика // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 5 (49). С. 825–836
5. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я» [Электронный ресурс] URL: [https://books.mosmetro.ru/wp-content/uploads/2021/04/Zigmund\\_Freid\\_psihologia\\_mass.pdf](https://books.mosmetro.ru/wp-content/uploads/2021/04/Zigmund_Freid_psihologia_mass.pdf) (дата доступа 14.11.2021)

# ПОНЯТИЕ И ПРОБЛЕМАТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ

Цыганова К. А.

tsyganova.k.a.1991@gmail.com

магистрант ФДО ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретические основы адаптации мигрантов. Приводятся некоторые подходы к понятию адаптации мигрантов. Рассматривается модель, разработанная У. Сирл и К. Уорд (W. Searle, C. Ward), различающая два аспекта адаптации — социокультурный и психологический. Описываются некоторые встречающиеся в литературе факторы, влияющие на психологическую и социокультурную адаптацию. Приводятся результаты ряда исследований, изучающих вопросы адаптации. Проводится анализ противоречивости исследований, направленных на изучение тех или иных аспектов адаптации мигрантов. Упомянется связь культурной дистанции и адаптации, а также влияние (или его отсутствие, по результатам разных исследований) культурной дистанции на стресс и самооценку.

*Ключевые слова:* мигранты, психологическая адаптация, социокультурная адаптация, культурная дистанция

## The concept and problems of psychological and socio-cultural adaptation of migrants

*Annotation.* The article discusses the theoretical foundations of the adaptation of migrants. Some approaches to the concept of adaptation of migrants are given. The model developed by U. is considered. Searle and K. Ward (W. Searle, C. Ward), distinguishing two aspects of adaptation — socio-cultural and psychological. It describes some of the factors found in the literature that affect psychological and socio-cultural adaptation. The results of a number of studies studying adaptation issues are presented. The analysis of the inconsistency of studies aimed at studying various aspects of the adaptation of migrants is carried out. The connection between cultural distance and adaptation is mentioned, as well as the influence (or lack thereof, according to the results of various studies) of cultural distance on stress and self-esteem.

*Keywords:* migrants, psychological adaptation, socio-cultural adaptation, cultural distance

В современном обществе миграцию можно рассматривать как условие развития как конкретного индивидуума, так и всего общества в целом. Изучение миграции и адаптации мигрантов представляет важное значение для социального и экономического благополучия общества. Особую важность, на наш взгляд, представляет изучение адаптации мигрантов, которые не просто переезжают из одного региона в другой (так называемые «внутренние» мигранты), но кардинально меняют привычный психосоциокультурный контекст, переезжая из одной страны в другую (в подобных случаях принято говорить о «внешней» миграции).

В последние десятилетия количество исследований, посвященных изучению адаптации «внешних» мигрантов, значительно увеличилось. Несмотря на многочисленные работы по данной проблематике, исследователи не пришли к единому мнению относительно понятия адаптации, а также факторов, влияющих на психологическую и социокультурную адаптацию. Подобная ограниченность подходов,

недостаточная разработанность вопроса результата взаимодействия мигрантов и культурной среды, значительное количество противоречащих друг другу исследований, обусловили выбор темы исследования.

Цель исследования — анализ подходов к понятию адаптации мигрантов, анализ представленных в литературе интердетерминант, влияющих на процесс адаптации.

### **Подходы к понятию адаптации мигрантов**

В наиболее широком значении под адаптацией понимается процесс приспособления или подчинения окружению посредством поведенческих или психических изменений, способствующих достижению оптимального уровня функционирования [11]. Особый интерес вызывает изучение адаптации в контексте усложнившихся процессов повсеместной глобализации и участвовавшими процессами миграции населения. Само слово «адаптация» («*adapto*») происходит из латыни и употребляется для обозначения приспособления живых организмов к окружающей среде. А. А. Реан и Н. А. Свиридов отмечают, что адаптацию пытались объяснить еще в Древней Греции. Как пишут авторы, вопрос об изучении адаптации впервые обозначил Аристотель. Наблюдая факторы приспособления организмов к условиям окружающей среды, он пришел к выводу, что в их взаимодействиях существует всеобщая целесообразность [цит. по 9].

Понятие адаптации изначально использовалось в естественных науках, в частности, в эволюционной биологии, и обозначало формирование генетических, поведенческих особенностей, позволяющих организму или системам справляться с изменениями в окружающей среде посредством использования навыков выживания и размножения [10].

В психологию термин «адаптация» пришел из биологических наук. В разных концепциях понятие использовалось в разных контекстах. Например, представители бихевиоризма Л. Шаффер и Э. Шобен [цит. по 10] описывали адаптацию через схему «стимул — реакция». Здесь под адаптацией понимался единичный поведенческий акт, при котором воздействие среды всегда выступает в качестве преграды, препятствующей индивиду в осуществлении его целей, а на психологическом уровне адаптация осуществляется путем успешного принятия решений, проявления инициативы и принятия ответственности [10].

Один из ведущих исследователей стресса и способов совладания с ним Р. Лазарус считал, что не столько личность, сколько сама стрессовая ситуация определяет стиль совладания со стрессом. Он отмечал, что стратегия совладания реализуется в виде широкого диапазона динамических реакций на различные стрессовые ситуации. Согласно Р. Лазарусу и С. Фолкману, психологическая адаптация должна быть исследована с помощью определения уровня стресса и копинга (совладания). Они сделали предположение, что в новой среде будут возникать различные стрессоры, и факторы копинга являются основным в психологической адаптации [цит. по 10].

Представители психоанализа так или иначе рассматривали адаптацию как способ разрешения внутриличностных конфликтов. В работах З. Фрейда и А. Адлера адаптация представлена с точки зрения анализа защитных механизмов личности. З. Фрейд выделял два основных типа адаптивного поведения, которое могло быть направлено либо на преобразование окружающей среды, либо на изменение самого себя. Указанные стратегии противоположного характера получили названия «аллопластическая» и «аутопластическая» адаптация [цит. по 3]. В рамках своей теории А. Адлер определял адаптацию как результат стремления личности компенсировать или сверхкомпенсировать свою неполноценность [цит. по 10]. По Эриксону, эффективная психологическая адаптация основана на чувстве позитивного восприятия принадлежности к своей группе, «солидаризации с идеалами группы» и «субъективного и вдохновенного ощущения тождества и целостности» [цит. по 7].

Представители когнитивного направления рассматривают адаптацию как выход личности из когнитивного конфликта. В процессе взаимодействия с обществом индивид сталкивается с информацией, расходящейся с имеющимися у него установками (когнитивный диссонанс), им при этом переживается состояние дискомфорта (угроза), которое стимулирует личность к поиску способов снятия или уменьшения когнитивного диссонанса. В связи с этим личность старается проигнорировать поступившую информацию, поменять собственные attitudes и найти информацию, которая поможет ей в конфликте между собственными и противоречащими ценностями и установками. Процесс адаптации в когнитивной психологии можно представить в виде формулы: «конфликт — угроза — реакция приспособления» [10].

В соответствии с теорией А. Маслоу, адаптация представляет собой оптимальное взаимодействие личности и окружающей среды и является средством удовлетворения фундаментальных потребностей [цит. по 1]. Он определял адаптацию одновременно и как процесс, и как конечное состояние. В качестве показателя адаптированности предлагалась степень интеграции личности в среду [цит. по 10].

Как отмечает В. В. Константинов, в современной психологии термин «адаптация» означает способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой, а также изменение собственных установок, ценностей и целей под воздействием объективных факторов окружающей среды. Адаптацию рассматривают в различных областях психологического знания. Однако именно при изучении миграционных процессов адаптация становится ключевым объектом изучения [3].

Хотя адаптацию можно концептуализировать по-разному, особый интерес представляет модель У. Сирл и К. Уорд (W. Searle, C. Ward) [22, 25]. Эта модель различает два аспекта адаптации — социокультурный и психологический.

Социокультурная адаптация затрагивает в большей степени поведенческие аспекты адаптации к новой культуре; те, которые позволяют человеку в своей повседневной жизни эффективно ориентироваться в культуре принимающей страны. Психологическая адаптация отражает то, насколько комфортно человек ощущает себя в новой культуре, насколько высоки уровни тревожности и счастья относительно проживания в конкретном культурном контексте [15, 22, 25].

### **Психологическая адаптация мигрантов**

Как было указано выше, К. Уорд (C. Ward) и коллеги предположили, что адаптацию можно разделить на две области: психологическую (эмоциональную/аффективную) и социокультурную (поведенческую).

Первый тип относится к психологическому благополучию или удовлетворенности жизнью; второй связан со способностью «вписываться» в культуру, приобретать соответствующие новой культуре навыки. К. Уорд (C. Ward) [23, 25] утверждала, что психологическая адаптация может быть лучше всего описана с точки зрения стресса и совладания, а социокультурная адаптация лучше всего объясняется в рамках изучения социальных навыков или обучения культуре принимающей страны.

Эмпирические исследования показали, что два вида адаптации хотя и взаимосвязаны, но концептуально и эмпирически различны. Психологическая адаптация, определяемая с точки зрения психологического и эмоционального благополучия, во многом зависит от личностных особенностей, стилей совладания и степени социальной поддержки [15, 24, 25, 26]. Так как они не тождественны, то измерять их следует независимо [15, 24, 25].

Исследователи часто связывают психологическую адаптацию с гибкостью личности, внутренним локусом контроля, удовлетворенностью от отношений, использованием юмора [20, 21, 22, 25]. В свою очередь, трудности в психологической

адаптации мигрантов связывают с частыми переменами в жизни, одиночеством, стрессом, избегающими копинг-стратегиями [20, 22, 25].

Копинг-стратегии зачастую считаются одним из наиболее важных личностных предикторов психологической адаптации. Исследователями было выявлено несколько стратегий, которыми чаще всего пользуются мигранты: наступление, избегание, принятие, поиск социальной поддержки [10, 25]. Например, стратегия избегания может усиливать культурный шок, а стратегия наступления снижает уровень депрессивных реакций. В указанных исследованиях не было сделано определенных выводов относительно каждой стратегии в отдельности, что вызвано тем, что для каждой культурной среды они будут различны [10, 25].

Не только личностные, но и социальные факторы связаны с психологической адаптацией мигрантов. Степень информированности мигранта о новом культурном контексте может определить успех адаптации. Здесь важны количество информации о стране миграции, доступность и полезность информации, соответствие информации цели миграции [10, 13]. Социальные отношения также важны для эффективной психологической адаптации. Различные исследования выделяют социальные отношения в разных аспектах: количество друзей из доминирующей культуры, качество отношений [цит. по 10].

### **Социокультурная адаптация мигрантов**

Социокультурная адаптация представляет собой итог динамики отношений между личностями (будь то экономические, демографические, культурные и др. аспекты). Говоря о социокультурной адаптации, принято рассматривать ее с точки зрения поведения и процессов научения, так как такой вид адаптации обусловлен развитием компетенций, необходимых для функционирования в иной культуре [4, 22].

Как отмечает Г. Цой [10], современная культурная антропология акцентирует внимание на различных аспектах социокультурной адаптации, рассматривая ее как:

- 1) процесс принятия человеком некоей социальной роли, принятие и усвоение предъявляемых обществом норм, правил и ценностей;
- 2) комплексное взаимодействие человека и социальной среды;
- 3) реакцию личности в ответ на стимулирующее воздействие среды;
- 4) соответствие между вновь полученной информацией и ранее полученным опытом;
- 5) способность человека преодолевать возникающие трудности и решать проблемы, защищаться от деструктивного воздействия среды.

Существует мнение, что в общих чертах социокультурная адаптация выглядит как кривая познания, где динамично растут показатели познания в первые месяцы взаимодействия с новой культурой, а затем происходит последующая градация присвоения новых навыков [10, 25].

Как пишет Шведер (Shweder), «одни лишь физиология и генетика человека не могут объяснить поведение людей и культуру. В отсутствие культуры человеческая природа сводилась бы к основным инстинктам, и мы не могли бы мыслить, чувствовать и вести себя так, как мы это делаем. Культура позволяет нам определить, кто мы такие, что для нас важно, позволяет нам общаться с другими людьми и иметь дело с физическим и социальным окружением. Именно посредством культуры мы мыслим, чувствуем, ведем себя определенным образом и взаимодействуем с реальностью» [цит. по 2].

Говоря о культурных различиях, невозможно не процитировать и другие слова автора: «Для того, кто рожден и воспитан в определенной культуре, собственная культура является естественной. Различия между культурами существуют, поскольку мы обращаем внимание на разные стороны окружающей нас среды и наделяем

их различным смыслом или ценностью. Например, разница между сорняком и овощем определяется не свойствами, присущими конкретному растению (например, пригодно ли оно в пищу). Эта разница связана лишь с нашим отношением к данному растению» [цит. по 2]. То, что в одной стране считается сорняком (например, морская водоросль во Франции), в другой (например, в Японии) рассматривается как ценное овощное растение [цит. по 2].

То, как личность воспринимает те или иные факторы, будь то сорняки, водоросли или культурные нормы и правила, во многом зависит от того, насколько информирована она о специфике культуры. При этом недостаточно лишь знать об особенностях той или иной среды, важно еще иметь соответствующие навыки.

К. Уорд и коллеги, изучая связь социокультурной адаптации и социальной идентичности с культурой родной и принимающей стран, выяснили, что идентификация с местной культурой связана с более высоким уровнем социокультурной адаптации [цит. по 8]. Идентификация с культурой происхождения порой препятствует социокультурной адаптации, но это нельзя считать общей закономерностью [цит. по 8].

Помимо этого, значимые культурные различия между двумя культурами приводят к значительным затруднениям в адаптации [15, 18]. В соответствии с исследованиями, проведенными К. А. Демес и Н. Гираерт (К. А. Demes, N. Geeraert) [15], взаимосвязь между адаптацией и воспринимаемыми культурными различиями негативна. Чем больше социальная дистанция, тем сложнее и дольше адаптируются мигранты в новой культуре.

Авторы [15, 18] пишут, что иногда эти понятия могут казаться одним и тем же. Однако доказано, что существует явное различие между социальной дистанцией и социокультурной адаптацией, несмотря на то что они использовали аналогичные методики исследования: Краткая шкала воспринимаемой культурной дистанции (Brief Sociocultural Adaptation Scale (BPCDS)) и Краткая шкала социокультурной адаптации (Brief Sociocultural Adaptation Scale (BSAS)). Результаты исследования показали, что, чем выше воспринимаемая культурная дистанция, тем ниже социокультурная адаптация, т.е. высокое значение воспринимаемой дистанции между собственной и принимающей культурой приводит к большим трудностям в адаптации мигрантов [15].

Культурная дистанция коренится в концепции культурного шока. Хотя исследования [16] были направлены на изучение взаимосвязи между культурной дистанцией и социокультурной адаптацией, А. Фарнхем и С. Бочнер (A. Furnham, S. Bochner) предположили, что культурный шок (как форма психологического стресса) зависит от культурных различий, индивидуальных, демографических и личностных различий и опыта пребывания в культурной среде (например, социальной поддержки, воспринимаемой дискриминации). Роль культурных различий в возникновении культурного шока была подтверждена исследованиями [16], показывающими, что неспособность адаптироваться к американской культуре была одной из причин тревожности среди иностранных студентов, обучающихся в колледже в США.

Результаты других исследований также подтверждали культурную дистанцию как источник стресса. Например, более высокая культурная дистанция предсказывала большую тревогу для азиатских, чем западных иностранных студентов, обучающихся в Новой Зеландии. Европейские иностранные студенты, обучающиеся в Соединенных Штатах Америки, испытывали меньший аккультурационный стресс, чем их коллеги из Азии, Африки, Центральной и Латинской Америки [19].

Согласно другому аналогичному исследованию, азиатские студенты испытывали больше стресса, чем европейские студенты, обучаясь в США [19]. При этом студенты из Азии ощущали значительное напряжение относительно их образовательного опыта, знаний английского языка и в целом испытывали более широкий

спектр психологических переживаний (например, тоску по родине, тревожность и т.д.) по сравнению с иностранными студентами из других стран [19].

Имеются свидетельства того, что культурное и этническое сходство снижает количество проблем, связанных с социально-культурной адаптацией. Временные поселенцы из Китая и Малайзии, проживающие в Сингапуре, адаптируются легче, чем выходцы из Англии и континентальной Европы. Малазийские студенты в Сингапуре испытывают меньше трудностей, чем малазийские и сингапурские студенты в Новой Зеландии [25]. Это согласуется с результатами исследования А. Фарнхем и С. Бочнер (A. Furnham, S. Bochner) [16] о культурной дистанции и социальных проблемах иностранных студентов в Великобритании.

Н. Гираерт и С. Демулен (N. Geeraert, S. Demoulin) [17] обнаружили, что культурная дистанция не влияет на стресс или самооценку. Однако Берри и коллеги (Berry, Kim, Minde и Mok) [12] отмечали, что большие различия в четырех измерениях Хофстеде (т.е. дистанция, индивидуализм, избегание неопределенности, мужественность) коррелируют с большим стрессом. Следует отметить, что данные отличия в исследованиях могут быть вызваны продолжительным промежутком времени между их проведением.

Исследуя вопрос социокультурной адаптации, ученые изучали также иные вопросы, такие как показатели дискриминации, длительность проживания в новой культурной среде, показатели социальной поддержки, пол, возраст и т.д.

Важно отметить значительное количество исследований, результаты которых расходятся. Баба и Хосода (Baba, Hosoda) [цит. по 19] установили, что продолжительность пребывания не была связана с социокультурной адаптацией для азиатских студентов, обучающихся в США. В то же время Брионес, Веркютен, Косано и Табернеро (Briones, Verkuyten, Cosano и Tabernero) обнаружили, что связь между адаптацией и длительностью проживания была сильнее у иммигрантов в Испании, которые испытывали большую культурную дистанцию по отношению к принимающей культуре [цит. по 19].

Другие лонгитюдные исследования показывают изменение показателей социально-культурной адаптации в соответствии с кривой научения. К. Уорд с коллегами в Новой Зеландии провели исследование малазийских и сингапурских студентов. Уровень социокультурной адаптации студентов значительно повышался с первого по шестой месяц пребывания в новой культурной среде, однако в течение следующих шести месяцев наблюдался лишь небольшой рост [8, 24]. Аналогичное исследование со сходными результатами было проведено с японскими студентами. Показатели социокультурной адаптации существенно росли на протяжении первых четырех месяцев пребывания в Новой Зеландии, но к первому полугодю и к концу года значительного изменения показателей социокультурной адаптации не произошло [8, 26].

При исследовании психологической и социокультурной адаптации Дж. Берри (J. W. Berry) и коллеги [14] проверяли связь между двумя формами адаптации и дискриминации. Исследование проводилось в 13 странах (Австралия, Канада, Израиль, Новая Зеландия, США и ряд европейских стран). Исследователи установили, что воспринимаемая дискриминация была отрицательно связана как с психологической, так и с социокультурной адаптацией.

В исследовании, проведенном Кальсада и Салес (Calzada и Sales) [цит. по 5], анализировалась связь между аккультурацией и депрессией у матерей мексиканского происхождения. Авторы рассматривали культурные буферы (культурную ценность этнической идентичности) и культурные стрессоры (дискриминацию, аккультурационный стресс) в качестве возможных причин возникновения депрессии. Стремление к аккультурации предсказывало депрессию, так как оно предполагало, что матери должны приспосабливаться к нормам американской культурной среды, сохраняя при этом связь со своей мексиканской идентичностью.

Для неаккультурированных матерей более сильная этническая идентичность защищала их от более поздней депрессии. При этом те матери, которые отмечали более существенную воспринимаемую дискриминацию, также отмечали меньше депрессивных симптомов. Таким образом, опыт дискриминации может активировать навыки совладания, особенно у людей с сильным чувством своей культуры и идентичности [5].

Таким образом, несмотря на длительную историю изучения проблемы психологической и социокультурной адаптации, у ученых все еще остаются неизученные вопросы, которые требуют дальнейшего детального исследования.

### **Выводы**

Адаптация представляет собой способность человека приспосабливаться к требованиям новой для индивида среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой, а также изменение собственных установок, ценностей и целей под воздействием объективных факторов окружающей среды [3].

Различают два аспекта адаптации — социокультурный и психологический [22, 25]. Если социокультурная адаптация затрагивает в большей степени поведенческие аспекты адаптации к новой культуре, то психологическая адаптация отражает то, насколько комфортно человек ощущает себя в новой культуре [15, 22, 25].

Проявления взаимовлияния личности и среды распространяются на отношения мигрантов с принимающим обществом. Не только среда влияет на мигранта, но и мигрант влияет на культурную среду. Их оптимальное взаимодействие обеспечивается соответствующими адаптивными копинг-стратегиями и активностями.

### *Литература*

1. Александров И. А. Понятие адаптации с точки зрения психологии [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2018. № 22 (208). С. 283–285.
2. Ким У. Культура, наука и этнокультурная психология: Комплексный анализ // Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. Санкт-Петербург: Питер. 2003. 718 с.
3. Константинов В. В. Социально-психологическая адаптация мигрантов в принимающем поликультурном обществе: дис. ... канд. псих. наук. Саратов. 2018. 535 с.
4. Лебедева Н. М. Этническая и кросс-культурная психология: учебник для высших учебных заведений. — Москва: МАКС-Пресс. 2011. 423 с.
5. Мартинович М. В. Некоторые зарубежные подходы к пониманию проблемы миграции и мигрантов // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва: МГППУ, Издательский Дом «Бахрах-М». 2020. С. 570–572.
6. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. Санкт-Петербург: Питер. 2003. 718 с.
7. Рябиченко Т. А. Взаимосвязь ценностей личности и мотивации к этнокультурной преемственности со стратегиями аккультурации: дис. ... канд. псих. наук. Москва. 2017. 147 с.
8. Уорд К. Азбука аккультурации // Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. — Санкт-Петербург: Питер. 2003. С. 656–709.
9. Хаустова А. И. Социально-психологическая адаптация // Молодой ученый. 2016. № 26 (130). С. 614–617.
10. Цой Г. Взаимосвязь стратегий аккультурации и социального капитала южнокорейских мигрантов с их адаптацией в России: дис. ... канд. псих. наук. Москва. 2018. 148 с.

11. Янчук В. А. Четырехмерный континуум понимания феноменологии биопсихосоциальной адаптации: социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: социализация субъекта на разных этапах онтогенеза: материалы IV Междунар. науч. конф., Минск, 21–22 мая 2015 г. / И. А. Фурманов (отв. ред.) [и др.]. Минск: Изд. центр БГУ. 2015. С. 530–536.
12. Berry J. W., Kim U., Minde T., Mok D. Comparative studies of acculturative stress // *International migration review*. 1987. P. 491–511. DOI: 10.2307/254660
13. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. // *Applied Psychology*. 1997. Vol. 46(1). P. 5–34. DOI:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
14. Berry J. W., Phinney J. S., Sam D. L., Vedder P. Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation // *Applied Psychology: an International Review*. 2006. No. 55 (3). P. 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
15. Demes K. A., Geeraert N. Measures Matter: Scales for Adaptation, Cultural Distance, and Acculturation Orientation Revisited // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2014. No. 45(1). — P. 91–109. DOI:10.1177/0022022113487590
16. Furnham A., Bochner S. Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis // *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction* / in S. Bochner (Ed.). — Oxford, UK: Pergamon Press, 1982. Vol. 1. P. 161–198. [doi.org/10.1016/B978-0-08-025805-8.50016-0](https://doi.org/10.1016/B978-0-08-025805-8.50016-0)
17. Geeraert N., Demoulin S. Acculturative stress or resilience? A longitudinal multilevel analysis of sojourners' stress and self-esteem // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2013. Vol. 44. — Issue 8. P. 1241–1262. DOI:10.1177/0022022113478656
18. Geeraert N., Demoulin S., Demes K. A. Choose your (international) contacts wisely: A multilevel analysis on the impact of intergroup contact while living abroad // *International Journal of Intercultural Relations*. 2014. Vol. 38. P. 86–96.
19. Ladum A. M. Cultural Distance, Acculturative Stress, Social Support, and Psychological Adaptation of International Students [Электронный ресурс] // *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. — Walden University, 2019. 217 p. URL: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/6346/>
20. Lazarus R. S., Folkman S. Coping and adaptation // *The Handbook of Behavioral Medicine* / In W. D. Gentry (Ed.). New York: Guilford, 1984. P. 282–325.
21. Sam D. L., Berry J. W. *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge University Press, 2006. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891>
22. Searle W., Ward C. The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions // *International journal of intercultural relations*. 1990. Vol. 14. Issue 4. — P. 449–464. DOI: 10.1016/0147-1767(90)90030-Z
23. Ward C. Acculturation // *Handbook of intercultural training* / In D. Landis & R. S. Bhagat (Eds.). — Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, 1996. P. 124–147.
24. Ward C., Kennedy A. Crossing cultures: The relationship between psychological and sociocultural dimensions of cross-cultural adjustment // *Asian contributions to cross-cultural psychology* / In J. Pandey, D. Sinha, D.P.S. Bhawuk (Eds.). — New Delhi, India: Sage, 1996. P. 289–306.
25. Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation // *International Journal of Intercultural Relations*. 1999. No. 23. P. 659–677. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00014-0)
26. Ward C., Okura Y., Kennedy A., Kojima T. The U-curve on trial: A longitudinal study of psychological and sociological adjustment during cross-cultural transition // *International Journal of Intercultural Relations*. 1998. No. 22. P. 277–291. DOI:10.1016/S0147-1767(98)00008-X

# ТАМ ХОРОШО, ГДЕ МЫ ЕСТЬ... ПОНЯТИЕ И ПРОБЛЕМАТИКА АККУЛЬТУРАЦИИ МИГРАНТОВ

Цыганова К. А.

tsyganova.k.a.1991@gmail.com

магистрант ФДО ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретические основы понятия аккультурации мигрантов. Приводятся некоторые подходы к определению сущности и структуры аккультурации, а также представленные в современной литературе факторы, влияющие на аккультурацию. В частности, освещается подход К. Уорд и Н. Гираерт (С. Ward, N. Geeraert), где аккультурация рассматривается как динамичный процесс. Представлена модель аккультурации К. Уорд и Н. Гираерт (С. Ward, N. Geeraert), где роль социальной поддержки и культурной дистанции смещается от вмешательства к побуждению.

*Ключевые слова:* мигранты, аккультурация, аккультурационные ориентации, культурная дистанция

**It's good where we are...**

## **The concept and problems of acculturation of migrants**

*Annotation.* The article discusses the theoretical foundations of the concept of acculturation of migrants. Some approaches to the definition of the essence and structure of acculturation are given, as well as the factors that influence acculturation presented in modern literature. In particular, the approach of K. is highlighted. Ward and NyGiraert (S. Word, T. Geeraert), where acculturation is considered as a dynamic process. The model of acculturation of K. is presented. Ward and N. Herbert (C. Ward, N. Geeraert), where the role of social support and cultural distance shifts from intervention to motivation.

*Keywords:* migrants, acculturation, acculturation orientations, cultural distance

Процессы глобализации и технический прогресс в последние десятилетия затронули практически все сферы бытия. Социокультурная сфера в целом и культуры отдельных стран, в частности, подвергаются существенным изменениям. Интересно, что, читая эту статью, читатель тоже может ощутить на себе влияние этих изменений, поскольку автор статьи, участвуя в конференции МГППУ, пишет ее, находясь за тысячи километров от Москвы. Несмотря на расстояния и пространства, разницу в часовых поясах, мы имеем возможность вести диалог и обмениваться мыслями и идеями. А еще это возможно, поскольку автор, находясь в эмиграции, выбрал не ассимилироваться с культурой принимающей страны, а равным образом ориентироваться на культуры родной страны и страны проживания.

## **Введение**

Аккультурация мигрантов вызывает исследовательский интерес в социальных науках уже не одно десятилетие. Вместе с тем, несмотря на интерес научного сообщества к заявленной проблематике, имеющиеся подходы в русскоязычном пространстве ограничены. Господствующие в психологической науке теории аккультурации, на основе которых проводятся исследования и в настоящее время, созданы несколько десятилетий назад. Подобная ограниченность подходов, недостаточная разработанность вопроса результата взаимодействия мигрантов и куль-

турной среды, значительное количество противоречащих друг другу исследований, обусловили выбор темы исследования.

Цель исследования — изучение имеющихся подходов к аккультурации мигрантов и представленный в современной литературе анализ личностных, средовых активностных интердетерминант, влияющих на процесс аккультурации.

### **Подходы к понятию аккультурации мигрантов**

Многие десятилетия представители научного сообщества посвящают свои работы вопросам аккультурации. Эмпирические исследования процессов аккультурации начались в области социологии и антропологии. Возникновение концепций аккультурации связывают с модернизацией общества и изменениями на рубеже XIX–XX вв. Переход от «традиционной», «механической», в определении Э. Дюркгейма, к «органической» социальной организации послужил изменению представлений о формировании единого национального общества [1].

Возникновение этих исследований часто связывают с именем антрополога Р. Редфилда (R. Redfield). В «Меморандуме по изучению аккультурации» [цит. по 21] Редфилд и авторы дали общую схему аккультурационных исследований, предложив одну из первых моделей аккультурации. Определение Р. Редфилда, Р. Линтона и М. Херсковица звучит так: «Аккультурация характеризует те явления, которые возникают, когда группы людей из разных культур вступают в непрерывный непосредственный контакт с последующими изменениями в оригинальных паттернах культуры у одной или обеих этнических групп» [цит. по 7].

Вышеуказанная аккультурационная модель заключается в исследовании преобразований групп-реципиентов (поглощает, принимает культуру) и групп-доноров (отдает, делится культурой) [цит. по 7]. Указанная модель предлагает следующую классификацию основных схем поведения представителей групп-реципиентов: принятие (полное замещение старой культуры новой); адаптация (частичное изменение старой культуры) и реакция (полное отторжение новой культуры).

Если раньше в исследованиях речь шла об аккультурации как явлении группового уровня, то аккультурация как явление индивидуального уровня начала интересовать психологов в 1940-х и 1950-х годах, когда учеными стали изучаться ее психологические аспекты [19].

В области психологии первым исследователем, который занимался изучением аккультурации, считается Холл Стэнли Гренвилл (Hall G. Stanly) [17]. Помимо него, существенный вклад внесли американские психологи Флориан Знанецкий (Florian Znaniecki), Уильям Томас (William I. Thomas) и британский ученый Фредерик Барлетт (Frederic Bartlett) [21].

Условно можно разделить модели аккультурации на одномерные и двумерные [19]. Что касается первого типа, предполагается, что мигрант, вступая в контакт с психосоциокультурным контекстом новой для него культуры, будет полностью погружаться в эту культуру, в то время как его идентификация с культурой страны происхождения будет ослабевать [15]. Недостатком этого подхода является суждение о том, что культурные контакты лежат вдоль континуума сохранения культуры наследия, а также тот факт, что новая культура полностью принимается мигрантом.

Двумерная модель рассматривает аккультурацию как «усвоение второй культуры» [18]. Здесь аккультурация представляет собой процесс обучения новой культуре, то есть мигрант изучает нормы и правила нового для него контекста. Как утверждается, указанная модель аккультурации более емко отражает протекание культурного обучения, т.к. для усвоения второй культуры необходимо заново изучать и сочетать новые нормы с уже имеющимися и усвоенными в культуре принимающей страны.

Одним из выдающихся исследователей аккультурации является Джон Берри (J. W. Berry), который с 1970-х годов повлиял на современное состояние психологии

аккультурации, благодаря экспликации стратегий аккультурации (интеграция, ассимиляция, сепарация и маргинализация) относительно ориентации человека на культуру страны происхождения и принимающую культуру [8, 9, 11, 13, 19].

Термины «аккультурация» и «ассимиляция» иногда используются как синонимы, а также как подмножества друг друга. Ассимиляция рассматривалась как одна из форм/фаз аккультурации, а в других случаях ситуация была обратной. М. Гордон (M. Gordon), например, приравнял аккультурацию к одной фазе ассимиляции и определил ее как «изменение культурных моделей в соответствии с теми, которые существуют в принимающем обществе» [15, 19].

Дж. Берри (J. W. Berry) [19], с другой стороны, рассматривает ассимиляцию как одну из стратегий, которые индивид может использовать в процессе аккультурации. Он определил «ассимиляцию» как ситуацию, когда: 1) индивид отказывается от своего первоначального культурного происхождения и идентичности и выбирает идентификацию и взаимодействие с членами принимающего общества; 2) принимающее общество ожидает, что иностранцы полностью примут национальную культуру принимающего общества.

Дж. Берри (J. W. Berry) предложил основополагающую систему аккультурации, которая описывает как факторы, участвующие в аккультурации, так и процесс, происходящий во время аккультурации, для определения психологических результатов, испытываемых группами мигрантов (например, приезжими, такими как иностранные студенты) по мере их адаптации к принимающему психосоциокультурному контексту.

Здесь аккультурация — это общий процесс как психологических, так и культурных изменений, вызванных контактом с принимающей культурой, в то время как адаптация относится к тому, как эти изменения проявляются в ответ на контекстуальные требования [9, 21].

Структура модели, предложенной Дж. Берри (J. W. Berry), включает переменные группового и индивидуального уровней, которые могут выступать в качестве модераторов и/или посредников. Данная модель также упорядочивает переменные относительно их роли в процессе аккультурации с течением времени [9, 12, 16].

Факторы группового уровня, создающие основу для аккультурации, включают характеристики общества происхождения и принимающего общества, а также того, как эти факторы определяют аккультурацию на уровне группы с точки зрения экономических, социальных и культурных изменений, требуемых от аккультурирующей группы.

В дополнение к переменным группового уровня, вводятся два набора факторов индивидуального уровня, которые могут играть сдерживающую или опосредующую роль: факторы, существующие до аккультурации (например, мотивация к миграции, культурная дистанция, личностные особенности), а также возникающие в процессе аккультурации (дискриминация, время пребывания в стране, социальная поддержка). Процесс аккультурации при этом включает в себя пять основных феноменов: опыт аккультурации (жизненные события), оценка опыта (стрессоры), используемые стратегии (совладание), непосредственные последствия (стресс) и долгосрочные результаты (адаптация) [9, 19]. Описанная модель представлена на рис. 1.

Дж. Берри (J. W. Berry) и соавторы также дифференцировали концепции аккультурации и инкультурации [10, 19]. Аккультурация — это процесс усвоения культуры в результате контакта с другой (вторичной) культурой через межкультурный контакт. Инкультурация — это процесс, происходящий в процессе освоения индивидом культурных норм и ценностей, которые, наряду с социализацией, позволяют осуществлять культурную передачу в рамках культуры [10, 19].

Помимо этого, Дж. Берри (J. W. Berry) выделил два основания, которые определяют аккультурационные стратегии [19]:



Рис. 1. Факторы, воздействующие на аккультурационный стресс и адаптацию [9, 19]

- 1) поддержание (сохранение) культуры, которое формируется в зависимости от того, насколько значимо поддержание собственной культурной идентичности;
- 2) межкультурное взаимодействие, указывающее на включенность в культуру принимающей страны (чужую культуру).

Согласно теории, предложенной Дж. Берри, перед мигрантами встают два основных вопроса, касающихся идентичности с культурами родной и принимающей стран и взаимоотношений с окружающими: «Стоит ли сохранить мое культурное наследие?» и «Стоит ли поддерживать отношения с другими группами?». Четыре разновидности комбинаций ответов на эти вопросы позволяют выделить четыре стратегии аккультурации: интеграция, сепарация, ассимиляция и маргинализация. Положительный ответ на оба вопроса соответствует интеграции; отрицательный ответ — характеризует маргинализацию; положительный ответ на первый вопрос и отрицательный — на второй указывает на сепарацию; отрицательный ответ на первый вопрос и положительный — на второй характеризует ассимиляцию [цит. по 5].

Таким образом, ассимиляция — потеря культуры страны происхождения и, вместе с тем, активное поддержание контакта с иной культурой. Сепарация — отказ от контактов с культурой принимающей страны при поддержании и сохранении собственной культурной идентичности. Маргинализация — полный отказ от культур родной и принимающей стран. Интеграция — сохранение своей культуры наряду с активным и тесным поддержанием контактов с другой культурой [9, 11].

По мнению Дж. Берри и ряда других исследователей, наиболее успешной стратегией считается интеграция, в рамках которой мигрант использует ресурсы обеих культур. При этом преимущества стратегии интеграции могут быть реализованы только в том случае, если принимающее общество ориентировано на поддержание культурного разнообразия и происходит взаимодействие и взаимное приспособление членов взаимодействующих групп, то есть проводится политика мульти-

культурализма [11]. В подобной ситуации мигранты осваивают нормы и ценности культуры принимающей страны, а принимающее общество адаптирует социальные институты к нуждам разных этнических групп.

Направленность и результат межгрупповых отношений во многом зависят от аккультурационных ожиданий членов общества принимающей страны относительно мигрантов [2, 4]. Как подчеркивает Т. А. Рябиченко, данный феномен вызван тем, что большинство обладает как большим доступом к ресурсам, так и большим влиянием в обществе, а также сформированной в процессе истории большей включенностью в общественную и политическую жизнь государства [4].

### **Аккультурация как динамичный процесс: подход К. Уорд и Н. Гираерт (C. Ward, N. Geeraert)**

В современной психологии к аккультурации относят те изменения «культурных паттернов» (норм и правил, ценностей, традиций), которые представляют собой результат межкультурного контакта. Эти перемены сказываются на психологическом благополучии и социальном функционировании участников аккультурационного процесса [20].

На индивидуальном уровне изменения касаются психологической и поведенческой сфер и могут затрагивать идентичность, установки и поведение. На групповом уровне перемены затрагивают культуру в целом (социальную, экономическую, политическую организацию) [19].

Хотя широко признано, что аккультурация связана с изменениями и зависит от факторов окружающей среды, относительно немногие исследования систематически изучали аккультурацию как динамичный процесс и то, как на этот процесс влияет его экологический контекст. К. Уорд и Н. Гираерт (C. Ward, N. Geeraert) [20] рассматривают процесс аккультурации, его психологические и социокультурные последствия, а также влияние контекста на связь аккультурации и адаптации.

Как отмечают К. Уорд и Н. Гираерт (C. Ward, N. Geeraert) [20], отказ от родной культуры и ориентация на ценности и поведение принимающей культуры является одной из форм аккультурации (ассимиляции), но эта одномерная концептуализация недостаточна для того, чтобы охватить разнообразие аккультуративных изменений, а также изучить взаимосвязи между аккультурацией и адаптацией.

Вместо этого, подчеркивают авторы, ориентацию индивида как к культуре родной страны, так и к культуре принимающей страны необходимо рассматривать либо как независимые ориентации, либо во взаимодействии, чтобы разграничить вышеописанные четыре стратегии аккультурации, предложенные Дж. Берри (J. W. Berry) [9, 19].

Однако такой подход требует дихотомии индивидов, имеющих сильные или слабые ориентации на культуру и родной, и принимающей стран. Классификация и распределение мигрантов по категориям аккультурационных стратегий сильно варьирует и не являются строго сопоставимыми в разных исследованиях [14, 20].

Если Дж. Берри (J. W. Berry) [9, 19] позиционирует культурную дистанцию и социальную поддержку как смягчение (или посредников) между опытом аккультурации и аккультурационным стрессом (рис. 1), а также как предшествующие долгосрочному результату психологической адаптации, то К. Уорд и Н. Гираерт (C. Ward, N. Geeraert) описывают модель процесса аккультурации, где роль социальной дистанции смещается от вмешательства к побуждению.

Эта модель отражает ранее выдвинутое предположение Суанет и Фон ван де Вивьер (Suanet, Fons van de Vijver) о том, что культурную дистанцию лучше рассматривать как предшествующую, а не как опосредующую или результирующую переменную [цит. по 16].

Исследователи аккультурации обычно основываются на исследованиях, проведенных с одной аккультурирующей группой. Однако К. Уорд и Н. Гираерт (C. Ward,

N. Geeraert) утверждают, что аккультурация — это динамический процесс, и это должно быть отражено в исследованиях аккультурационных изменений. Процесс аккультурации начинается с межкультурного контакта (рис. 2), при этом принципиально важно понимать природу и характеристики родной для мигранта культуры и культуры принимающей страны, включая их совместимость или «дистанцию» [20]. Авторы предположили, что увеличение дистанции или различий между культурами не только усложняет возможность добиться интеграции, но также увеличивает аккультурационный стресс и негативно влияет на психологическую и социокультурную адаптацию [цит. по 20].

Следует отметить, что представленная в настоящей статье модель аккультурации К. Уорд и Н. Гираерт (С. Ward, N. Geeraert) ранее не была полноценно освещена в русскоязычном пространстве.



Рисунок 2. Аккультурационный процесс и контекст [20]

Ориентированная на процесс модель аккультурации основана на том, что межкультурный контакт требует управления факторами аккультурационного стрессора наряду с приобретением, поддержанием и/или изменением поведения, ценностей родной культуры и культуры принимающей страны. Проблемы, связанные с культурными переходами, могут привести к стрессу [9, 19]. Для аккультурирующихся мигрантов этот «культурный стресс» сигнализирует о необходимости справляться с культурными проблемами и подготавливает их к реагированию на новые условия окружающей среды для достижения долгосрочной адаптации.

Как указывают К. Уорд и Н. Гираерт (С. Ward, N. Geeraert), в 2013–2015 годах был проведен ряд исследований, направленных на выявление того, как сочетаются и изменяются с течением времени ориентации на культуру страны исхода и принимающей страны [цит. по 20]. В этих исследованиях не удалось воспроизвести четырехкатегориальную модель аккультурации, предложенную Дж. Берри (J. W. Berry). Если интеграция и сепарация регулярно выявляются, ассимиляция также часто наблюдается только при определенных условиях. Напротив, маргинализация выявляется настолько редко, что ее жизнеспособность в качестве стратегии аккультурации ставится под сомнение [цит. по 20].

Другими авторами также подчеркиваются определенные недостатки в указанной модели аккультурации Дж. Берри. В своем диссертационном исследовании М. С. Фабрикант [6] пишет о проведенном сравнительном анализе трех теорий аккультураций, осуществленном Б. Шнаувертом, Б. Сойненсом и Н. Ванбеселером. Общей для рассматриваемых теорий является классификация типов аккультурации, предложенная Дж. Берри. Различия представлены в основаниях этой классификации: для Дж. Берри в качестве оснований выступает интенсивность межкультурных контактов, для У. Буриса, В. Моиса, Н. Перро и Г. Сенекалея — принятие норм и ценностей культуры, для Н. Хутника — национальная идентичность, понимаемая как самокатегоризация. Авторы указанного исследования, в котором приняли участие бельгийские школьники марокканского и турецкого происхождения, подчеркивают различия между классификациями Дж. Берри и Н. Хутника, выдвинув гипотезу о том, что представители этнического меньшинства больше склонны к контактам с представителями большинства, чем к идентификации с культурой большинства. Гипотеза полностью подтвердилась: большинство респондентов оказались интегрированными по классификации Дж. Берри, но сепарированными по классификации Н. Хутника [цит. по 6].

### **Выводы**

Под аккультурацией понимают общий процесс как психологических, так и культурных изменений, вызванных контактом с принимающей культурой. Адаптация же относится к тому, как эти изменения проявляются в ответ на контекстуальные требования [9, 21].

К аккультурации относят изменения «культурных паттернов», являющихся результатом межкультурного контакта. Подобные перемены сказываются на психологическом благополучии и социальном функционировании участников аккультурационного процесса [20]. На индивидуальном уровне эти изменения касаются психологической и поведенческой сфер, а на групповом уровне перемены затрагивают культуру в целом.

К. Уорд и Н. Гираерт (С. Ward, N. Geeraert) описывают модель процесса аккультурации, в которой роль социальной дистанции смещается от вмешательства к побуждению. Авторы полагают, что аккультурация — это динамический процесс, который начинается с межкультурного контакта. Этот межкультурный контакт и вытекающее из него восприятие культурной дистанции могут быть источником стресса, который требует преодоления, а также стимулом для роста культурной осведомленности мигранта [20].

### *Литература*

1. Дьяконов К. Б. Стратегии интеграции и адаптация иммигрантов из стран Северной Африки в современном французском обществе: дис. ... канд. соц. наук. Москва, 2009. 169 с.
2. Константинов В. В. Социально-психологическая адаптация мигрантов в принимающем поликультурном обществе: дис. ... канд. псих. наук. Саратов, 2018. 535 с.
3. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. Санкт-Петербург: Питер. 2003. 718 с.
4. Рябиченко Т. А. Взаимосвязь ценностей личности и мотивации к этнокультурной преемственности со стратегиями аккультурации: дис. ... канд. псих. наук. Москва, 2017. 147 с.
5. Уорд К. Азбука аккультурации // Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. Санкт-Петербург: Питер. 2003. С. 656–709.
6. Фабрикант М. С. Психологические ресурсы и механизмы конструирования национальной идентичности в индивидуальных историях граждан Республики Беларусь: дис. ... канд. псих. наук. Минск. 2018. 208 с.

7. Цой Г. Взаимосвязь стратегий аккультурации и социального капитала южно-корейских мигрантов с их адаптацией в России: дис. ... канд. псих. наук. Москва, 2018. 148 с.
8. Berry J. W. *Human ecology and cognitive style: Comparative studies in cultural and psychological adaptation* // New York: Sage. 1976.
9. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. // *Applied Psychology*. 1997. Vol. 46(1). P. 5–34. DOI:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
10. Berry J. W., Sam D. L. Acculturation and adaptation // *Handbook of cross-cultural psychology* / in J. W. Berry, M. H. Segall, C. Kagitcibasi (Eds.). Boston, MA: Allyn & Bacon, 1997. –Vol. 3: Social behaviour and applications. — P. 291–326.
11. Berry J. W. Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada // *International Journal of Intercultural Relations*. 2006. No. 30. P. 719–734. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.06.004>
12. Berry J. W., Phinney J. S., Sam D. L., Vedder P. Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation // *Applied Psychology: an International Review*. 2006. No. 55 (3). P. 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
13. Berry J. W. A critique of critical acculturation // *International Journal of Intercultural Relations*. 2009. Vol. 33. P. 361–371. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.06.003>
14. Demes K. A., Geeraert N. Measures Matter: Scales for Adaptation, Cultural Distance, and Acculturation Orientation Revisited // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2014. No. 45(1). — P. 91–109. DOI:10.1177/0022022113487590
15. Gordon M. M. *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press, 1964. 276 p.
16. Ladum A. M. Cultural Distance, Acculturative Stress, Social Support, and Psychological Adaptation of International Students [Электронный ресурс] // *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. — Walden University. 2019. 217 p.
17. Rudmin F. W. Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization // *Review of General Psychology*. 2003. Vol. 7. Issue 1. P. 3–37. DOI:10.1037/1089-2680.7.1.3
18. Rudmin F. W. Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress // *International Journal of Intercultural Relations*. 2009. Vol. 33. Issue 2. P. 106–123. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2008.12.001
19. Sam D. L., Berry J. W. *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge University Press. 2006. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891>
20. Ward, C., & Geeraert, N. (2016). Advancing acculturation theory and research: The acculturation process in its ecological context // *Current Opinion in Psychology*. 2016. Vol. 8. P. 98–104. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.021>
21. Wilson J. K. Exploring the Past, Present, and Future of Cultural Competency Research: The Revision and Expansion of the Sociocultural Adaptation Construct [Электронный ресурс] // *Victoria University of Wellington*, 2013. 264 p.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ СЕКСУАЛЬНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ В ФОРМЕ ЖЕНСКОЙ ПРОСТИТУЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Степанова Л. А.

Студент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО ФДО), г. Москва, Российская Федерация  
e-mail: stepanova@fdomgppu.ru

*Аннотация.* В статье представлен обзор психологических подходов к анализу сексуальных отклонений в форме женской проституции в отечественной и зарубежной литературе.

*Ключевые слова:* сексуальные отклонения, проституция

## **Psychological approaches to the analysis of sexual deviations in the form of female prostitution in domestic and foreign literature**

*Annotation.* The article presents an overview of psychological approaches to the analysis of sexual deviations in the form of female prostitution in domestic and foreign literature.

*Keywords:* sexual deviations, prostitution

Проституция как социально-психологический феномен является отражением современного общества в его стремлении к овеществленности. Эта тенденция охватывает, прежде всего, социально неблагополучных подростков и нуждающихся женщин, стремящихся решить свои экономические проблемы. И в России и за рубежом исследователи пытаются разобраться с проблемой проституции, ставя вопрос о причинах входа, удержания в проституции, а также трудностей завершения.

Традиционно выделяется психологический и социально-психологический подходы к рассмотрению феномена проституции. В психологическом подходе рассматривается личностная мотивация к занятию проституцией, тип личности, возможные сексуальные отклонения, связь психопатии и наркотической зависимости, а также возможность сексуальной аддикции. В социально-психологическом подходе обсуждается влияние семейного окружения и легитимность проституции.

Явление проституции рассматривается на стыке психологии, социологии, криминологии и психиатрии. Это означает, что для феномена проституции характерна вариативность, неоднозначность понимания причин, а также способов психологической работы с лицами, занимающимися проституцией. *Индивидуально-психологический* и *социально-психологический подходы* позволяют выделить основания возникновения феномена проституции.

В рамках *индивидуально-психологического подхода* такими основаниями являются: личностная мотивация, тип личности, сексуальные отклонения, связь психопатии и наркотической зависимости, сексуальная аддикция. Социально-психологический подход ориентирован на семейное окружение и легитимность проституции. В каждом подходе существует несколько оснований, которые играют ведущую роль в понимании причин начала занятия проституцией, либо причин удержания в ней.

Отечественные и зарубежные исследователи пишут о том, что ведущим личностным мотивом для входа и удержания в проституции для девушек является

экономический. Согласно исследованию А. А. Семериковой, основным мотивом для занятия проституцией является потребность в заработке — 84%, по сравнению с другими мотивами, как источниками дополнительных возможностей для удовлетворения эмоциональных и сексуальных потребностей (стремление подняться в социальном плане — 14% и заинтересованность в сексуальных контактах — 54%) [4]. Японские исследователи Akahori S., Sakaue M., Miyakoshi M., Ishii Y., Tsukada N., Fukuda T. выделяют такие мотивы, как любопытство и поиск легких денег [6]. Согласно исследованию Ситникова Е. А., Евдокимовой Л. А., 80% опрошенных русских девушек имеют положительное-нейтральное отношение к проституции как источнику дополнительных финансовых и сексуальных возможностей.

Вторым основанием в индивидуально-психологическом подходе выступают особенности личности занимающихся проституцией, что выражается в комплексе «жертвенности» и зависимом типе личности. О комплексе жертвенности говорят Семерикова А. А., а также Hoigard C., Finstad L. [14]. Исследователи считают одной из причин его появления наличие социальных стереотипов женщин во взгляде на свою собственную роль как порочной, недостойной уважения, предназначенной для сексуальной эксплуатации [4]. Исследование Дежуровой Е. В., например, показало наличие комплекса «жертвенности» у осужденных женщин, вовлеченных в проституцию.

Другая причина — наличие регрессивных механизмов защиты в сексуально-опасных ситуациях. В «Тесте Роршаха» и методике «Рисунок человека» испытуемые демонстрировали определенные особенности (штриховка, разрывы, пропуски в прорисовки границ тела), говорящие о хрупкости и уязвимости женщин. Таким образом, женщины чувствуют свою беззащитность, но вместо избегания потенциально-опасной ситуации «секса за деньги», они, наоборот, активно туда стремятся, не обращая внимания на внутренний страх (по причинам финансовой мотивации). В этом им помогает механизм отрицания возможной агрессии от клиента. Появляется совершенно иной тип «жертвенности» — кокетливо-соблазняющий [1].

Следующее основание индивидуально-психологического подхода — сексуальные отклонения. Некоторые исследователи рассматривают проституцию с точки зрения наличия у женщин девиаций и перверсий. Так, например, Семерикова А. А. выявляет у 74% опрошенных женщин, занимающихся проституцией (выборка N=4500), следующие сексуальные девиации: влечение садомазохистского характера — 47%; обсессивная мастурбация — 27%; нимфомания — 11%, потребность в групповом сексе — 27% [4]. Однако, остается неясным, когда возникают эти отклонения: в процессе занятия проституцией или они присутствовали изначально? Можно предположить, что наличие сексуальных отклонений может провоцировать женщину в более зрелом (осознанном) возрасте выбирать проституцию как средство заработка денег и реализации своих сексуальных предпочтений, хотя на сегодняшний день нет статистики, подтверждающей это предположение. Наряду с этим предполагается, что сексуальные отклонения развиваются в процессе занятия проституцией, возможно, имея в потенциале предпосылки зависимости и психопатии.

Американские исследователи выделяют как основание для начала занятий проституцией взаимосвязь между психопатичными чертами женщин, проституцией и наркозависимостью. В исследовании Bethany G Edwards, Edelyn Verona были опрошены 171 женщина-преступница в сообществе Среднего Запада в рамках программы генетического исследования психопатии и психического здоровья [7, 15]. Под психопатией авторы понимали «расстройство личности, определяемое через совокупность межличностных, аффективных и поведенческих черт» [11]. К таким чертам можно отнести: грандиозность, манипулятивность, бессердечие, отсутствие эмпатии, импульсивность, безответственность, склонность к девиантному поведению [12]. Таким образом, проституция для женщин с психопатическими чертами и наркозависимостью может быть личностным выбором, который удовлетворяет их потребностям и ценностям.

Последнее основание в индивидуально-психологическом подходе связано с аддиктивным типом личности, в частности, с сексуальной зависимостью. Подтверждением выступает исследование Семериковой А. А., согласно которому 33% женщин, занятых проституцией, нуждаются в ежедневных сексуальных контактах. На сегодняшний день нет прямых исследований, говорящих о выявлении синдрома зависимого сексуального поведения у секс-работниц. Однако, есть все основания для специального изучения данного вопроса. Выявление сексуальной аддикции у женщин, занятых проституцией, могло бы помочь в создании для них эффективной терапии.

*Социально-психологический подход* включает в себя такие основания, как семейное окружение и легитимность проституции. И отечественные, и зарубежные исследователи говорят о влиянии неблагоприятных условий воспитания на вовлечение девушек в проституцию. Отечественные исследователи Одинокова В., Ерищян К., Русакова М., Усачева Н. к неблагоприятным условиям воспитания относят: «холодные, конфликтные и враждебные отношения в родительской семье, ранний сексуальный дебют, раннюю пробу наркотиков и нормализацию супружеских измен», а также сексуальное и физическое насилие (44–90% по данным Corinne Isler) и нормализацию коммерческого секса в ближайшем социальном окружении [10, 19].

Социально-психологический подход обращает внимание на влияние факта легитимности проституции на судьбы женщин, занятых проституцией. В российском праве проституция понимается как девиантное явление, предполагающее штраф в размере от полутора тысяч до двух тысяч рублей [6]. Такие меры, конечно, не могут оказать сильного экономического влияния на женщин, занятых проституцией, однако определяют их как членов маргинальных слоев общества, что, возможно, является предпосылкой формирования их внутренней «виктимности».

Похожая ситуация характерна и для США, где проституция является проступком, однако регулирование проституции передано юрисдикции отдельных штатов. В других странах, таких, как Германия, Швейцария, Болгария, Нидерланды, Канада, Япония, Австралия, Дания, проституция легализована, что означает официальную поддержку от государства для секс-работниц. Однако легализация не обеспечивает моральную поддержку женщин и защиту от критики общества. Kilvington, J., Day, S., & Ward, H. говорят о потере анонимности секс-работниц, что делает их морально уязвимыми членами общества [15]. На сегодняшний день очевидно, что для секс-работниц требуется дополнительная защита их прав со стороны государства, в частности, в случае переживания насилия со стороны клиентов или заражения венерическими заболеваниями. Примером такой социальной политики выступает Швейцария, которая гарантирует право на занятие проституцией, как право на экономическую свободу [10] Corinne Isle указывает: «Для защиты прав секс-работников необходимо не только отменить законы, криминализирующие продажу секса, но и отменить те, которые делают покупку секса у согласных взрослых или организацию секс-работы уголовным преступлением» [10]. Таким образом, отношение государственной власти к явлению проституции может быть не одинаковым в разных странах, однако отношение общества остается одинаково критичным.

Итак, в статье рассмотрены психологические подходы к анализу сексуальных отклонений в форме женской проституции в отечественной и зарубежной литературе: индивидуально-психологический и социально-психологический. Одни основания, характерные для этих подходов, объясняют причины попадания женщин в проституцию, например, личностная мотивация и семейные условия; другие говорят о причинах удержания в проституции: наличие психопатии, наркотической зависимости. И отечественные, и зарубежные авторы одинаковым образом смотрят на большинство оснований для начала и продолжения занятия проституцией. Однако, проституция, как форма сексуальной зависимости, еще недостаточно исследована. Важно отметить, что помощь женщинам, оказавшимся втянутым в проституцию, требу-

ет понимания всех особенностей такого образа жизни. Не только экономические и личностные причины заставляют женщину оставаться в проституции. Зачастую патологическая зависимость от сексуального образа жизни определяет ее выбор в пользу проституции. Поскольку проституция является аморальным и отрицаемым обществом явлением, то женщины опасаются просить о помощи, что также создает трудности для их реабилитации. Данная проблема диктует необходимость проведения серьезных научных исследований с целью выявления у женщин, занятых проституцией, сексуальной зависимости, и создания для них эффективной программы помощи, направленной на сознательный отказ от занятия проституцией.

### *Литература*

1. Дежурова Е. В. Психологические особенности личности осужденных женщин с сексуальными отклонениями// Вестник уголовно-исполнительной системы. 2013. № 7.
2. Демина Л. Д., Ральникова И. А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности. Учебное пособие. Барнаул. 2005.
3. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие. СПб.: Речь. 2005.
4. Семерикова А. А. Проституция и сексуальное насилие. Криминологический и виктимологический аспект // Юридические исследования. 2017. № 9. С. 31–38.
5. Ситников В. Л., Евдокимова Е. А., Бондаренко Л. А. Особенности образа проститутки у несовершеннолетних девушек // Ученые записки ЗабГУ. 2014. № 5.
6. Ст. 6.11 Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ/ Собрание законодательства РФ 07.01.2002 № 1 (ч. 1) ст. 1 (с послед. изм. и доп.)
7. Akahori S., Sakaue M., Miyakoshi M., Ishii Y., Tsukada N., Fukuda T. Social pathology and sexual delinquency in Japan// International Medical journal. 1999. No 6. P. 33–37.
8. Bethany G& Edwards and Edelyn Verona. Gendered contexts: psychopathy and drug use in relation to sex work and exchange& Psychol Author manuscript. 2017 // J. Abnorm Psychol. 2016 May; 125 (4): 514–527.
9. Brody S, Potterat JJ, Muth SQ, Woodhouse DE. Psychiatric and characterological factors relevant to excess mortality in a long-term cohort of prostitute women. Journal of sex & marital therapy. 2005;31(2):97–112.
10. Corinne Isler, University of Helsinki, Marjut Jyrkinen The Normalization of Prostitution in Switzerland: The Origin of Policies
11. Gil D. Violence against children: Physical Child Abuse in the United States. Cambridge: Harvard University Press. 1973
12. Hare RD. Psychopathy: A clinical construct whose time has come//Criminal Justice and Behavior. 1996. 23(1): 25–54.
13. Harpur TJ, Hare RD, Hakstian AR. Two-factor conceptualizations of psychopathy: Construct validity and assessment implications. //Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1989;1(1):6–17.
14. Hoigard C., Finstad L. Backstreets: Prostitution, Money, and Love. University Park. Pennsylvania State University Press. 1988. 232 p.
15. Kilvington, J., Day, S., & Ward, H. (2001). Prostitution policy in Europe: A time of change. Feminist Review, 67, 78–93.
16. Sadeh N, Javdani S, Verona E. Analysis of Monoaminergic Genes, Childhood Abuse, and Dimensions of Psychopathy//Journal of Abnormal Psychology. 2013;122(1):167–179.
17. Simons R. L., Whitbeck L. B. Sexual abuse as a precursor to prostitution and victimization among adolescent and adult homeless women // journal of family Issues. 1991. No 12 (3). P. 361–379.

18. Русакова М. М. Социологическая модель жизненных траекторий женщин, вовлеченных в проституцию // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2019. Т. 12. Вып. 3. С. 248–262. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2019.303>

19. Одинокова В., Ерицын К., Русакова М., Усачева Н., Факторы вовлечения в проституцию в несовершеннолетнем возрасте: результаты эмпирического исследования взрослых женщин // Журнал исследований социальной политики. 2019. Т. 17. № 2. С. 269–279

## СПЕЦИФИКА Я-ОБРАЗА У ВЗРОСЛЫХ С ГЕНДЕРНЫМ НЕСООТВЕТСТВИЕМ

Иванова П. А.

ivanova.polina.andreevna@gmail.com

МГППУ, Москва

*Аннотация.* Приводятся результаты исследования специфики Я-образа у взрослых с гендерным несоответствием (N=39) в сравнении с цисгендерными взрослыми (N=39). Для проверки гипотезы о наличии особенностей Я-образа взрослых с гендерным несоответствием мы использовали проективную методику Я-реальное и Я-идеальное с написанием сказки. Статистически значимые различия были выявлены по параметрам чувства Я-реального, чувства Я-идеального, действия Я-идеального. Чувства Я-реального взрослых с гендерным несоответствием характеризуются большей выраженностью тенденций к негативным, амбивалентным и множественным переживаниям. В чувствах Я-идеального взрослые с гендерным несоответствием чаще отмечают амбивалентные, нейтральные и неопределенные переживания. В действиях Я-идеального взрослых с гендерным несоответствием больше выжарена пассивность и амбивалентность. Полученные результаты могут быть использованы в психологической работе со взрослыми с гендерным несоответствием, направленной на и развитие активной позиции в жизни.

*Ключевые слова:* взрослые с гендерным несоответствием, Я-образ, Я-реальное, Я-идеальное, гендерная идентичность, трансгендерность, цисгендерные взрослые.

### **The specifics of the SELF-IMAGE in adults with gender discrepancy**

*Annotation.* The results of the study of the specifics of the Self-image in adults with gender discrepancy (N=39) in comparison with cisgender adults (N=39) are presented. To test the hypothesis about the presence of features of the Self-image of adults with gender disparity, we used the projective technique of I-real and I-ideal with the writing of a fairy tale. Statistically significant differences were revealed in the parameters of the feeling of I-real, the feeling of I-ideal, the action of I-ideal. The feelings of the I-real of adults with gender nonconformity are characterized by a greater severity of tendencies to negative, ambivalent and multiple experiences. Ambivalent, neutral and uncertain experiences are more often noted in the feelings of the I-ideal adult with gender discrepancy. Passivity and ambivalence are more burnt out in the actions of the I-ideal adult with a gender discrepancy. The obtained results can be used in psychological work with adults with gender nonconformity, aimed at the development of an active position in life.

*Keywords:* adults with gender discrepancy, I am an image, I am real, I am ideal, gender identity, transgender, cisgender adults.

В настоящее время мы наблюдаем в мире такие общественные процессы, как внимание к проблемам и правам меньшинств, борьба со стигматизацией. Прогресс в науке и медицине улучшает качество жизни большого количества людей. Однако, стереть устаревшие стереотипы и убеждения из сознания людей непросто. Именно из-за них некоторые группы населения могут исключаться из общества, лишаться доступа к социальным ресурсам или базовым гражданским правам, что приводит к тяжелым последствиям для их психологического благополучия и личностной самореализации. Как известно, в 1991 году была принята поправка об исключении гомосексуальности из списка болезней Всемирной организацией здравоохранения, что поставило окончательную точку в дебатах по этому поводу. Вскоре в силу вступит МКБ-11, в которой из списка психических расстройств исключаются расстройства половой идентификации, а именно транссексуализм. Однако, в российском обществе эти явления по-прежнему воспринимаются неоднозначно.

Транссексуализм — медицинский термин, который служит для обозначения людей, чья гендерная идентичность не совпадает с полом, приписанным при рождении. Иногда он может сопровождаться гендерной дисфорией — негативными переживаниями (тревога, депрессия, раздражительность). Также этот диагноз включает в себя желание восприниматься обществом как человек другого пола и подвергаться различным процедурам, чтобы физически соответствовать переживаемому гендеру [4]. В новом издании МКБ диагноз «транссексуализм» был заменен на «гендерное несоответствие» и перенесен в раздел «Состояния, связанные с сексуальным здоровьем» в качестве подтверждения отсутствия связи переживания гендерной идентичности и психических нарушений. В обществе для обозначения этого явления используется синонимичный зонтичный термин «трансгендерность», который также обозначает несоответствие внутреннего ощущения гендера и приписанного при рождении пола, но при этом включает в себя людей, не ощущающих какой-то определенный гендер (агендер, бигендер) и не поддерживающих бинарную гендерную систему (гендерквир).

Согласно Американской Психологической Ассоциации, речь идет о психическом расстройстве, если психологическое состояние служит причиной страданий или нетрудоспособности. При этом, трансгендерные люди не ощущают, что из-за их гендера они испытывают страдания или не могут осуществлять профессиональную деятельность. Таким образом, несовпадение гендерной идентичности и приписанного при рождении пола не относится к расстройствам психики. По большей части, к страданиям приводят такие явления, как дискриминация, стигматизация, психологическое и физическое насилие, неприятие общества при попытках выражения ощущаемой гендерной идентичности. Именно вызываемый стресс часто является причиной развития тревоги, депрессии и других психических проблем [2, 3].

В последние годы за рубежом проводятся различные исследования стресса меньшинств, включая трансгендерных людей (Kristi E Gamarel et al., Rylan J Testa et al., Tiziana Jäggi et al.), стигматизации трансгендерности (H. Jonathon Rendina et al., Walter O. Bockting et al.), самовосприятия и Я-образа трансгендерных взрослых и подростков (O Bodlund, K Armelius, Anne-Marie E Alberse et al., Mariette Pathy Allen). При этом, в российском научном поле исследователи пока еще редко обращаются к темам особенностей и проблем людей с гендерным несоответствием. Среди последних исследований можно выделить: «Личностные особенности FtM трансгендеров» Л. С. Симакова, Н. Н. Савина, 2015; «Трансгендерность, гендерная идентичность и гендерные стереотипы» С. Н. Иванченко, 2009; «Специфика полового самосознания у лиц с расстройствами половой идентичности при расстройствах личности и транссексуализме» Н.В. Дворянчиков и др. 2018; «Проблемы повседневной жизни трансгендера в России» Е. Корси, 2017.

Невозможно переоценить значение образа Я для взрослых с гендерным несоответствием, потому что разрыв между желаемым и реальным проявляется каждый

день: при выборе одежды, во время общения с коллегами или однокурсниками, даже просто при взгляде в зеркало. Также гендерная и телесная дисфория, которую человек может испытывать, накладывает отпечаток на переживание Я-образа. Как правило, взрослые с гендерным несоответствием хорошо представляют, как хотели бы выглядеть и восприниматься социумом, и в некоторых случаях готовы пойти на хирургическое вмешательство, длительную гормональную терапию, а иногда и на отказ от всех социальных связей для построения новой жизни в ощущаемом гендере. В связи с этим мы считаем важным исследовать специфику Я-образа взрослых с гендерным несоответствием, которая в настоящий момент недостаточно освещена в русскоязычной научной литературе, и наше исследование призвано внести вклад в развитие проблематики психологических характеристик людей с особенностями гендерной идентичности.

Цель исследования: выявить специфику Я-образов, включая образы Я-реального и Я-идеального с учетом чувств, мыслей и действий, а также придуманной сказки у взрослых с гендерным несоответствием в сравнении с цисгендерными взрослыми.

Мы предположили, что Я-образы взрослых с гендерным несоответствием будут отличаться от Я-образов цисгендерных взрослых в силу специфики переживания гендерной идентичности.

### **Программа исследования (организация исследования)**

Исследование проводилось в 2021 году на базе Google-форм через Интернет. Респонденты были набраны с помощью социальных сетей и тематических групп/сообществ (VK, Instagram), а также с помощью закрытого чата поддержки для трансгендерных людей. Перед прохождением исследования респонденты давали свое согласие на участие.

В исследовании приняло участие 80 человек. Данные 2 людей с гендерным несоответствием 15 лет и 16 лет были удалены из-за несоответствия возраста теме исследования. Окончательная выборка состояла из 78 человек: 39 взрослых с гендерным несоответствием в возрасте от 18 до 41 лет; 13 цисгендерных мужчин в возрасте от 24 до 34 лет; 26 цисгендерных женщин в возрасте от 19 до 59 лет.

Сначала респонденты отвечали на вопросы социо-биографической анкеты (возраст, место жительства, образование, семейное положение, сексуальная ориентация и др.). Далее респонденты отвечали на вопросы других методик, которые составляют основу другой научной работы. В конце им предлагалась проективная методика «Я-реальное и Я-идеальное», включающая в себя следующие вопросы:

- Я-реальное. Представьте себе свое Я-реальное. Первый образ, который пришел Вам в голову — самый верный. Остановите свое внимание на нем. Кто это? Как зовут? Как выглядит? Что чувствует Ваше Я-реальное? О чем думает Ваше Я-реальное? Что делает Ваше Я-реальное?

- Я-идеальное. Теперь представьте себе свое Я-идеальное. Первый образ, который пришел Вам в голову — самый верный. Остановите свое внимание на нем. Кто это? Как зовут? Как выглядит? Что чувствует Ваше Я-идеальное? О чем думает Ваше Я-идеальное? Что делает Ваше Я-идеальное?

- Далее инструкция звучала следующим образом: Предположим, Ваши Я-реальное и Я-идеальное встретились. О чем бы они разговаривали? Напишите об этом небольшую сказку или историю [1].

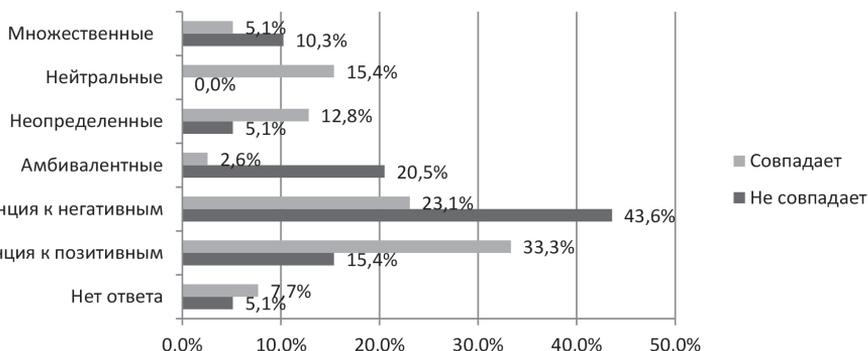
Математико-статистическая обработка данных проводилась при помощи IBM SPSS 21.0. Применялись методы описательной статистики, хи-квадрат и таблицы сопряженности для анализа качественных данных проективной методики, которые были закодированы по определенным категориям. Анализ текста сказки проводился по категории тип сказки.

## Результаты

Были выявлены статистически значимые различия между группой взрослых с гендерным несоответствием и группой цисгендерных взрослых по следующим параметрам: чувства Я-реального, чувства Я-идеального, действия Я-идеального.

Различия по параметрам образ Я-реального, образ Я-идеального, мысли Я-реального, мысли Я-идеального, действия Я-реального, тип сказки не были выявлены.

Чувства Я-реального в группе взрослых с гендерным несоответствием отличаются от чувств Я-реального в группе цисгендерных взрослых ( $\chi^2=18,637a$  при  $p=0,005$ ).



Примечания: «Совпадает» — цисгендерные взрослые. «Не совпадает» — взрослые с гендерным несоответствием

**Рис. 1. Чувства Я-реального в группе взрослых с гендерным несоответствием и соответствием**

При кодировке ответов мы использовали следующие категории:

Нет ответа. Как в группе взрослых с гендерным несоответствием, так и в группе цисгендерных взрослых отмечались ответы: «Без понятия», «Не знаю. Я не люблю эмоции», «Простите, мне сложно на такое ответить», «камень ничего не чувствует».

Тенденция к позитивным чувствам проявилась в 2 раза сильнее в группе цисгендерных взрослых (33,3%), чем в группе взрослых с гендерным несоответствием (15,4%). Эта категория включала в себя следующие ответы: «Радость, любовь», «Кайф от того, что имею возможность развивать себя в спорте», «благодать», «Чувствует свободу», «Спокойствие», «Удовлетворение, спокойствие».

При этом, некоторые взрослые с гендерным несоответствием также отметили позитивные эмоции Я-реального: «Счастлив», «Радость, эйфорию, кайф», «Уверенность, счастье, душевное спокойствие», «Желание жить полноценной жизнью и работать над собой». Возможно, на такие ответы влияет стадия гендерного перехода, то есть степень, в которой человек приблизился к желаемому внешнему виду и социализации в ощущаемом гендере. Мы предполагаем, что чем ближе человек к гармонии между своим внутренним самоощущением и реальной внешностью, тем позитивнее будут его эмоции. Это соотносится с данными исследования «Гормональная терапия и смена пола: систематический обзор и метаанализ качества жизни и психосоциальных результатов» / «Hormonal therapy and sex reassignment: a systematic review and meta-analysis of quality of life and psychosocial outcomes (Mohammad Hassan Murad et al., 2010). Однако, в данном исследовании

мы не учитывали этот аспект, и влияние гендерного перехода и социализации в ощущаемом гендере на психологическое состояние людей с гендерным несоответствием требует дальнейших исследований.

Тенденция к негативным чувствам проявилась в 2 раза сильнее в группе взрослых с гендерным несоответствием (43,6%), чем в группе цисгендерных взрослых (23,1%). Ответы цисгендерных взрослых включают в себя такие эмоции: «Усталость и бессилие», «Отверженность, одиночество», «Обиду. Но это сейчас», «Беспокойство, страх», «Тревогу», «усталость, опустошенность». Взрослые с гендерным несоответствием давали следующие ответы: «Ему очень обидно, он беспомощен. Он злится на себя и на свои неудачи», «Ему немного тревожно», «Слабость, выгорание и опустошенность», «тревожность, усталость, волнение», «Депрессия, легкая тревожность прыгающая самооценка», «грусть», «одиночество», «он хочет сдохнуть».

На наш взгляд, это может быть обусловлено специфическими переживаниями, когда внутреннее ощущение гендера не получает признания и подтверждения извне.

Амбивалентные чувства преимущественно указывались в группе взрослых с гендерным несоответствием (20,5%) по сравнению с группой цисгендерных взрослых (2,6%). Ответы попадали в эту категорию, если респондент описывал как негативные, так и позитивные эмоции, присутствующие у Я-реального одновременно: «Интерес, азарт иногда страх и уязвимость», «тревогу, опасение, надежду», «Он морально раздавлен, но продолжает бороться», «Очень часто — злость. Иногда грусть, тревогу, радость. Любовь», «легкая тревожность и изолированность, но в целом позитивный настрой и уверенность в своих силах, надежда на счастливое будущее и стремление получать удовольствие от жизни в настоящем насколько это возможно», «Что явно что-то не так. Но сложно понять что именно. Однако, при этом всячески старается радоваться мелочам и радовать важных ему людей. Иногда забывая на себя», «Трудности и упорство, стремление к чему-то».

Наличие амбивалентных чувств может говорить о ресурсах, которые есть у человека. Несмотря на трудности повседневной жизни, которые вызывают негативные чувства, часть респондентов ориентирована на то, чтобы находить радость и удовольствие. Как видно по ответам, источники позитивных чувств кроются и в надежде, которая обращена в будущее.

Неопределенные чувства включали в себя ответы, в которых не было указано какое-то конкретное чувство: «Мое сознание», «время», «желание проявить заботу», «что нужно что-то делать, куда-то двигаться», «Увлечено повседневными делами». Цисгендерные взрослые чаще (12,8%), чем взрослые с гендерным несоответствием (5,1%) указывали не сами чувства, а что-то другое, связанное с текущим состоянием образа Я-реального.

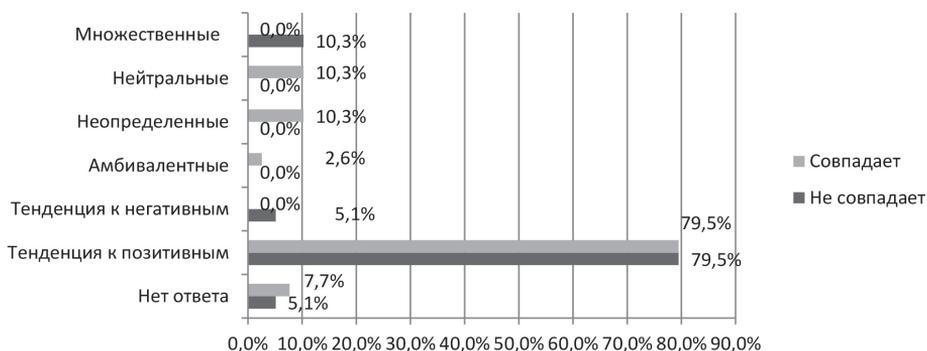
Нейтральные чувства, к которым мы относили следующие ответы: «Волнение», «растерянность», «недоумевание», «единство с миром», «ответственность», были обнаружены только в ответах цисгендерных взрослых. Таким образом, взрослые с гендерным несоответствием не указывали чувства, которые бы обладали ярко выраженным позитивным или негативным значением.

Множественные чувства были выделены в отдельную категорию для ответов, в которых названо несколько чувств или имеется указание о количестве, но при этом они не содержат в себе четкого позитивного и негативного значений: «разные переживания», «имеет различный спектр эмоций, в зависимости от ситуации/настроения», «Многое. Сострадание, сочувствие и жалость к планете Земля» Множественные чувства чаще указывались взрослыми с гендерным несоответствием (10,3%), чем цисгендерными взрослыми (5,1%).

Таким образом, в группе взрослых с гендерным несоответствием при описании чувств образа Я-реального прослеживаются тенденции к негативным, амбивалентным и множественным чувствам, тогда как в группе цисгендерных взрос-

лых более развиты тенденции к позитивным, неопределенным и нейтральным чувствам.

Чувства Я-идеального в группе взрослых с гендерным несоответствием также отличаются от чувств Я-идеального в группе цисгендерных взрослых ( $\chi^2=11,200a$  при  $p=0,0475$ ).



Примечания: «Совпадает» — цисгендерные взрослые. «Не совпадает» — взрослые с гендерным несоответствием

**Рис. 2. Чувства Я-идеального в группе взрослых с гендерным несоответствием и соответствием**

Тенденция к позитивным эмоциям проявилась в равной степени в группе цисгендерных взрослых и взрослых с гендерным несоответствием (79,5%), и ответы из этой категории оказались самыми распространенными в обеих группах. Упомянуты такие эмоции, как счастье, уверенность, спокойствие, радость, безопасность, открытость миру, гордость.

Тенденция к негативным чувствам обнаружилась в группе взрослых с гендерным несоответствием: «тревожность, усталость, волнение», «Горечь». Тогда как цисгендерные взрослые не отметили у Я-идеального отрицательных эмоций.

Амбивалентные чувства проявились у одного респондента из группы цисгендерных взрослых и включали в себя отсылку к чувствам Я-реального, которые были двойственными: «Примерно то же самое, только большее довольство собой».

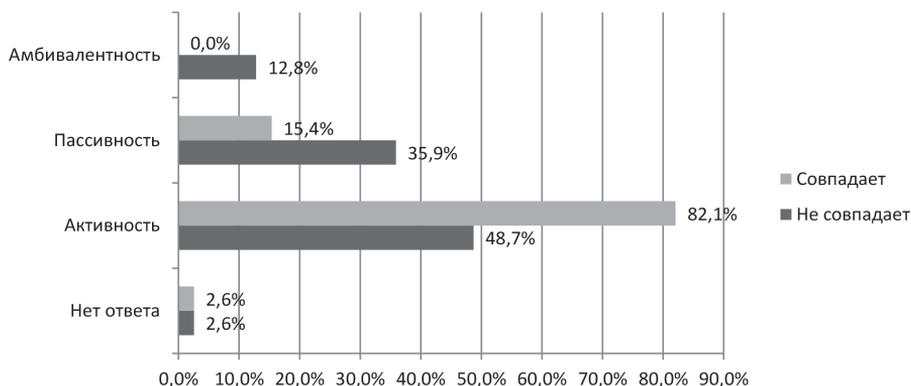
Неопределенные чувства Я-идеального, как и Я-реального, включали указания не на сами чувства: «Время», «желание учиться». Такие неопределенные ответы были выявлены только в группе цисгендерных взрослых.

Нейтральные эмоции Я-идеального, так же как и Я-реального, также были выявлены только в группе цисгендерных взрослых и включали в себя те же ответы: «Полное единство с миром», «Ответственность».

Множественные чувства, напротив, проявились только в группе взрослых с гендерным несоответствием, и в данном случае включали в себя не перечисленные разных чувств, а указание на количество: «Абсолютно все», «Абсолютно все», «также испытывает различный спектр эмоций».

Таким образом, чувства Я-идеального в обеих группах респондентов имеют статистически значимые различия. Несмотря на одинаковую выраженность тенденции к позитивным эмоциям Я-идеального, взрослые с гендерным несоответствием проявили тенденцию к негативным и множественным эмоциям, отсутствующих в группе цисгендерных взрослых. В группе цисгендерных взрослых были отмечены амбивалентные, нейтральные и неопределенные чувства, отсутствующие в группе взрослых с гендерным несоответствием.

Далее респонденты описывали действия Я-идеального, в результате были выявлены значимые различия в ответах группы взрослых с гендерным несоответствием и цисгендерных взрослых ( $\chi^2=11,514$ а при  $p=0,009$ ). Ответы были поделены на следующие категории в зависимости от характера действий: нет ответа, активность, пассивность, амбивалентность.



Примечания: «Совпадает» — цисгендерные взрослые. «Не совпадает» — взрослые с гендерным несоответствием

**Рис. 3. Действия Я-идеального в группе взрослых с гендерным несоответствием и соответствием**

Активные действия преобладают в ответах цисгендерных взрослых (82,1%), чем взрослых с гендерным несоответствием (48,7%). При этом, некоторые ответы взрослых с гендерным несоответствием, состоящие из активных действий, включали в себя не одно, а много активных действий, из которых вырисовывался образ жизни Я-идеального: «Ездит на мотоцикле, снимает квартиру, работает на удаленке, живет с любимым человеком, играет в рок-группе и путешествует», «Саморазвитие, творческая «ремесленническая» работа, политически-активная жизнь», «он крутой дизайнер и транс-активист, так что много работает и любит свою работу, а в свободное время пишет музыку и снимает клипы, много общается с людьми (в основном живую)», «Радует себя и людей. Помимо работы не забыл и про свое хобби-коплей. Продолжая им заниматься. Путешествует по разным странам в компании друзей. Не думая, что не хватит денег и сил».

Пассивные действия больше выражены в группе взрослых с гендерным несоответствием (35,9%), чем в группе цисгендерных взрослых (15,4%). Помимо простых односложных ответов «стоит», «ждет», «отдыхает», «ничего», некоторые респонденты добавляли контекста к действию и создавали позитивные образы. Табл. 1.

Таблица 1

**Сравнительная характеристика действий в позитивных образах Я идеальное в двух группах респондентов**

| Взрослые с гендерным несоответствием  | Цисгендерные взрослые  |
|---|--|
| Стоит с прямой спиной. Улыбается. Смотрит в глаза   | Пребывает в Nirване  |
| Смотрит, подняв голову, с какой-то надеждой и верой что-ли  | Сидит на берегу океана   |
| Стоит, смотрит на город, который медленно погружается во тьму. Закат. А он улыбается, ветер развивает его пальто. | Сидит на ветке Я-реального, смотрит на закат, дышит полной грудью. |
| Стоит возле своей шикарной машины и греется на солнышке   |  |

К амбивалентным ответам нами были отнесены неопределенные действия, выраженные глаголом «живет» без пояснений, а также сочетание активных и пассивных действий: «Созерцает. Или бегаёт через полюс ради собственного удовольствия. Заботится о животных в прибрежных землях. Иногда помогает кораблям, застрявшим во льдах». Такие ответы проявились только у взрослых с гендерным несоответствием.

Таким образом, действия Я-идеального взрослых с гендерным несоответствием отличаются большей пассивностью и амбивалентностью, а действия Я-идеального трансгендерных взрослых характеризуются большей активностью.

### **Заключение и выводы**

Я-образы взрослых с гендерным несоответствием имеют специфику и отличаются от Я-образов трансгендерных взрослых. Различия были выявлены в вопросах про чувства Я-реального, чувства Я-идеального и действия Я-идеального. В частности, в чувствах Я-реального взрослых с гендерным несоответствием больше выражены тенденции к негативным, амбивалентным и множественным переживаниям, тогда как у трансгендерных взрослых прослеживаются тенденции к позитивным, неопределённым и нейтральным переживаниям. При этом, чувства Я-идеального взрослых с гендерным несоответствием отличаются тенденцией к негативным и множественным эмоциям, которые не присутствуют в ответах трансгендерных взрослых. В ответах трансгендерных взрослых выражены амбивалентные, нейтральные и неопределённые чувства, отсутствующие у взрослых с гендерным несоответствием. Тенденция к позитивным эмоциям Я-идеального одинаково выражена в обеих группах. В действиях Я-идеального взрослых с гендерным несоответствием выражены пассивность и амбивалентность, а в действиях Я-идеального трансгендерных взрослых — активность. По вопросам про образ Я-реального, мысли Я-реального, действия Я-реального, образ Я-идеального, мысли Я-идеального и тип сказки различия не были выявлены.

Данное исследование имеет ряд ограничений: 1) средний возраст трансгендерных взрослых выше, чем средний возраст взрослых с гендерным несоответствием; 2) контент-анализ ответов проективной методики проводился одним экспертом; 3) небольшой состав групп; 4) не учитывался факт прохождения взрослыми с гендерным несоответствием и объём гендерно-аффирмативных процедур. Рекомендуется учитывать это в дальнейших исследованиях.

Результаты, полученные в нашем исследовании, могут быть использованы в психологической работе со взрослыми с гендерным несоответствием, направленной на развитие активной позиции в жизни.

### *Литература*

1. Вачков И. В., Одинцова М. А., Тристан О. А. Особенности переживания духовного кризиса и отношение к своему Я при спинальной травме // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 3. С. 42–64.
2. Ответы на Ваши вопросы о трансгендерных людях, гендерном выражении и гендерной идентичности // Американская Психологическая Ассоциация. 2014.
3. Rendina H. J. et al. Measuring Experiences of Minority Stress for Transgender Women: Adaptation and Evaluation of Internalized and Anticipated Transgender Stigma Scales // Transgender health. 2020. Т. 5. № 1. С. 42–49.
4. ICD-10: International classification of diseases and related health problems. World Health Organization//Washington, DC: American Psychiatric Publishing. 1992.

## Раздел 5. ЗАВИСИМОСТИ И ПРЕОДОЛЕНИЕ ЗАВИСИМОСТЕЙ. ИНТЕРНЕТ КАК ЖИЗНЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО: РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ

---

### ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ И ФОРМИРОВАНИЯ СОЗАВИСИМЫХ ОТНОШЕНИЙ У ВЗРОСЛЫХ

Гольдберг Е. С.  
магистрант ФДО  
goldberges@fdomgppu.ru  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

*Аннотация.* Представлены результаты эмпирического исследования типа привязанности и формирования созависимых отношений у взрослых. Подтверждается гипотеза взаимосвязи созависимого поведения у индивидов, имевших определенный тип привязанности и опыт взаимодействия со значимыми людьми. Представлены результаты сравнительного анализа склонности к созависимым отношениям респондентов с разным типом привязанности. Обнаружены связи созависимости со всеми показателями суверенности психологического пространства. Описываются перспективы исследования.

*Ключевые слова:* тип привязанности, созависимость, взрослые отношения, суверенность психологического пространства.

#### **The relationship between the type of attachment and the formation of codependent relationships in adults**

*Annotation.* The results of an empirical study of the type of attachment and the formation of codependent relationships in adults are presented. The hypothesis of the relationship of codependent behavior in individuals who had a certain type of attachment and experience of interaction with significant people is confirmed. The results of a comparative analysis of the propensity for codependent relationships of respondents with different types of attachment are presented. The connections of codependency with all indicators of the sovereignty of the psychological space were found. The prospects of the study are described.

*Keywords:* type of attachment, codependency, adult relationships, sovereignty of psychological space.

В современном мире мы наблюдаем тенденцию к усложнению социального пространства, приводящее к тому, что все чаще проявляются крайние формы в межличностном взаимодействии, а именно к стремлению к большей автономии или расширению спектра различных форм зависимостей в близких отношениях. Человек за свою жизнь проходит через множество серьезных отношений: с родителями, родственниками, друзьями, коллегами, учителями и романтическими партнерами. Опыт ученых, практикующих специалистов и исследователей, под-

тверждает, что ощущение надежной и безопасной базы у человека во многом определяет успешность этих отношений [1, 3, 11, 13]. Тип привязанности изначально закладывается в детстве, оказывает влияние на развитие и становление личности, обуславливает его реакцию на стресс, эмоциональную стабильность и определяет ситуации межличностного взаимодействия. Отношение личности к опыту детства в дальнейшем формирует тип привязанности во взрослом возрасте [14, 16].

Современные работы показывают значимую взаимосвязь проявлений того или иного типа привязанности и особенностей реагирования, переживаний и взаимодействия в межличностных отношениях (У. Крейн, П. Криттенден, К. Х. Бриш, Д. Д. Уоллин, Т. В. Казанцева, Э. Чен и др.).

Одна из наиболее распространенных проблем межличностных отношений сегодня это созависимое поведение [2, 5, 7]. Созависимые отношения являются определенной стилевой характеристикой межличностного взаимодействия, его определяют устойчивые особенности и выработанные модели поведения [9]. Важный вопрос, который до сих пор остается недостаточно исследованным — взаимосвязь сформированного типа привязанности и склонности к созависимому поведению. Для того, чтобы с точки зрения подхода теории привязанности взглянуть на проблему проявлений созависимости, мы провели исследование типов привязанности и созависимых отношений у взрослых.

Эмпирическую базу исследования составили мужчины и женщины в возрасте от 18 лет, изъявившие желание принять участие в исследовании. Объем выборки составил 53 человека, из них 41 женщина и 12 мужчин.

В качестве основных методов исследования использовались самооценочные методы психодиагностики:

1. Самооценка генерализованного типа привязанности (RQ). Адаптация Т. В. Казанцева [12].
2. Опыт близких отношений (ECR-R). Адаптация Т. В. Казанцева [4].
3. Суверенность психологического пространства (СПП-2010) С. К. Нартова-Бочавер [6].
4. Шкала созависимости Уайнхолд (CSIS). Адаптация А. С. Кочарян, Е. В. Фролова, Н. А. Смахтина [9].

Проверка данных на нормальность показала отличное от нормального распределение, поэтому в исследовании использовались непараметрические критерии: H Краскела-Уоллиса, U Манна-Уитни и коэффициент ранговой корреляции  $\rho$  Спирмена,  $\chi^2$  Пирсона. Данные обработаны в программе IBM SPSS Statistics 23.

Основной гипотезой послужило утверждение о том, что существует взаимосвязь сформированного типа привязанности и проявлений созависимости у взрослых.

При планировании и организации исследования мы исходили из того, что нужно рассматривать феномен привязанности комплексно, а именно:

— учитывать иерархию сформированных типов привязанности: генерализованного (обобщенная модель привязанности) и специфического (ситуативная модель привязанности) [4];

— подходить к вопросу исследования опыта взаимодействия со значимыми людьми со стороны суверенности психологического пространства как фактора формирования здоровой привязанности [6].

Важно отметить, что существует несколько типологий стилей привязанности, в нашем исследовании мы использовали наиболее общую классификацию, сохраняющую в себе двумерную модель — представления о себе и о других:

- Тип А — надежный: имеет положительное представление о себе и других;
- Тип В — тревожно-противоречивый (сверхвовлеченный, сверхзависимый): имеет отрицательное представление о себе и положительное о других;
- Тип С — отстраненно-избегающий (псевдоавтономный): имеет положительное представление о себе и отрицательное о других;

• Тип D — боязливый (осторожный, дезориентированный): отрицательно относится к себе и другим [3, 12, 14].

Представления человека о себе, других и о том, как строятся отношения, закладывают рабочие модели, сформированные детским опытом, они образуют иерархию. В основании находится общее представление о межличностной ориентации — глобальный тип привязанности, далее идут более дифференцированные модели межличностного взаимодействия — этот тип обозначается как специфический или ситуативный [4]. Соотношение генерализованного и специфического типов привязанности представлено в таблице 1:

Таблица 1

### Соотношение генерализованного и специфического типов привязанности

| Переменные                              | Градации переменной | Тип привязанности (Бреннан) |     |       |     | $\chi^2$ | p       |
|---|---------------------|-----------------------------|-----|-------|-----|----------|---------|
|   |                     | A                           | B   | C     | D   |          |         |
| Тип привязанности (Бартоломью-Горовитц) | A                   | 57,9%                       | 25% | 25%   | 10% | 34,448   | 0,000** |
|   | B                   | 0%                          | 50% | 0%    | 10% |          |         |
|   | C                   | 21,1%                       | 0%  | 56,3% | 20% |          |         |
|   | D                   | 21,1%                       | 25% | 18,8% | 60% |          |         |

Примечание: \*\* — различия значимы на уровне  $p \leq 0,01$ .

На основании полученных данных, мы можем сделать вывод, что генерализованный тип привязанности соотносится со специфическим, а сформированная модель взаимодействия со значимым другим в дальнейшем будет распространяться на видоспецифичные отношения. Например, в ситуации опасности или стресса человек с большой долей вероятности будет проявлять черты того типа, который формировался с раннего детства [10].

Следующим шагом послужило подтверждение основополагающей гипотезы относительно взаимосвязи типа привязанности и проявлений созависимости во взрослых отношениях. В таблице 2 представлены результаты соотношения типов привязанности и проявлений созависимости.

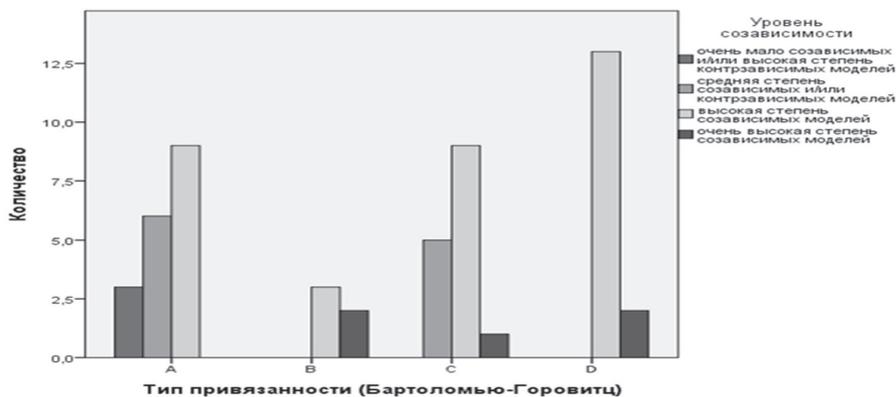
Таблица 2

### Соотношение типов привязанности и проявлений созависимости

| Переменные                              | Градации переменной | Уровень созависимости  |   |                                     |   | $\chi^2$ | p      |
|---|---------------------|--|---|-------------------------------------|---|----------|--------|
|   |                     | очень мало созависимых и/или высокая степень контрависимых моделей | средняя степень созависимых и/или контрависимых моделей | высокая степень созависимых моделей | очень высокая степень созависимых моделей |          |        |
| Тип привязанности (Бартоломью-Горовитц) | A                   | 100,0%   | 54,5%   | 26,5%                               | 0,0%                                      | 21,314   | 0,011* |
|   | B                   | 0,0%   | 0,0%  | 8,8%                                | 40,0%                                     |          |        |
|   | C                   | 0,0%   | 45,5%   | 26,5%                               | 20,0%                                     |          |        |
|   | D                   | 0,0%   | 0,0%  | 38,2%                               | 40,0%                                     |          |        |

Обнаружены достоверные взаимосвязи типов привязанности и проявлений созависимости: уровень созависимости значимо зависит от типа привязанности (по Бартоломью-Горовицу) ( $\chi^2=21,314$ ;  $p<0,05$ ).

Для того, чтобы выяснить, как соотносятся данные типы, необходимо обратить внимание на процентное соотношение (Табл. 2, рис. 1).



**Рис. 1. Соотношение типов привязанности (Бартоломью-Горовиц) и проявлений созависимости**

Было выявлено, что все респонденты (100%), имеющие мало созависимых моделей, относятся к типу А, респонденты, имеющие высокую степень созависимых моделей относятся к типам В, С и D.

Кроме того, корреляционный анализ выявил достоверные связи созависимости со шкалами избегания ( $\rho=0,275$ ;  $p<0,05$ ) и тревожности ( $\rho=0,564$ ;  $p<0,01$ ).

Для того, чтобы более подробно изучить вопрос типа привязанности и созависимого поведения во взрослом возрасте были проанализированы результаты сравнительного анализа показателей склонности к созависимым отношениям респондентов с разным типом привязанности (Табл. 3, рис. 2).

*Таблица 3*

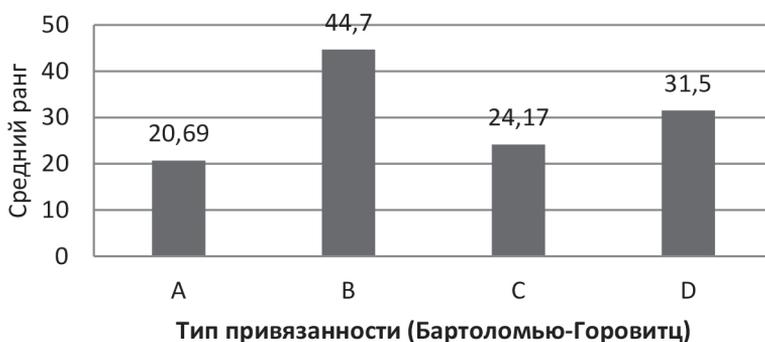
**Результаты сравнительного анализа показателей склонности к созависимым отношениям респондентов с разным типом привязанности (Бартоломью-Горовиц)**

|                     | Тип привязанности (Бартоломью-Горовиц) |      |       |      | $\chi^2$ | p       |
|---------------------|--|------|-------|------|----------|---------|
|                     | A                                      | B    | C     | D    |          |         |
| Шкала созависимости | 20,69                                  | 44,7 | 24,17 | 31,5 | 11,368   | 0,010** |

*Примечание:* \*\* различия значимы на уровне  $p \leq 0,01$ .

Обнаружены достоверные различия между сравниваемыми типами по шкале созависимости ( $\chi^2=11,368$ ;  $p=0,01$ ). Самый высокий уровень созависимости имеют представители типа В, самый низкий — типа А (рис. 2).

Тип В имеет высокие показатели, так как этот стиль привязанности проявляется в случае сформировавшейся негативной модели Я и позитивной модели Другого. Взрослый человек постоянно ищет признание своей значимости, ощущает невозможность отделения от объекта своей привязанности, испытывает страдания и тревогу при угрозе разлуки [3; 10].



**Рис. 2. Склонность к созависимым отношениям респондентов с разным типом привязанности (Бартоломью-Горовитц)**

Попарное сравнение выявило следующие значимые различия типа по уровню созависимости: тип В значимо превосходит тип А ( $U=9$ ;  $p<0,01$ ); тип D значимо превосходит тип А ( $U=77,5$ ;  $p<0,05$ ); тип В значимо превосходит тип С ( $U=9$ ;  $p<0,05$ ); тип В значимо превосходит тип D ( $U=13,5$ ;  $p<0,01$ ).

Далее, наше исследование проводилось с учетом подхода С. К. Нартовой-Бочавер к суверенности личности, который перекликается с пониманием формирования здоровой привязанности, где на противоположных сторонах обозначены суверенность и депривированность. В рамках нашего исследования этот подход раскрывает важные аспекты типа привязанности в детско-родительских отношениях, так как здоровая привязанность — это, прежде всего, сформированное в детстве суверенное пространство, гармоничное отношение к себе и окружающим с учетом баланса зависимости и автономии [5; 6; 8].

Для прояснения этих аспектов мы исследовали взаимосвязь показателей психологических границ и склонности к созависимому поведению, результаты представлены в таблице 4.

*Таблица 4*

**Матрица корреляций между уровнем созависимости и показателями психологических границ**

| Суверенность психологического пространства | Шкала созависимости |
|--|---------------------|
| Суверенность ценностей                     | -0,444**            |
| Суверенность привычек                      | -0,423**            |
| Суверенность физического тела              | -0,487**            |
| Суверенность вещей                         | -0,316*             |
| Суверенность территории                    | -0,400**            |
| Суверенность связей                        | -0,510**            |
| Суверенность психологических границ        | -0,511**            |

*Примечание:* \*\* корреляция значима на уровне  $p<0,01$ ; \*корреляция значима на уровне  $p<0,05$ .

Обнаружены достоверные связи созависимости со всеми показателями суверенности психологического пространства. Отрицательная корреляция говорит о том, что коррелирующие переменные изменяются однонаправленно: чем выше уровень созависимости, тем ниже показатели суверенности.

Кроме того, результаты сравнительного анализа типа привязанности и показателей суверенности психологического пространства показали, что наиболее целостными являются психологические границы у типа А, а наиболее травмированными у типа В. Однако, нужно отметить, что тип D незначительно отличается от типа В по общим показателям суверенности.

Смежные исследования феномена привязанности и созависимого поведения подтверждают выявленные выше тенденции [1, 3, 7].

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

Нам удалось выявить уровень созависимых моделей поведения у взрослых с различным типом привязанности, были обнаружены достоверные различия между сравниваемыми типами по шкале созависимости. Самый высокий уровень созависимости имеют представители типа В, самый низкий — типа А.

Наиболее целостными будут психологические границы типа А, а наиболее травмированными у типа В и D. Чем выше уровень созависимости, тем ниже показатели суверенности психологического пространства личности. Здоровый баланс зависимости и автономии — это необходимый залог гармоничных отношений с окружающими и самим собой. Ненадежные типы привязанности зачастую проявляются в созависимом поведении. Однако, сформированный тип возможно изменить в сторону большей надежности, изменение стиля привязанности, как показало наше исследование, неразрывно связано с исцелением от созависимости.

С учетом актуальности описанных выше результатов, представляется важным провести исследование типов привязанности и показателей суверенности психологического пространства у созависимых взрослых.

### *Литература*

1. Авдеева Н. Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 7–14.
2. Барцалкина В. В. Родительская созависимость как фактор риска формирования аддикций у детей // Психологическая наука и образование. 2012 № 4 С. 18–25.
3. Бриш К. Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. Пер. с нем. М.: Когито-Центр. 2012. 316 с.
4. Казанцева Т. В. Адаптация модифицированной методики «Опыт близких отношений» К. Бреннан, Р. К. Фрейли: [https://lib.herzen.spb.ru/text/kazantseva\\_34\\_74\\_2\\_139\\_143.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/text/kazantseva_34_74_2_139_143.pdf) (дата обращения: 20.10.2021).
5. Москаленко В. Д. Дисфункциональная семья и созависимость // Современное поле семейной психотерапии. 2017. С. 215–219.5
6. Нартова-Бочавер С. К. Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства-2010» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 3. С. 105–119.
7. Пузырева Л. А. Социально-психологические предпосылки созависимых отношений // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psiologicheskie-predposylki-sozavisimyh-otnosheniy> (дата обращения: 20.10.2021).
8. Третьяк Э. В., Антонов А. С. Влияние стилей семейного воспитания на формирование агрессии у подростков // Интерактивная наука. 2020. № 3. С. 35–40. URL: <https://interactive-plus.ru/e-publications/e-publication-702.pdf#page=36> (дата обращения: 20.10.2021)
9. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости. М.: Независимая фирма «Класс». 2002. 224 с.
10. Чен Э. Теория привязанности. Эффективные практики, которые помогут построить прочные отношения с близкими и партнером. Litres. 2021
11. Ainsworth M. D.S., Bowlby J. An ethological approach to personality development // American psychologist. 1991. Vol. 46. P. 331–341.

12. Bartholomew K. Attachment styles among young adults: A test of a fourcategory model / K. Bartholomew, L. M. Horowitz // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. Vol. 61. P. 226–244
13. Bowlby J. Attachment and loss: Separation: Anxiety and anger. Vol. II. London: Basic Books. 1973. 456 p.
14. Bretherton I. The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth // Developmental psychology. 1992. Vol. 28. № 5. P. 759–775.
15. Crittenden P. M. Raising parents: Attachment, representation, and treatment. Routledge, 2017.
16. Wallin D. J. Attachment in psychotherapy. Guilford press. 2007.

## **ДЕТСКАЯ ПСИХИЧЕСКАЯ ТРАВМА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ДЕТЕЙ АЛКОГОЛИКОВ**

**Джиган О. В.**

кандидат философских наук  
djiganov@fdomgppu.ru

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

*Аннотация.* В статье рассмотрено понятие психической детской травмы и освещена ее роль в формировании зависимого поведения у взрослых детей алкоголиков. Также показано, какое влияние детская психическая травма оказывает на формирование личности взрослого, воспитанного в алкогольной дисфункциональной семье.

*Ключевые слова:* взрослые дети алкоголиков, детская психическая травма, депривация, аддиктивное поведение, созависимость, алекситимия, диссоциация.

### **Child mental trauma as a factor in the formation of dependent behavior of adult children of alcoholics**

*Annotation.* The article examines the concept of mental childhood trauma and highlights its role in the formation of dependent behavior in adult children of alcoholics. It is also shown what effect childhood mental trauma has on the formation of the personality of an adult raised in an alcoholic dysfunctional family.

*Keywords:* adult children of alcoholics, childhood mental trauma, deprivation, addictive behavior, codependency, alexithymia, dissociation.

На сегодняшний день проблема алкогольной зависимости является одной из серьезных проблем современного общества. Согласно ряду исследователей, в России от 15 до 50% семей могут сказать, что столкнулись с проблемой родителя, страдающего алкогольной зависимостью [1, 2, 7]. Алкогольная семья — семья, для которой характерно наличие одного из родителей, страдающего болезнью «алкоголизм», злоупотреблявшего алкоголем на разных этапах развития ребенка [8]. Алкогольная зависимость оказывает мощное деструктивное воздействие не только на самого зависимого от алкоголя, но и на всех членов семьи, в которой наблюда-

ется формирование групповых механизмов психологических защит. Члены такой семьи являются созависимыми. Созависимость или «пара-алкоголизм» определяет особенности личности и поведенческие паттерны, вызывающие большие трудности у взрослых детей, взросление которых происходило в алкогольной семье. Для созависимой личности характерны чувство страха, стыда, вины, отчаяния, гнева, отрицание, ригидность и смещение понятий, что отличает ее от адекватной психологической реакции на алкоголика в семье [4].

Взросление в такой семье не могло оставить детей алкоголиков без своего травматического детского опыта. Под психической травмой понимается существующее в реальности нарушение нормального функционирования психики вследствие влияния неблагоприятных средовых факторов и стресса. Это то состояние, которое обусловлено стрессовым событием, выходящим за грани повседневного опыта человека, причиняющее ему сильное страдание. Как отмечает Е. А. Петрова, травматические события являются потенциальными разрушителями основополагающих представлений как о мире, так и о себе: «Патологические реакции на стресс, вследствие травмы — это попытки воссоздания прежней картины мира в слегка измененном виде, которые не приводят к успеху» [9. С. 99].

Таким образом, происходит видоизменение когнитивных схем оценки реальности, что приводит человека к жизни в искаженном мире. Картина мира детей, переживших психические травмы, только оформляется, у них еще не сформировано мышление и психологические защиты, нет способности к адекватной оценке происходящего с ними и здоровой реакции на это. Следовательно, чем раньше происходит психическая травма, тем больше искажений и изменений в когнитивных схемах оценки реальности. Сформированные в таком травмирующем детстве схемы становятся теми схемами, которыми человек оперирует во взрослом возрасте, поскольку на формирование личности существенное влияние оказывают первые 5 лет жизни ребенка, что говорит о фиксации впечатлений раннего детства в структуре личности взрослого [3].

Взрослые дети алкоголиков выносят из своего детского травматического опыта целый ряд последствий, негативно сказывающихся на становлении и развитии их личности. У них формируются негативные жизненные установки и нездоровые модели поведения. Также можно наблюдать отставание в умственном, психическом и речевом развитии, сложности в процессе адаптации в обществе и неспособность выстраивать коммуникацию, психосоматические и патологические психические расстройства, тяжело поддающиеся коррекции. Дети алкоголиков имеют наиболее острые и тяжелые последствия такого травматического детства во взрослой жизни, поскольку их эмоциональные и физические потребности подвергались депривации со стороны значимых взрослых.

Насилие со стороны тех, кто должен был обеспечить детям безопасную модель привязанности, согласно теории Дж. Боулби, способствовало формированию ненадежных паттернов привязанности у взрослых детей алкоголиков. О положительной взаимосвязи типа привязанности с интенсивностью психопатологий и посттравматического стресса подтверждается в исследовании Калмыковой Е.С и соавторов [5]. У взрослых детей алкоголиков, переживших детскую психическую травму, наблюдается психологический «голод», проявляющийся в острой потребности в прикосновениях, понимании, оказании внимания, социальный «голод», заключающийся в компенсации потребности в принятии, в отношениях, и духовный «голод», характеризующийся острой потребностью в наличии смысла и жизненных целей [10. С. 98].

Исследования ученых показывают связь проблем жестокого обращения с детьми и последующего употребления психоактивных веществ с проблемами употребления психоактивных веществ родителями и виктимизации детей, через призму гипотезы о внутрисемейном пути преемственности поколений «intergenerational

continuity» [6], согласно которой при жестоком обращении в детстве повышается риск проблем употребления психоактивных веществ во взрослом возрасте, способствуя повышению риска такого же обращения с уже собственными детьми.

Так, взрослые дети алкоголиков наследуют не только созависимые поведенческие паттерны из дисфункциональной семьи, но и зависимость от алкоголя и психоактивных веществ. Аддиктивное поведение несет за собой цель в ослаблении сильных негативных чувств, которые являются следствием ранней психической травмы, выражающихся в депрессивном состоянии, тревоге, вине, чувстве собственной никчемности, стыде, страхе и злости. Согласно Барцалкиной В. В. «формы аддиктивного поведения неосознанно подбираются зависимыми адекватно тому чувству, которое требуется нейтрализовать» [2. С. 210]. Для взрослых созависимых и химически зависимых детей алкоголиков характерна алекситимия, заключающаяся в неспособности и неумении дифференцировать собственные чувства.

Сильная детская психическая травма вынуждает ребенка «отключать» свои чувства, чтобы спасти психику от разрушительного влияния травматического опыта. В качестве ведущего механизма совладания личности с травмирующим событием выступает диссоциация [11], представляющая собой процесс на бессознательном уровне, способствующий разделению мышления на отдельные составляющие, приводя к нарушению таких интегрированных составляющих личности, как сознание, память, идентичность и восприятие, в результате чего происходит восприятие человеком происходящего с ним события не от его лица, а словно это происходит с другим посторонним человеком. Диссоциация наблюдается у взрослых, в чьем детском опыте присутствовало как физическое, так и сексуальное насилие. Так психика защищает ребенка от эмоций, которые она не может перенести.

Таким образом, в статье была сделана попытка проследить влияние детской психической травмы на формирование созависимости и химической зависимости у лиц с синдромом взрослых детей алкоголиков, что является актуальной задачей на сегодняшний день, поскольку феномен взрослых детей алкоголиков достаточно мало изучен. Разработка квалифицированной программы психологической помощи для данной категории взрослых является актуальной задачей современной психологии и психотерапии. Травма является жизненным событием, которое реально преодолеть с помощью грамотной психотерапевтической коррекции, основанной на интегративном подходе психотерапевтических методик и 12-ти шаговой программы самопомощи, а травматический опыт возможно трансформировать в посттравматический рост.

### *Литература*

1. Барцалкина В. В. Реабилитационный потенциал химически-зависимой личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. 1 А. С. 34–44.
2. Байкова М. А., Меринов А. В. Влияние алкоголизма родителей на суицидологические и личностно-психологические характеристики потомства // Российский медико-биологический вестник имени И. П. Павлова. 2018. Т. 26. № 4. С. 547–558.
3. Барцалкина В. В. Терапия последствий детских травм, депривации и насилия как профилактика аддиктивного поведения // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 208–217.
4. Гриднева С. В., Ташева А. И. Своеобразие личности, общения в семье и самовосприятия у взрослых детей из алкогольных семей // Социально-психологические проблемы ментальности. 2018. № 14. С. 23–31.
5. Зелинская С. Ю., Ташева А. И. Образ родителей у взрослых детей из алкогольных семей // Прикладная психология: достижения и перспективы. Ростов н/Д. 2004. С. 428–450.

6. Калмыкова Е. С., Комиссарова С. А., Падун М. А., Агарков В. А. Взаимосвязь типа привязанности и признаков посттравматического стресса // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 89–97.

7. Катан Е. А., Карпец В. В. Опыт жестокого обращения в детстве у наркологических больных и методы его ретроспективной оценки // Вопросы наркологии. 2018. № 9 (169). С. 60–79.

8. Королева Е. Г. Алкоголь и потомство // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2015. Т. 52. № 4. С. 103–107.

9. Москаленко В. Д. Ребенок в «алкогольной» семье: психологический портрет // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 65–73.

10. Петрова Е. А. Детские психотравмы: проблема отсроченного влияния на личность взрослого человека // Вестник Новгородского государственного университета. 2014. № 79. С. 96–99.

11. Петрова Е. А. Дисфункциональные семьи как фактор психотравматизации в детском возрасте // Вестник Новгородского государственного университета. 2017. № 4 (102). С. 97–100.

12. Trauma and dissociation in treatment-seeking alcoholics: towards a resolution of inconsistent findings // Compr. Psychiatry. 2002. Vol. 43. № 3. P. 195–203.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У МОЛОДЕЖИ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

**Третьяк Э. В.**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8496-2578>,  
e-mail: [tretyakev@fdomgppu.ru](mailto:tretyakev@fdomgppu.ru)

**Разуваев А. А.**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
e-mail: [razuvaevaa@fdomgppu.ru](mailto:razuvaevaa@fdomgppu.ru)

*Аннотация.* В статье представлен обзор проблемы формирования ответственности как личностного конструкта у молодых людей, склонных к аддикциям. Осуществлен теоретический анализ феноменов ответственности и аддиктивного поведения, а также представлены аргументы в пользу взаимосвязи уровня развития ответственности и склонности к зависимому поведению.

*Ключевые слова:* ответственность, аддикция, зависимое поведение, подростки, студенты.

Formation of responsibility among young people with addictive behavior

*Annotation.* The article presents an overview of the problem of responsibility formation as a personal construct in young people prone to addictions. A theoretical analysis of the phenomena of responsibility and addictive behavior is carried out, and arguments are presented in favor of the relationship between the level of development of responsibility and the tendency to dependent behavior.

*Keywords:* responsibility, addiction, dependent behavior, teenagers, students.

Проблема ответственности и аддиктивного поведения молодежи является актуальной для современной психологической и педагогической науки, так как это связано со следующими факторами: с начала 90-х годов прошлого века наблюдается рост количества молодых людей, которые прибегают к различным формам зависимого поведения. На сегодняшний день к уже довольно хорошо изученным формам аддиктивного поведения молодежи (табакокурение, алкоголь) также добавились такие как лудомания (игровая зависимость), интернет- и гаджет-зависимость, а также зависимости от различных наркотических веществ (так называемые «соли» и т.д., помимо известных наркотиков) [4, 6, 7].

Проблема формирования зависимого поведения во многом связана с проблемой ответственности личности, поскольку ответственное поведение предполагает принятие личной ответственности за свое поведение, в том числе и сфере здоровья. Так, у молодых людей, которые имеют те или иные зависимости, обычно отсутствует понимание того, как их поведение может отразиться на их жизни и жизни окружающих их людей, отсутствует четкое понимание последствий.

Поэтому одним из путей профилактики и коррекции зависимого поведения может стать формирование ответственности за свое здоровье: как психическое, так и физическое, что позволит уменьшить количество молодых людей, которые готовы употреблять химические вещества, а также прибегать к различным видам психологической разгрузки, которые также способны вызвать зависимость.

Ключевыми понятиями для анализа проблемы исследования являются такие как «ответственность» и «аддикция». Обратимся к рассмотрению понятия ответственности в психологии. Проблематика ответственности изучалась в отечественной и современной психологии в аспектах жизнедеятельности и жизненного пути личности (С. Л. Рубинштейн, А. В. Бурштинский, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, М. М. Бахтин, Б. Ф. Ломов, А. А. Реан, В. А. Роменец, Д. А. Титаренко и др.); как социальное явление, проявление нравственной зрелости личности, первооснова профессионализма и интегральное свойство личности (К. К. Муздыбаев, И. С. Кон, Л. С. Выготский, И. Д. Бех и др.).

Одним из первых исследователей, кто развернуто рассмотрел проблему формирования ответственности, был С. Л. Рубинштейн. Исследователь под ответственностью понимал способность человека определять события своей жизни, влиять на них, даже путем глобального изменения всей жизни. Рассматривая ответственность как свойство личности, ученый предлагал трактовать ее как общий принцип соотношения мотивов личности, ее целей и средств жизнедеятельности, однако, при этом она сводится просто к каким-то правилам или кодексу поведения. В том или ином виде этот смысловой принцип реализуется в каждой новой конкретной жизненной ситуации. В одних случаях это может быть принятие долга как необходимого и единственно возможного варианта выражения внутренней позиции и поведения, в других — оценка и выбор средств достижения жизненных целей, выполнения обязательств, которые человек принимает добровольно. В то же время ответственность может быть стимулом для изменения одних жизненных целей на противоположные, это связано с изменением жизненного смысла в целом, который тоже связан с принятием ответственности [19].

Кроме этого, жизненный путь человека необходимо рассматривать не как абстрактный конструкт, а целостный и непрерывный в своем течении, где ответственность является всевременной, а личность при этом становится активным субъектом, одновременно участником и создателем своей жизни в процессе активной деятельности. Именно такое понимание личности в контексте индивидуального жизненного пути предусматривает и формирует ее намерения, установки и способность отвечать за все то, что она сама совершает [19].

При этом ответственность рассматривается не только по отношению к уже совершенным поступкам и действиям, но и по отношению к тем, которые субъект

только планирует совершить, и эти намерения реализуются в форме жизненных целей и планов. Здесь ответственность осуществляется за счет сферы мышления и таких интеллектуальных способностей, как планирование, прогнозирование, анализ причинно-следственных связей. Человек, планируя то или иное действие, может предугадать, как оно отразится на его жизни и окружающих людях, и он может либо воплотить его в жизнь, либо отказаться от его совершения, это также является принятием ответственности.

Поэтому ответственность сегодня справедливо рассматривается и в контексте жизненного пути личности, и как общественный феномен, и в то же время как интегральная личностная черта. Отметим наработки К. А. Абульхановой-Славской, которая развивает идеи С. Л. Рубинштейна о субъектности человека. По ее убеждению, каждый субъект ответственен за свою жизнь, вследствие чего задает ей свою темпоритмику и направление, производит собственные жизненные выборы [1].

Неотъемлемой составляющей ответственности исследователь считает активность. Она проявляется через деятельность, направленную на достижение целей вопреки различным воздействиям окружающей среды. В то же время человек, как субъект жизни, берет ответственность за свои поступки. Поэтому динамика бытия также связана с активностью субъекта. В таком случае человек сам детерминирует происходящее с ним, поэтому его жизнь подчиняется причинно-следственными связям, а не случайностям.

Ответственность предстает как ряд задач, которые ставит личность перед собой. Они определяют, программируют соответствующее содержание выполняемой деятельности, возможные непредвиденные сложности при достижении целей. Поэтому возникает факт принятия или непринятия ответственности за то, что еще не произошло [1].

Концепция ответственности С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой-Славской дает возможность рассматривать данное понятие как личностное образование, которое связано с активностью и инициативой. В то же время ответственность определяется как «личностный механизм реализации необходимости», «превращение внешней обязанности во внутреннее детерминирование», «осуществление необходимого даже при непредсказуемых неожиданностях», «взятие на себя ответственности за дело в целом» [1. С. 20].

Для более полного понимания ответственности как свойства личности следует обратиться к теории установки грузинского ученого Д. Н. Узнадзе. Он убежден, что установка — это основной регулятивный механизм поведения человека, который задает ее направленность и выборочную активность и является стимулом к деятельности. Он, в частности, подчеркивает значимость неимпульсивного поведения, а осознанного, где доминирует установка ответственности. Так возникает возможность влиять на обстоятельства жизни и направлять ее в нужное, по мнению субъекта, русло. Поэтому ответственность, как считает Д. Н. Узнадзе, — это ключевая черта-качество личности, благодаря которой она рефлексирует собственные потребности, желания, интересы, предстает субъектом волевых действий и намерений. Указанные идеи относительно понимания установки поддерживал С. Л. Рубинштейн [21].

Таким образом, ответственность — это, прежде всего, серьезное отношение личности к жизни, которое, с одной стороны, содержит представление о ее необратимости, а с другой — о ситуационно и субъектной обусловленности конкретного ответственного поступка перед обыденностью, относительно профессионального роста или морального выбора. Фактически каждый психологический феномен составляет индивидуально-ответственный поступок, а из совокупности поступков состоит жизнь человека.

А. А. Реан утверждает, что ответственность как черта личности созвучна ее зрелым поступкам, ведь они являются признаком сформированности и зрелости

личности в целом. Исследователь убежден, что формирование ответственности вызвано свободой выбора. Последнее дает возможность осознать собственный вклад в конкретную ситуацию и брать на себя ответственность за них. Ответственность становится возможной только тогда, когда происходит становление автономии, то есть независимости личности от внешней среды. А. А. Реан считает, что формирование ответственности у молодежи, с этой точки зрения, тормозится самой системой воспитания, которая сейчас существует в социуме, так как у подростков и юношей часто нет свободы выбора, они испытывают гиперопеку, следовательно, без свободы выбора и не может возникнуть приятия ответственности. Кроме того, в психологии возникновение феномена ответственности объясняют и через формат социальных явлений, и в сочетании их с жизненными ситуациями. Такую позицию стремится отразить И. Кон, который рассматривает ответственность не как врожденное личностное свойство, а как характеристику человека, которая развивается в процессе жизни в зависимости от выполняемой деятельности, стиля работы и др. [18]. Одновременно известный советский психолог Б. Ананьев выделяет ответственность как основное свойство личности наряду с интеллектуальностью [2].

К. К. Муздыбаев определяет ответственность как качество, которое характеризует социальную типичность личности, что формируется в процессе ее социализации. Изучая психологические особенности ответственности, исследователь обращает внимание на роль социального воздействия: человек ориентирует свое поведение на реакцию и поведение других; чем большее количество людей участвуют в социальном событии, тем реже возникает чувство индивидуальной ответственности и появляется ощущение, что ответственность распределяется между всеми. Таким образом, актуализация личностной ответственности и понимание индивидом того, что собственная судьба зависит именно от него, пробуждает индивидуальное чувство ответственности [13].

К. К. Муздыбаев убежден, что ответственность всегда связана с субъектом, личностью и даже коллективом или большой социальной общностью. Анализируя понятие социальной ответственности, он выделяет «существенные признаки ответственности»: точность, пунктуальность лица при исполнении обязанностей и его готовность отвечать за последствия своих действий, справедливость, принципиальность, то есть психологические качества личности [11. С. 72].

Таким образом, ответственность — это психосоциальное понятие, которое одновременно определяет характер социальных отношений, распределение социальных ролей и их исполнение, а также это интегральная черта личности, которая определяет способность человека управлять собственной жизнью.

Теперь рассмотрим понятия аддикции и аддиктивного поведения. В научную литературу термин «аддиктивное поведение» ввел Ц. П. Короленко. По мнению автора, «аддиктивное поведение — это один из видов девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержки интенсивных эмоций» [8. С. 8].

Ц. П. Короленко подчеркивает, что аддиктивное поведение управляет жизнью человека, делает его беспомощным и лишает его возможности противодействовать аддикции [8]. Понимание понятия «аддикция» В. Миллером и М. Ландри близко к пониманию этого понятия С. А. Кулаковым, который определяет аддиктивное поведение как поведение, которое характеризуется наличием физической и индивидуальной психологической зависимости [9].

Следовательно, термин «аддиктивное поведение» связан с термином «зависимость». Некоторые авторы (С. А. Кулаков, А. Е. Личко и др.) определяют аддикции как заболевание, а зависимость — как сопутствующую форму нарушения поведения; другие (А. В. Войскунский, Е. В. Змановская, С. В. Минаков и др.) принимают

эти термины как взаимозаменяемые. Некоторые ученые (А. П. Беспалько, В. С. Донских, Е. В. Змановская, Е. Е. Ильин, Ц. П. Короленко, С. А. Кулаков, А. Е. Личко и др.) употребляют понятие «аддиктивное поведение» по отношению к поведению, характеризующемуся наличием зависимости от химических веществ, и которое является формой злоупотребления ими.

А. Е. Личко отмечает, что «аддикция подразумевает рост толерантности к средству, которым злоупотребляет личность, постоянную озабоченность тем, чтобы его заполучить и принять, несмотря на предсказания пагубных последствий, а также усилия прекратить злоупотребления без заметного успеха» [11. С. 24].

Интересную интерпретацию термина «аддиктивное поведение» в контексте зависимого поведения дает А. П. Беспалько. По мнению автора, аддиктивное поведение — это поведение человека, которому присуще стремление к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния благодаря приему различных химических веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций [2. С. 103].

И. С. Богданова отмечает, что аддиктивное поведение предшествует различным видам химической зависимости [3. С. 320]. Если рассматривать аддиктивное поведение как негативно влияющее на волевой компонент личности, то данный термин может быть связан с термином «компульсии». Согласно определению, которое дается в «Словаре психиатрических терминов» (ред. В. Блейхер, И. Крук), компульсии — это «непреодолимая потребность действовать или действовать таким путем, который сама личность расценивает как иррациональный или бессмысленный и объясняется скорее внутренней потребностью, чем внешними воздействиями» [4]. Поэтому аддиктивное поведение в некоторых случаях может считаться компульсивным.

Сегодня существует большое количество теорий, указывают на факторы зарождения и дальнейшего развития аддиктивного поведения. Можно выделить два направления, по которым ученые трактуют природу аддиктивного поведения. Первый (психологический) трактует развитие аддикции как феномена, имеющего преимущественно социально-обусловленные причины; второй — как феномен, связанный с биологическими особенностями биологической организации человека. Согласно экзистенциальной концепции В. Франкла, непосредственными причинами аддиктивного поведения является экзистенциальная фрустрация и экзистенциальный вакуум [23]. В соответствии с системно-личностной моделью С. А. Кулакова, — сбой жизненно важных функций и систем значимых отношений для личности (нарушение коммуникации). Согласно теории С. Даулинга — потребность в избегании сильных аффектов [9]. А. Адлер указывает, что причиной зарождения и дальнейшего развития аддиктивного поведения является низкая самооценка. Т. Шибутани считает, что причиной развития аддикции есть потребность в избегании фрустраций [10].

Существуют и другие теории развития аддиктивного поведения, связанные с местом личности в системе семейной микросоциальной среды. Анализ позволил выделить несколько педагогических факторов, которые, по мнению ученых, исследовавших теорию аддикции, могут влиять на развитие зависимости у молодежи: конфликты в семейной микросоциальной среде, гиперопека (М. Копыт), низкий уровень семейных отношений и, как следствие, недостаточный культурный и образовательный уровни личности (А. Артемчук, Ю. Лисицын); деструктивные отношения между членами семьи, педагогическая запущенность (Б. Братусь) отсутствие контроля родителей за поведением детей (А. Пилипенко) [4].

Некоторые ученые указывают на личностные факторы, способствующие развитию аддиктивного поведения у подростков. Например, Н. Пыхтина свидетельствует о том, что на развитие аддиктивного поведения у подростков влияют следующие

факторы: эмансипация, компенсация, стресс, незанятость, отсутствие познавательных интересов [16]. И. Гурвич указывает на взаимосвязь между аддиктивным поведением и отчуждением. Н. Ю. Максимова — на наличие личностной склонности к аддиктивному поведению, что проявляется в неспособности личности адекватно воспринимать жизненные ситуации, относиться к людям и к самому себе, правильно регулировать свое поведение [12].

Б. Сегал определяет такие психологические особенности лиц с аддитивными формами поведения: пониженная борьба с трудностями повседневной жизни; скрытый комплекс неполноценности и внешнее проявление превосходства; желание говорить неправду; стремление обвинять других, зная, что они не виноваты; склонность избегать ответственности в принятии решений; стереотипность, повторяемость поведения; зависимость; тревожность [8. С. 15].

А. Н. Ратинская определяет личностные особенности подросткового периода, которые являются группой факторов риска в формировании аддиктивного поведения: повышенный эгоцентризм; тяга к противопоставлению, протесту, борьба против воспитательных авторитетов; повышенное желание стать взрослым и независимым от семьи; незрелость нравственных убеждений; слишком чувствительное реагирование на пубертатные изменения; склонность преувеличивать степень сложности проблем; кризис идентичности; отрицательная или несформированная «Я-концепция»; гипертрофированные поведенческие реакции; превышение пассивных копинг-стратегий в преодолении трудностей [17. С. 234].

Следует обратить внимание и на комплексные модели формирования аддиктивного поведения у подростков. Например, Е. В. Змановская дает представление о природе зависимого поведения в виде моделей: моральной, болезни, симптоматической, психоаналитической и системно-личностной. Согласно ее теории, моральная модель объясняет возникновение аддикции с точки зрения этических и моральных убеждений общества в конкретном историческом ракурсе; симптоматическая — как следствие определенных поведенческих привычек; психоаналитическая — как следствие проявлений нарушения личностной динамики и индивидуальных особенностей; системно-личностная — как следствие дисфункциональных нарушений, связанных со сбоем жизненно важных функций [6].

Таким образом, исследование факторов возникновения и развития аддиктивного поведения требует комплексного подхода и включает как биологические (генетические), так и психологические, социальные и симптоматические факторы. С целью исследования методов профилактики аддиктивного поведения необходимо учесть также ее виды и этапы формирования. Как отмечает Ю. В. Попов, виды аддиктивного поведения имеют свои специфические особенности и проявления, они не равнозначны по последствиям, все они имеют типичный механизм развития и закрепления [15. С. 24].

Автор определяет следующие виды подростковых аддикций в зависимости от аддиктивного агента: зависимость от психоактивных веществ (алкоголь, наркотики, лекарственные препараты, токсические вещества), зависимость от определенных видов активности (азартные игры, компьютер, секс, переизбыток или голодание, работа, постоянное прослушивание ритмичной музыки, телевизор, политика, религия, сектанство, манипуляция со своей психикой, нездоровое увлечение литературой в стиле фэнтези, «дамские романы» и т.п.).

Л. Корсун определяет следующие этапы формирования аддиктивного поведения у подростков [7]. На первом этапе задействован эмоциональный компонент психики. Здесь человек, который оказался задействован в аддиктивном процессе при контакте с аддиктором, испытывает необычайный эмоциональный подъем, эмоции, которые он не может испытать в повседневной жизни в силу различных причин. Происходит фиксация на острых и необычных переживаниях. На втором этапе создается определенная последовательность обращения к аддиктивному

агенту: устанавливается частота реализации аддиктивного поведения. На третьем этапе аддиктивный ритм становится стереотипным, привычным типом реагирования. На этом же этапе молодой человек может считать, что его поведение находится под контролем. На четвертом этапе происходит углубление в аддиктивный процесс, окончательное отчуждение и изоляция от общества. На пятом этапе аддиктивное поведение разрушает и психику и биологические процессы. Это касается, например, человека с наркозависимостью: интоксикация поражает органы и системы в целом, вызывает истощение всех жизненно важных ресурсов.

Итак, аддиктивное поведение может быть определено как характеризующееся наличием непреодолимой потребности в изменении своего психического состояния посредством аддиктивного агента (психоактивных веществ или определенных видов активности) и формируется на основе биологических (генетических), психологических, социальных и симптоматических факторов.

Проблеме формирования у молодежи ответственного поведения как средства профилактики зависимости уделено мало внимания. Можно в качестве примера рассмотреть публикацию Н. В. Федоровой, в которой автор рассматривает возможности гештальт-терапии для коррекции и профилактики интернет-зависимости у подростков.

Н. В. Федоровой апробирован тренинг на основе гештальт-терапии для подростков, у которых наблюдается интернет-аддикция. Тренинговые упражнения, по мнению автора, способны научить подростка контактировать с реальностью, принимать свои реальные чувства, мысли и потребности, не стесняться их, и, в итоге, брать ответственность за то, чем личность является в данный момент и за то, кем подросток хочет стать в будущем. Развитие чувства ответственности за себя и свой выбор позволяет подростку вернуться в реальный мир и уменьшить зависимость от интернета [22].

Перспективным направлением дальнейших исследований считаем разработку программы развития ответственности у молодых людей как средства профилактики и коррекции зависимого поведения.

### *Литература*

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избр. психол. тр. М.; Воронеж. 1999. 216 с.
2. Барцалкина В. В. Реабилитационный потенциал химически-зависимой личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. 1 А. С. 34–44.
3. Богданова И. М. Социальная педагогика: учеб. пособ. М.: Знание. 2008. 343 с.
4. Власова Н.В., Новокрещенова Г.А. Сравнительный анализ ценностных ориентаций подростков с разными видами аддиктивного поведения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. № 4 (79). С. 362–367.
5. Гурвич И. Н. Социальная психология здоровья. Спб: СПбГУ. 1999. 1023 с.
6. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2004. 288 с.
7. Кибальник А.В., Федосова И. В. Психолого-педагогические особенности младших подростков, склонных к аддиктивному поведению // КПЖ. 2019. № 2 (133). С. 87–93.
8. Короленко Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и мед. психологии. 1991. № 1. С. 8–15.
9. Кулаков С. А. Психотерапия и психопрофилактика аддиктивного поведения в подростков. М.; Санкт-Петербург: Гардарика. 2003. 470 с.

10. Купченко В. Е. Особенности характеристик жизненного пути у лиц с различным типом ответственности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Омск. 2004. 254 с.
11. Личко А. Е. Подростковая наркология. М. 1991. 304 с.
12. Максимова Н. Ю. Социально-психологический аспект аддиктивного поведения подростков и молодежи. Киев, 2000. 200 с.
13. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1983. 240 с.
14. Ощепкова Г. И. Проявления экстернальности и интернальности при зависимом поведении // Вестник ТГГПУ. 2015. № 3 (41). С. 333–337.
15. Попов Ю. В., Бруг А. В. Аддиктивное суицидальное поведение подростков. Обзор психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. 2005. № 1. С. 24–26.
16. Пыхтина Н. П. Формирование профессионально-педагогической готовности будущего учителя к профилактике аддиктивного поведения учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; Нац. пед. ун-т им. М. П. Драгоманова. Киев. 1999. 20 с.
17. Ратинская А. Н. Социальная профилактика аддиктивного поведения подростков // Научный вестник Ужгородского университета. Серия «Педагогика. Социальная работа». 2016. № 1 (38). С. 233–237.
18. Реан А. А. Психология личности Социализация, поведение, общение. М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗИАК, 2007. 407 с.
19. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Питер. 2012. 224 с.
20. Теняева О. В. Особенности ответственности подростков с девиантным поведением: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., РУДН. 2011. 21 с.
21. Узнадзе Д. Н. Основные положения теории установки. Труды. Тбилиси, Мецниереба. 1977. Т. 6. С. 263–326.
22. Федорова Н. В. Тренинг с использованием гештальт-терапевтических техник как средство коррекции подростковой интернет-зависимости // Омский психиатрический журнал. 2020. № 1 (23). С. 32–34.
23. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс. 1990. 368 с.

## **ЩИТ И МЕЧ. ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ЛИЦ С ЗАВИСИМЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

**Хромышева Е. В.**

Студентка магистратуры факультета дистанционного образования  
hromyshevaev@fdomgppu.ru

**Третьяк Э. В.**

Кандидат Психологических Наук, ст. преподаватель кафедры психологии  
и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного  
обучения.

treyakev@fdomgppu.ru  
МГППУ, Москва, Россия

*Аннотация.* В данной статье кратко представлены результаты проведенного исследования особенностей индивидуального стиля защитно-совладающего поведения у лиц с зависимым поведением. Проведен анализ особенностей конструктивных элементов стиля защитно-совладающего поведения — механизмов психологиче-

ской защиты и копинг-стратегий у лиц с разными типами зависимого поведения и лиц без зависимостей.

*Ключевые слова:* зависимость, зависимое поведение, стиль защитно-совладающего поведения, механизмы психологической защиты, копинг-стратегии, совладание, адаптация.

## **Shield and sword. Features of the style of protective and coping behavior in persons with dependent behavior**

*Annotation.* This article briefly presents the results of the study of the peculiarities of the individual style of protective and coping behavior in people with dependent behavior. The analysis of the features of the structural elements of the style of protective and coping behavior — the mechanisms of psychological protection and coping strategies in persons with different types of dependent behavior and persons without addictions.

*Keywords:* dependence, dependent behavior, style of defensive and coping behavior, mechanisms of psychological defense, coping strategies, coping, adaptation.

На сегодняшний день одной из актуальных социально-значимых проблем является проблема роста доли химически зависимых людей среди трудоспособного населения РФ. Рассматривая зависимое поведение как форму социально-психологической дезадаптации [9], возникает необходимость изучения особенностей адаптационных механизмов лиц с зависимым поведением (механизмов психологической защиты, копинг-стратегий). Исследования в данной области [8, 9] дают возможность определить дополнительные мишени для психотерапевтической и психокоррекционной работы в рамках реализации программ, направленных на преодоление зависимого поведения. Современная психологическая наука обладает обширной теоретико-методологической базой в области изучения химических и нехимических зависимостей и зависимого поведения. Основная сложность в изучении феномена преодоления химических и нехимических зависимостей заключается в острой нехватке дифференциальных исследований в области защитно-совладающего поведения личности.

Стиль защитно-совладающего поведения — интегральное понятие, включающее в себя такие конструкторы как: стиль защитного поведения и стиль совладающего поведения человека или группы лиц, объединенных каким-либо общим признаком. В своей монографии «Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни» Е. Р. Исаева пишет: «В целом, мы утверждаем, что целесообразно рассматривать приспособительное поведение как устойчивое сочетание бессознательных защитных механизмов психики и сознательных приемов преодоления стресса, как единый защитно-совладающий стиль личности» [3]. Само понятие стиля исследовалось во многих подходах. Так в деятельностном подходе индивидуальный стиль рассматривается как осуществление целенаправленной деятельности по совладанию с внешними и внутренними стрессогенными факторами (В. С. Мерлин, К. А. Абульханова-Славская и др.).

В личностно-ориентированном подходе поведение человека определялось значительным влиянием бессознательных защитных механизмов. Так в своей работе Е. Б. Михайлок определяет индивидуальный защитно-совладающий стиль поведения так: «...индивидуальный стиль защитно-совладающего поведения — это система, в которую входят в качестве компонентов неосознаваемые или малоосознаваемые механизмы психологической защиты и приспособительные сознательные стратегии поведения (копинг)» [6].

Таким образом, изучение копинг-стратегий и механизмов психологической защиты у лиц с зависимым поведением позволяет выявить характерные особен-

ности адаптационного поведения личности, которые в совокупности образуют индивидуальный защитно-совладающий стиль [4].

Целью нашего исследования являлось выявление механизмов психологической защиты и копинг-стратегий, характерных для лиц с зависимым поведением.

Мы исходили из того, что изолирование одного из конструкторов не может дать всеобъемлющего представления о многообразии форм и паттернов поведенческой и психической активности, реализуемой человеком в стрессовой ситуации.

Протоколы предъявлялись респондентам, находящимся в реабилитационном центре, индивидуально, в бланковой форме. Затем данные проходили первичную обработку.

Респонденты, не состоящие на учете у нарколога и не проходившие программ реабилитации по преодолению зависимого поведения, проходили исследование в дистанционном формате и с помощью индивидуального предъявления протоколов в бланковой форме. В рамках реализации дистанционного опроса респондентов, методики были объединены в один блок и размещены на платформе [www.1ka.si](http://www.1ka.si).

В исследовании приняли участие 34 человека, из них 21 мужчина и 13 женщин. 20 человек, являются пациентами реабилитационного центра по работе с зависимыми категориями населения и находящимися в программе реабилитации не более 1 месяца. Из них 14 человек с наркотической зависимостью, 5 человек с алкогольной зависимостью и 1 человек, с поведенческим типом зависимого поведения. 14 человек никогда не состояли на учете у нарколога и не проходили реабилитационных программ, направленных на преодоление зависимого поведения. Возраст респондентов от 19 до 50 лет.

Для проведения эмпирического исследования нами был подобран комплекс психодиагностических методик, направленных на исследование основных конструкторов индивидуального защитно-совладающего стиля поведения:

1. Методика «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index)[1];
2. Методика «COPE» в адаптации Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осина [7].

### Результаты исследования

Для оценки выраженности различий по обращению к различным механизмам психологической защиты у лиц с зависимым поведением и у лиц без зависимостей использовался непараметрический критерий для двух независимых выборок Манна-Уитни. В соответствии с полученными результатами выявлены достоверные различия по шкалам «отрицание», «подавление», «замещение» ( $p < 0.001$ ). Как значимые можно рассматривать различия по шкалам «регрессия» и «компенсация» ( $p < 0.05$ ). Также стоит отметить тенденцию к различиям по шкале «интеллектуализация». По обращению к механизмам психологической защиты «проекция» и «реактивное образование» значимых различий не выявлено. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

| Различия в использовании механизмов психологической защиты в зависимости от наличия или отсутствия зависимости |        |         |        |       |
|--|--------|---------|--------|-------|
|  | U      | W       | Z      | P     |
| Отрицание  | 40,500 | 145,500 | -3,406 | 0,001 |
| Подавление   | 23,500 | 128,500 | -4,026 | 0,001 |
| Регрессия  | 66,000 | 171,000 | -2,454 | 0,014 |
| Компенсация  | 66,500 | 171,500 | -2,458 | 0,014 |
| Замещение  | 44,000 | 149,000 | -3,265 | 0,001 |

Таким образом, лица с зависимостями значительно чаще, чем лица без зависимостей обращаются к таким механизмам психологической защиты как: отрицание, подавление, замещение. Также можно говорить о более частом их обращении к таким механизмам психологической защиты, как: регрессия и компенсация. В соответствии с полученными данными также прослеживается тенденция к более частому использованию лицами с зависимостями такого механизма психологической защиты как интеллектуализация. Данные, полученные нами, согласуются с результатами аналогичных исследований механизмов психологической защиты, полученных на выборках лиц с зависимым поведением [10].

Значимые различия между 2-мя группами также наблюдаются по таким копинг-стратегиям как: «использование успокоительных» и «планирование совладания» ( $p < 0.001$ ). Также группы демонстрируют различия в копинг-стратегиях «мысленный уход от проблем», «концентрация на эмоциях и их активное выражение», «активное совладание», «отрицание», «юмор» и «поведенческий уход от проблем» ( $p < 0.01$ ,  $p < 0.05$ ). Значимых различий по шкалам «позитивное переформулирование и личностный рост», «поиск социальной поддержки инструментального характера», «обращение к религии», «сдерживание совладания», «использование социальной поддержки по эмоциональным причинам», «принятие» и «подавление конкурирующей деятельности» не выявлено. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

| Различия в обращении к копинг-стратегиям в зависимости от отсутствия или наличия зависимости |         |         |        |       |
|--|---------|---------|--------|-------|
|  | U       | W       | Z      | P     |
| Мысленный уход от проблем  | 53,500  | 158,500 | -2,918 | 0,004 |
| Концентрация на эмоциях  | 190,000 | 295,000 | 2,092  | 0,036 |
| Активное совладание  | 218,000 | 323,000 | 3,158  | 0,002 |
| Отрицание  | 48,500  | 153,500 | -3,102 | 0,002 |
| Использование юмора  | 47,500  | 152,500 | -3,140 | 0,002 |
| Поведенческий уход от проблем  | 55,000  | 160,000 | -2,885 | 0,004 |
| Использование «успокоительных»   | 27,000  | 132,000 | -3,917 | 0,001 |
| Планирование совладания  | 225,500 | 330,500 | 3,424  | 0,001 |

В соответствии с данными, полученными при анализе, лица с зависимостями используют стратегии: «мысленный уход от проблем», «отрицание», «юмор», «поведенческий уход от проблем» и «использование успокоительных» значительно чаще, чем лица без зависимостей. Лица без зависимостей чаще, чем лица с зависимым поведением используют стратегии: «концентрация на эмоциях и их активное выражение», «активное совладание» и «планирование совладания». Данные анализа согласуются с представлениями таких ученых, как Ц. П. Короленко, Л. И. Вассерман, А. Ю. Семенов об использовании лицами с зависимым поведением, «избегающих» стратегий совладания в соответствии с классификацией, предложенной М.В. Сапоровской и Т. Л. Крюковой [5].

Для оценки характерных механизмов психологической защиты и копинг-стратегий у лиц с различными типами зависимого поведения и лиц без зависимостей нами был применен метод альтернативный одномерному дисперсионному анализу, используемый для оценки 3-х и более выборок — непараметрический критерий Краскела-Уоллеса. Из данных, полученных в результате обработки, мы видим, что обращение к механизмам психологической защиты «отрицание», «подавление», «регрессия», «компенсация», «замещение» и «реактивное образование» лицами, склонными к разным типам зависимого поведения различается ( $p < 0.001$ ,  $p < 0.01$ ). Значимых различий не выявлено по шкалам «проекция» и «интеллектуализация».

При анализе различий в использовании копинг-стратегий лицами с разными типами зависимого поведения и лицами без зависимостей, значимые различия между группами (лица с наркотической зависимостью, лица с алкогольной зависимостью, лица с поведенческой зависимостью и лица без зависимостей) выявлены по шкалам «использование успокоительных» и «планирование совладания» ( $p < 0.001$ ). Также различия выявлены по шкалам «мысленный уход от проблемы», «активное совладание», «отрицание», «юмор», «поведенческий уход от проблемы» ( $p < 0.01$ ). Значимых различий у лиц с различными типами зависимостей и лиц без зависимостей в использовании стратегий «позитивное переформулирование и личностный рост», «концентрация на эмоциях и их активное выражение», «поиск социальной поддержки инструментального характера», «обращение к религии», «сдерживание совладания», «поиск социальной поддержки по эмоциональным причинам», «принятие» и «подавление конкурирующей деятельности» не выявлено. Для оценки различий в типах психологических защит и типов копинга лицами с наркотической зависимостью, лицами с алкогольной зависимостью, лицами с поведенческой зависимостью и лицами без зависимостей, обратимся к таблице 3 и таблице 4.

Таблица 3

| Механизмы психологической защиты у лиц с различными типами зависимого поведения и лиц без зависимостей |                 |    |              |                               |
|--|-----------------|----|--------------|-------------------------------|
| МПЗ  | Тип зависимости | N  | Средний ранг | Уровень значимости различий p |
| <b>Отрицание</b>   | Наркотическая   | 14 | 23,82        | 0.001                         |
|  | Поведенческая   | 1  | 9,50         |                               |
|  | Алкогольная     | 5  | 20,50        |                               |
|  | Отсутствует     | 14 | 10,68        |                               |
| <b>Подавление</b>  | Наркотическая   | 14 | 22,82        | 0.000                         |
|  | Поведенческая   | 1  | 16,00        |                               |
|  | Алкогольная     | 5  | 26,20        |                               |
|  | Отсутствует     | 14 | 9,18         |                               |
| <b>Регрессия</b>   | Наркотическая   | 14 | 23,86        | 0.002                         |
|  | Поведенческая   | 1  | 28,00        |                               |
|  | Алкогольная     | 5  | 11,00        |                               |
|  | Отсутствует     | 14 | 12,71        |                               |
| <b>Компенсация</b>   | Наркотическая   | 14 | 24,71        | 0.001                         |
|  | Поведенческая   | 1  | 17,00        |                               |
|  | Алкогольная     | 5  | 11,20        |                               |
|  | Отсутствует     | 14 | 12,57        |                               |
| <b>Замещение</b>   | Наркотическая   | 14 | 23,32        | 0.004                         |
|  | Поведенческая   | 1  | 22,50        |                               |
|  | Алкогольная     | 5  | 19,20        |                               |
|  | Отсутствует     | 14 | 10,71        |                               |
| <b>Реактивное образование</b>  | Наркотическая   | 14 | 16,68        | 0.009                         |
|  | Поведенческая   | 1  | 18,50        |                               |
|  | Алкогольная     | 5  | 28,90        |                               |
|  | Отсутствует     | 14 | 14,18        |                               |

В соответствии с данными, представленными в таблице 3, можно сказать, что лица с наркотической зависимостью, чаще, чем лица с другими типам зависимостей и лица без зависимостей, обращаются к таким механизмам психологической защиты как: «отрицание», «компенсация» и «замещение». Лица с поведенческой зависимостью, чаще, чем лица с другими типам зависимостей и лица без зависимостей, обращаются к механизму психологической защиты «регрессия». Лица с алкогольной зависимостью, чаще лиц с другим типам зависимостей и лиц без зависимостей обращаются к механизмам «подавление» и «реактивное образование». Лица же без зависимостей проявляют в целом низкую напряженность механизмов психологической защиты.

Таблица 4

| Копинг-стратегии у лиц с различными типами зависимого поведения и лиц без зависимостей |                 |    |              |                               |
|--|-----------------|----|--------------|-------------------------------|
| Копинг   | Тип зависимости | N  | Средний ранг | Уровень значимости различий p |
| <b>Мысленный уход</b>  | Наркотическая   | 14 | 22,50        | 0.003                         |
|  | Поведенческая   | 1  | 32,00        |                               |
|  | Алкогольная     | 4  | 13,88        |                               |
|  | Отсутствует     | 14 | 11,32        |                               |
| <b>Активное совладание</b>   | Наркотическая   | 14 | 11,14        | 0.001                         |
|  | Поведенческая   | 1  | 2,00         |                               |
|  | Алкогольная     | 4  | 20,00        |                               |
|  | Отсутствует     | 14 | 23,07        |                               |
| <b>Отрицание</b>   | Наркотическая   | 14 | 19,96        | 0.003                         |
|  | Поведенческая   | 1  | 32,00        |                               |
|  | Алкогольная     | 4  | 24,00        |                               |
|  | Отсутствует     | 14 | 10,96        |                               |
| <b>Использование юмора</b>   | Наркотическая   | 14 | 23,32        | 0.006                         |
|  | Поведенческая   | 1  | 10,50        |                               |
|  | Алкогольная     | 4  | 17,88        |                               |
|  | Отсутствует     | 14 | 10,89        |                               |
| <b>Поведенческий уход</b>  | Наркотическая   | 14 | 22,57        | 0.002                         |
|  | Поведенческая   | 1  | 32,50        |                               |
|  | Алкогольная     | 4  | 13,13        |                               |
|  | Отсутствует     | 14 | 11,43        |                               |
| <b>Успокоительные</b>  | Наркотическая   | 14 | 23,21        | 0.000                         |
|  | Поведенческая   | 1  | 5,00         |                               |
|  | Алкогольная     | 4  | 24,75        |                               |
|  | Отсутствует     | 14 | 9,43         |                               |
| <b>Планирование совладания</b>   | Наркотическая   | 14 | 10,14        | 0.000                         |
|  | Поведенческая   | 1  | 2,50         |                               |
|  | Алкогольная     | 4  | 21,50        |                               |
|  | Отсутствует     | 14 | 23,61        |                               |

Опираясь на данные таблицы 4, можно сказать, что лица с наркотической зависимостью чаще, чем лица с другими типам зависимостей и лица без зависимостей, используют такую стратегию совладания как «юмор». Лица с поведенческой зависимостью чаще, чем лица с другими типам зависимостей и лица без зависи-

мостей используют стратегии «мысленный уход от проблемы», «поведенческий уход от проблемы» и «отрицание». Лица с алкогольной зависимостью чаще, чем лица с другими типами зависимостей и лица без зависимостей, используют стратегию «использование успокоительных». Лица без зависимостей чаще, чем лица с зависимостями, используют стратегии «активное совладание» и «планирование совладание». Стратегии «активное совладание» и «планирование совладания» относятся к проблемно-фокусированным типам совладания и помогают конструктивному преодолению стрессовой ситуации. Таким образом, данные, полученные в анализе, соответствуют современным представлениям о стратегиях совладания, реализуемых лицами с зависимым поведением и лицами без зависимостей.

На основании данных, полученных в результате исследования, нами были сделаны выводы о том, что:

1. Существуют множественные выраженные различия в использовании механизмов психологической защиты и копинг-стратегий между лицами с зависимым поведением и лицами без зависимостей.

2. Существуют множественные выраженные различия в использовании механизмов психологической защиты и копинг-стратегий между лицами с разными типами зависимостей.

3. Стиль защитно-совладающего поведения лиц с зависимостями характеризуется преимущественным использованием эмоционально-ориентированных типов копинга и высоким уровнем общей напряженности механизмов психологической защиты.

Ограничением данного исследования является то, что часть выявленных различий, может быть обусловлена неоднородностью выборки по типам зависимостей. Для более убедительных выводов необходимо выравнять выборку по данному признаку. Также выборка неоднородна по половому признаку. Необходимо существенное увеличение выборки с увеличением доли респондентов с зависимостями поведенческого типа.

### *Литература*

1. Барцалкина В. В. Реабилитационный потенциал химически-зависимой личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. 1 А. С. 34–44.

2. Исаева Е. Р., Вассерман Л. И. Защитно-совладающий стиль и его роль в психологической адаптации личности // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л. А. Коростылевой. СПб. 2004. Вып. 8.

3. Исаева Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни: монография. Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. академика И. П. Павлова. 2009. 135 с.

4. Исаева Е. Р. Совладающее со стрессом и защитное поведение личности при расстройствах психической адаптации различного генеза: дис. СПб.: спец. 19.00.04. 2010.

5. Крюкова Т. Л., Сапоровская М. В., Хазова С. А. Эмпирические варианты жизненного стиля современника в контексте совладания с трудностями // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2014. № 6(29) [Электронный ресурс]. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 01.11.2021).

6. Михайлюк Е. Б. Особенности защитно-совладающего поведения девиантных подростков. Ростов н/Д. 2006.

7. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики cope // Психология. Журнал ВШЭ. 2013. № 1.

8. Семенов С. Ю. Сравнительный анализ стилей защитно-совладающего поведения у лиц с аддиктивным и неаддиктивным поведением. Москва. 2008.

9. Сушко Н.Г. Зависимое поведение как форма социально-психологической дезадаптации // Ученые заметки ТОГУ. 2015. Т. 6. № 4. С. 386–391.

10. Фоломкин И. М., Особенности копинг-стратегий и механизмов психологической защиты у лиц с алкогольной зависимостью // StudNet. 2021. № 5.

## **АЛЕКСИТИМИЯ И УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ У АЛКОГОЛЬНЫХ АДДИКТОВ — ЖЕНЩИН И МУЖЧИН**

**Григорьев И. С.  
Барцалкина В. В.,**

кандидат психологических наук, профессор  
Московский государственный психолого-педагогический университет

*Аннотация:* В статье представлены результаты исследования алекситимии и тревожности у алкогольных аддиктов — женщин и мужчин.

*Ключевые слова:* алкогольная зависимость, аддикт, алекситимия, тревожность.

### **Alexithymia and anxiety levels alcohol addicts — women and men**

*Abstract:* The article presents the results of a study of alexithymia and anxiety in alcohol addicts — women and men.

*Keywords:* alcohol addiction, addiction, alexithymia, anxiety

Зависимое поведение личности представляет собой важную социальную проблему. В научной литературе используется еще одно понятие «аддиктивное поведение». Под зависимым или аддиктивным поведением мы понимаем форму деструктивного, девиантного поведения, которая выражается в желании к уходу от действительности с помощью изменения своего психического состояния. На процесс формирования и развития аддиктивного поведения могут влиять биологические, социальные, а также психологические факторы [1, 2]. Совокупность этих факторов в каждом индивидуальном случае определяет степень опасности формирования предрасположенности к зависимому поведению [8]. Анализ психологической литературы показывает, что алкозависимого создает не алкоголь, а аддиктивная личность, сам аддикт. У такой личности при употреблении алкоголя проявляются качества, которые были этой личности свойственны и ранее: повышенная чувствительность, незрелость, импульсивность и низкая толерантность к фрустрации [9].

Психологические особенности алкогольных аддиктов — мужчин и женщин имеют различия. Женщины с алкогольной зависимостью более склонны к проявлению депрессивных состояний и, в отличие от мужчин с алкогольной зависимостью, обладают более низким уровнем самооценки и самоуважения [4, 5]. Женщины более скрытны, недоверчивы. Мужчины менее подозрительны, менее эмоциональны, и у них в меньшей степени проявляются депрессивные состояния. Женщины с алкогольной зависимостью менее дезадаптированы, а вот проявления аутоагрессивного поведения отмечаются намного чаще [6].

Алекситимия рассматривается нами как психологическая характеристика индивида, характеризующаяся затруднением или полной неспособностью точно описать собственные эмоциональные переживания и понять чувства другого человека, трудностями определения различий между чувствами и телесными ощущениями, фиксацией на внешних событиях в ущерб внутренним переживаниям. Конструкт

алекситимии является многомерным, так как состоит из различных личностных особенностей, характеризующих эмоциональный (аффективный) и когнитивный компоненты алекситимии, в основе которых лежат различные нейропсихологические механизмы. Трудности в идентификации эмоций других людей и выход эмоциональных состояний из-под контроля угрожает внутренней психологической устойчивости человека и стабильности его общественных связей [3].

Тревожность определяется как особое эмоциональное состояние личности, выражающееся в повышенной эмоциональной напряженности, которая сопровождается беспокойством, опасениями и страхами, препятствующими общению с людьми или нормальной деятельности. При этом определенный уровень тревожности представляет собой естественную и необходимую особенность активной личности, однако повышенная тревожность свидетельствует о субъективном проявлении неблагополучия человека [10, 11].

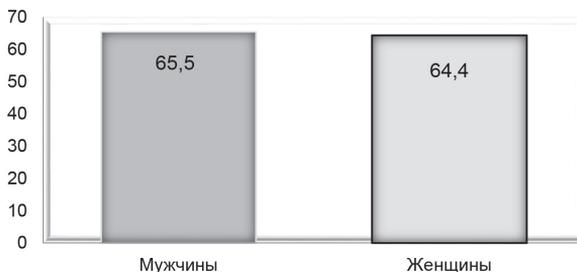
На сегодняшний день проблема аддиктивного поведения, а именно, алкоголизма, изучена достаточно полно. Однако, как показал анализ литературы, исследование, описывающие данный феномен в аспекте алекситимии и тревожности у мужчин и женщин с алкогольной зависимостью, немногочисленны и нередко носят противоречивый характер. В этой связи нами проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление различий в проявлениях алекситимии и тревожности у алкогольных аддиктов — женщин и мужчин.

Для изучения различий в проявлениях алекситимии и тревожности у алкогольных аддиктов — женщин и мужчин — было организовано и проведено эмпирическое исследование. Выборку исследования составили 72 респондента, из них 34 мужчины и 38 женщин в возрасте от 18 до 52 лет, зависимых от алкоголя и находящихся в ремиссии до одного года. Большинство принявших участие в исследовании алкогольных аддиктов являлись работающими, трудоустроенными гражданами, неженатыми и незамужними женщинами и мужчинами с высшим или средним профессиональным образованием.

В исследовании были использованы следующие методики:

- Авторская анкета, разработанная в соответствии с целями исследования;
- Торонтская Алекситимическая Шкала (TAS 26) (G. J. Taylor);
- Методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер, адаптация Ю. Л. Ханина);
- Интегративный тест тревожности (ИТТ) (А. П. Бизюк, Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев).

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты. Показатели алекситимии в обеих группах выше нормативного значения (62 балла). У большинства принявших участие в исследовании мужчин и женщин наблюдаются достаточно ярко выраженные признаки алекситимии, среди которых трудности в осознании и вербализации собственных чувств, ограниченная фантазия, нетактичность, излишняя рациональность и др.



**Рис. 1. Сравнительный анализ показателей уровня алекситимии у мужчин и женщин**

В то же время мы наблюдаем (рис. 1) минимальные различия в уровне алекситимии у алкогольных аддиктов — мужчин (65,5 балла) и женщин (64,4 балла). Определяемые различия не являются статистически значимыми.

— показатели ситуативной тревожности у респондентов обеих групп соответствуют среднему уровню (табл. 1), то есть большинству алкогольных аддиктов — и мужчин, и женщин — присущи незначительные проявления напряжения, озабоченности и нервозности, а также достаточно хорошо развитая способность справляться со стрессовой ситуацией;

— показатели личностной тревожности в обеих группах высокий.

Таблица 1

**Средние значения показателей уровней тревожности (методика Ч. Д. Спилбергера)**

|                         | Мужчины   |           | Женщины   |           |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                         | Ср. знач. | Ст. откл. | Ср. знач. | Ст. откл. |
| Ситуативная тревожность | 42,5      | 10,91     | 43,1      | 11,43     |
| Личностная тревожность  | 48,0      | 12,23     | 47,1      | 11,17     |

При этом стоит отметить, что мы наблюдаем незначительно более высокий уровень ситуативной тревожности и менее высокий уровень личностной тревожности у женщин.

Определяемые различия в уровне ситуативной и личностной тревожности, полученные в ходе тестирования по методике Ч. Д. Спилбергера, у алкогольных аддиктов — мужчин и женщин — не являются статистически значимыми.

Далее представлены результаты определения уровней тревожности и показателей субшкал после обработки полученных данных интегративного теста тревожности (ИТТ).

Таблица 2

**Средние значения показателей ситуативной (реактивной) тревожности и дополнительных субшкал, определяемых интегративным тестом тревожности (ИТТ)**

|                             | Мужчины   |           | Женщины   |           |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                             | Ср. знач. | Ст. откл. | Ср. знач. | Ст. откл. |
| Эмоциональный дискомфорт    | 3,5       | 3,13      | 4,2       | 4,08      |
| Астенический компонент      | 3,8       | 2,84      | 3,8       | 2,97      |
| Фобический компонент        | 2,9       | 2,21      | 2,3       | 2,51      |
| Тревожная оценка перспектив | 4,3       | 2,40      | 5,1       | 2,43      |
| Социальная защита           | 2,8       | 1,55      | 2,2       | 1,58      |
| Ситуативная тревожность     | 17,4      | 9,35      | 17,8      | 11,1      |

Общий уровень ситуативной тревожности и практически по всем вспомогательным шкалам теста (табл. 2) определяется как низкий. Исключение составили показатели по шкале тревожной оценки перспектив, значения по которой в норме и у мужчин, и у женщин. У мужчин более, чем у женщин, выражены показатели по фобическому компоненту и по шкале социальной защиты. У женщин — по шкалам эмоционального дискомфорта и тревожной оценки перспектив. По показателям астенического компонента тревожности показатели идентичны. При этом следует подчеркнуть, что эти показатели не выходят за пределы нормы.

Различия в уровне ситуативной тревожности, полученные в ходе тестирования по методике ИТТ, у алкогольных аддиктов — мужчин и женщин не являются статистически значимыми ни по одной из шкал, а также по общему показателю тревожности ситуативной.

Таблица 3

**Средние значения показателей личностной тревожности и дополнительных субшкал, определяемых интегративным тестом тревожности (ИТТ)**

|                             | Мужчины   |           | Женщины   |           |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                             | Ср. знач. | Ст. откл. | Ср. знач. | Ст. откл. |
| Эмоциональный дискомфорт    | 4,6       | 2,54      | 5,7       | 3,05      |
| Астенический компонент      | 3,8       | 2,75      | 4,2       | 2,79      |
| Фобический компонент        | 2,9       | 2,12      | 2,7       | 2,10      |
| Тревожная оценка перспектив | 4,5       | 1,97      | 5,2       | 2,35      |
| Социальная защита           | 2,7       | 1,20      | 2,7       | 1,40      |
| Личностная тревожность      | 18,7      | 8,30      | 20,7      | 9,45      |

Общий уровень личностной тревожности и по субшкалам теста (табл. 3), аналогично, определяется как низкий. Исключение составили показатели дополнительных субшкал «Эмоциональный дискомфорт» и «Тревожная оценка перспектив», значения по которой соответствуют среднему уровню в обеих группах, а также по шкале «Астенический компонент», значения по которой в норме в группе алкогольных аддиктов — женщин.

У женщин в большей степени выражены показатели по шкалам эмоционального дискомфорта, астенического компонента тревожности и тревожной оценки перспектив. По показателям «Социальная защита» личностной тревожности значения практически идентичны. Но у мужчин более выражен «Фобический компонент». При этом следует подчеркнуть, что эти показатели также не выходят за пределы нормы.

Определяемые различия в уровнях личностной тревожности, полученные в ходе тестирования по методике ИТТ, у алкогольных аддиктов — мужчин и женщин не являются статистически значимыми ни по одной из шкал, а также по общему показателю личностной тревожности.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что алкогольные аддикты-мужчины в большей степени, чем женщины, подвержены тревожности, связанной с внешними факторами, которые обуславливают «витальную» или социальную угрозу. Для них характерна реакция на такие изменения окружающей действительности, которые оцениваются ими как стрессовые. Как только раздражающий фактор исчезает, уровень тревожности нормализуется. Данный вид тревожности может быть спровоцирован различными причинами, среди которых сложная политическая и экономическая ситуация, стихийные бедствия, проблемы в семейной или профессиональной жизни.

Более высокие показатели по шкале «Фобический компонент» у мужчин говорят о том, что они чаще, чем женщины, переживают ощущение непонятной угрозы, неуверенности в себе, собственной бесполезности. При этом они не всегда могут сформулировать источник своих страхов, которые периодически возникают в зависимости от внутреннего состояния или обострения внешней ситуации. В этой связи им нередко присущи сниженный фон настроения, тревожные или даже депрессивные мысли, имеющие негативный окрас, страх за свою жизнь и за жизнь своих родных и близких.

Что касается алкогольных аддиктов-женщин, то они чаще, чем мужчины, переживают состояние, характеризующееся как неприятное, тягостное, способное нарушить обычную, нормальную деятельность: тревога, беспокойство, страх, аффективная напряженность, неуверенность в себе, чрезмерная озабоченность, подавленность. Причем, оценивая перспективу, у них нередко прослеживается проекция этих страхов не столько на текущее положение дел, сколько на будущее, окрашенное мрачными предчувствиями.

Показатели личностной тревожности в целом выше, чем ситуативной, как у женщин алкогольных аддиктов, так и у мужчин.

Поскольку личностная тревожность формируется с раннего детства, базируясь на индивидуальных особенностях личности, мы можем предположить, что адекватный уровень этого вида тревожности, который необходим для эффективной адаптации, присущ большинству алкогольных аддиктов, независимости от пола, в силу воспитания и становления их как личностей.

Таким образом, по результатам исследования мы приходим к выводу, что наша гипотеза в той части, что существуют различия в проявлениях алекситимии и тревожности у алкогольных аддиктов — женщин и мужчин, не нашла своего подтверждения.

### *Литература*

1. Барцалкина В. В. Терапия последствий детских травм, депривации и насилия как профилактика аддиктивного поведения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. Том 2. № 5. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2010/n5/Bartsalkina.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Bartsalkina.shtml) (дата обращения: 19.11.2021)

2. Барцалкина В. В. Реабилитационный потенциал химически-зависимой личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. 1 А. С. 34–44.

3. Брель Е. Ю. Алекситимия в норме и патологии: психологическая структура и возможности превенции: автореферат дисс. ... д-ра психол. наук. Томск. 2018. 40 с.;

4. Груззкова С. Ю. Индивидуально личностные особенности алкоголиков и наркоманов в социальном контексте // Казанский педагогический журнал. 2011. № 4. С. 28–36;

5. Грязнов А. Н. Социально-психологическое исследование ценностей алкоголиков: Дис. канд. психол. наук, КГУ. Казань. 2002;

6. Кирпиченко А. А. Клинико-психологическая характеристика свойств личности мужчин и женщин с алкогольной зависимостью // Наркология. 2007. № 6. С. 87–91;

7. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Социодинамическая психиатрия. М.: «Академический проект». 2000;

8. Короленко Ц. П., Завьялов В. Ю. Личность и алкоголизм. Новосибирск, Наука, 1998. 165 с.;

9. Короленко Ц. П., Тимофеева А. С. Корни алкоголизма. // Н. Новосибирское книжное издательство. 2006. С. 77;

10. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 12–18;

11. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. СПб.: Питер. 2009. 280 с.;

12. Семин И. Р., Есин Д. О. Взаимосвязь качества жизни и алекситимии у больных алкогольной зависимостью // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2013. № 6 (81). С. 13–17;

13. Nавiland M. G., Hendryx M. S., Shaw D. G. Alexithymia in women and men hospitalized for psychoactive substance dependence // Compr. Psychiatry. 1994. Vol. 35. № 2. P. 124–128

# **ПРЕИМУЩЕСТВА И РИСКИ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПОДРОСТКАМИ**

**Сагалакова О. А.**

кандидат психологических наук, доцент  
olgasagalakova@mail.ru

**Труевцев Д. В.**

кандидат психологических наук, доцент  
truevtsev@gmail.com

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», г. Томск

**Жирнова О. В.**

студентка 6 курса специалитета  
olga.zhirnova.2015@mail.ru

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул

**Стоянова И. Я.**

доктор психологических наук, профессор  
ithka1948@mail.ru

НИИ психического здоровья, ФГБНУ «Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук», г. Томск

*Аннотация.* От истоков внедрения цифровых технологий начинается путь осмысления их возможного влияния на психологическое здоровье. Глобальная цифровизация нашего времени оживляет научные дискуссии о преимуществах и рисках использования цифровых технологий в разных сферах жизни, необходимости развития цифровой компетентности. Целью статьи является анализ научного дискурса об издержках и возможностях цифровых технологий, осмысления характера взаимосвязи суицидального поведения подростков и использования цифровой коммуникации.

*Ключевые слова:* цифровые технологии, антивитаальное и суицидальное поведение подростков, жизнестойкость, социальная тревога, цифровая компетентность.

## **Advantages and risks of digitalization: the problem of the relationship between suicidal behavior and the use of digital technologies by adolescents**

*Annotation.* From the origins of the introduction of digital technologies, the path of understanding their possible impact on psychological health begins. The global digitalization of our time revives scientific discussions about the advantages and risks of using digital technologies in various spheres of life, the need to develop digital competence. The purpose of the article is to analyze the scientific discourse on the costs and possibilities of digital technologies, understanding the nature of the relationship between suicidal behavior of adolescents and the use of digital communication.

*Keywords:* digital technologies, anti-vital and suicidal behavior of adolescents, resilience, social anxiety, digital competence.

Глобальная цифровизация — неотъемлемая часть современного общества. Перед человечеством в период пандемии COVID-19 резко интенсифицировалась задача использования цифровых технологий (ЦТ), близкое соприкосновение с которыми ранее могло не происходить из-за большей доступности непосредственной коммуникации. Сегодня стало обыденностью дистанционное социальное взаимодействие, опосредствованное ЦТ. Актуализируются спорные вопросы, ассоциированные с выявлением роли ЦТ в изменении психологического здоровья населения, вокруг которых ведутся бурные дискуссии. Негативное освещение в СМИ роли цифровизации в становлении психики, упрощение нелинейно формирующегося поведения как результата от функции «личность в ситуации» до прямого следствия из одной или ряда «понятных» причин сопряжено с облегчением самоисполняющегося пророчества. Подобный анализ проблемы дает легкие ответы на возникающие вопросы в контексте реорганизации социального мира и психики. Отсюда видим искаженное сравнение поколений по показателям умственной деятельности без учета качественных свойств ее осуществления при различных культурно-исторических условиях, использование спорных понятий при осмыслении феноменов в рамках цифровизации («клиповое мышление»), рассуждения, уводящие от понимания механизмов психологических и социальных явлений, например, «подростки и молодые люди совершают противоправные действия и суицидальные попытки из-за Интернета и видеоигр».

Рассмотрение обозначенных проблематик целесообразно осуществлять в русле культурно-деятельностного подхода [1, 5, 7]. Актуализируется важность поиска не просто возможностей приспособления человека к коммуникации в условиях цифровизации, не делегирования технологиям руководящих функций активности, а именно обнаружение потенциала самоорганизации и саморазвития через помощника — цифрового знака — подвидов «психологических орудий». Инновационные технологии современной эпохи хотя и связаны с неблагоприятными последствиями («размывание» границ идентичности, повышенный риск формирования зависимости, упрощение произвольной активности), но могут выступить полезным звеном в реорганизации психики, трансформации зоны ближайшего развития и социальной ситуации развития таким путем, который без ЦТ был бы невозможен. Передача культурного опыта, который ранее усваивал ребенок в процессе привычной социализации путем совместной деятельности со значимым другим, оказывается разделенной между взрослым и цифровой средой. Развитие психики ребенка как в контексте цифровизации, так и вне ее протекает по общим закономерностям, по аналогии единства механизмов психической деятельности в норме и при патологии. Необоснованно полагать, что ЦТ подменяют психические процессы, фундаментально изменяют законы их формирования и протекания.

Современная социальная ситуация развития включает внешне контролируемое взрослым цифровое пространство, часто остающееся без мониторинга изнутри, особую коммуникацию, огромный поток информации, новые возможности поиска и использования знаний, а также саморепрезентации, не равняется «разлуке» с непосредственным социальным миром. Подростки с высокой застенчивостью, социальной тревогой предпочитают более опосредованное общение с помощью ЦТ, вопрос квалификации — это форма избегания или возможность в контролируемых безопасных условиях отработать навыки, чтобы после применить их офлайн.

Формирование личности ребенка и его умственной деятельности в условиях цифровизации связано с важностью гибкого мышления, овладения своим поведением в цифровой среде, которая дает современному поколению больше произвольности и самостоятельности. Нерешенность вопроса о пересмотре границ нормы, отвечающего текущему историческому периоду, способствует стигматизирующему рассуждению о современных детях как об эгоцентричных, чрезмерно эмоциональных, настороженных, обладающих недостаточным активным слова-

рем, о молодежи — как о не понимающей переносный смысл, с разноплановым, непоследовательным мышлением [6].

Цифровой разрыв поколений может касаться разных аспектов и задач адаптации в современном мире. Старшее поколение в эпоху COVID-19 догоняет молодежь, иногда перегоняя ее по грамотности, соблюдению цифровой безопасности, однако смысловая структура и организационно-целевая оснастка, спектр решаемых с помощью ЦТ задач различается между поколениями. Непонимание и отрицание подобного «разрыва» взрослыми может приводить к непрофессиональному отношению к применению ЦТ подростками. Цифровая компетентность и родительская коммуникативная компетентность определяют необходимость учитывать смысловую наполненность, ценностно-смысловую архитектуру использования ЦТ разными поколениями, особенности деятельности, осуществляемой с помощью гаджета, возможности произвольно ее прерывать, а недоучет этих психологических аспектов может обуславливать негативные исходы.

За последнее десятилетие обнаружен небольшой рост суицидального поведения (СП) подростков, который оказался связанным с тенденцией применения ими ЦТ [9]. Неаккуратная интерпретация получаемых корреляций как причинно-следственных приводит к распространению негативных «мифов» о тотальном вреде ЦТ. Исследуя антивитальное поведение (АП) и СП молодежи, участвуя в группе экстренного реагирования по поводу случаев АП несовершеннолетних, психологическом анализе отдельных случаев самоубийства, мы неоднократно наблюдали особый тип современного самоубийства на фоне (не по причине) лишения взрослых гаджета, отключения Интернета и подобной цифровой блокады подростка.

Тенденция в изоляции подростка от цифровых сред сосуществует с доказанной эффективностью применения ЦТ в психологическом вмешательстве относительно суицидальных мыслей (СМ), чуть меньшими эффектами при самоповреждающем и СП [11]. Применение компьютерных технологий, виртуальной реальности как символических вспомогательных инструментов опосредствования в процессе реорганизации психической деятельности, показывают обнадеживающие результаты психологического воздействия при социальной тревоге, изолированных фобиях, посттравматическом стрессовом расстройстве, даже при таких психопатологических явлениях, как бред и галлюцинации [3].

Цифровая компетентность родителя должна включать понимание качественно несовпадающей значимости ЦТ для поколений: ЦТ — не просто предмет, «развлечение», которое нужно «забрать», чтобы подросток «взялся за дело», это особая социальная ситуация развития, способ оттачивания социальных навыков, реализации значимых мотивов, пространство психоэмоциональной разгрузки и социальной поддержки. Развитие такой компетентности необходимо и подросткам, должно включать избирательное отношение к информации, обучение цифровой безопасности. Современная молодежь часто учится этому быстро, стихийно и самостоятельно. Проблема интернет-зависимости, если она сформирована, простым «изъятием» гаджета не решится, а обострится. Когда подросток уже не мыслит себя без гаджета, в средовом контексте часто отсутствует компенсаторная альтернатива, поэтому применение ЦТ становится негибким способом взаимодействия с миром.

При формировании СП условие «изъятие гаджета», часто сопровождающееся конфликтом — ребенок/подросток внезапно лишается привычного способа приобщенности к социуму, — не причина, а эффект «последней капли» в цепи аккумулированного психоэмоционального напряжения. Выраженная реакция на данное условие может, с одной стороны, быть квалифицирована как индикатор зависимости, с другой, — выступать свидетельством, что ЦТ для подростка — не только средство связи и источник информации, но и часть психологического поля личности, в котором решаются актуальные задачи, важное средство безопасной коммуникации [4], ресурс совладания со стрессом, часть формируемой идентичности [2], а теперь — и образовательное пространство.

Разрушение важнейшей составляющей такого пространства / угроза потери контроля над ним может провоцировать у подростка АП (кульминационную фазу нарастающего неблагополучия, на фоне которого подросток может демонстрировать оппозиционное поведение, вызывающее у взрослого вместо конструктивного намерения понять, что беспокоит подростка и как ему помочь, неадаптивное желание «наказать»). Для родителя подобный антивитаальный поступок — непрогнозируемый, т.к. «запрещение» осмысливается изнутри собственных представления об использовании гаджета. Радикальный «выход» из острой психотравмирующей подростка ситуации связан и с особенностями возраста (незрелость саморегуляции и прогнозирования в ситуациях фрустрации, гипертрофирование социальных мотивов), и с длительным перенапряжением, хронической угрозой неуспеха.

Лишение подростка гаджета на фоне неблагополучия — настолько субъективно непереносимое событие, что подросток может проявлять готовность к СП. Тогда случаи суицида характеризуются молниеносным разворачиванием импульсивной вспышки нерегулируемого аффекта с незамедлительной реакцией брутального суицидального поступка. Анализ последних случаев АП молодежи раскрывает феномен злоупотребления контролем со стороны родителя с помощью приложений в гаджетах. Соблазны контроля, наказания, воздействия с помощью ЦТ вторгаются в пространство коммуникации. Изменение границ субъектности [2] дополняется изменением границ и возможностей управления Другими в коммуникации.

Подростки, имеющие попытки суицида, отмечают как положительный, так и негативный эффекты использования социальных ЦТ, многие сообщают о смешанном опыте. К негативным рискам подростки относят проблемы с произвольным применением ЦТ, стресс, связанный с индикаторами в социальных сетях («лайки», комментарии), встречи с контентом-триггером, проявления враждебности, самостигматизирующие унижительные сравнения с другими, обременительные дружеские ожидания. Позитивные аспекты — наличие социальных связей, социальной поддержки, улучшающий состояние контент, возможность разделить интересы и доступность ресурсов по вопросам психического здоровья и преодоления трудностей. Большинство подростков используют социальные сети для переключения внимания с тягостных переживаний на получение поддержки. Во время госпитализации из-за суицидальных попыток, сопровождающейся перерывом в использовании социальных ЦТ, подростки продолжают оценивать ЦТ как важную часть социальной реинтеграции. Необходимо говорить не о минимизации / запрещении использования гаджетов, а о «цифровой гигиене», ориентированной на благополучие подростка, усиление преимуществ и сведения к минимуму вреда от социальных технологий [10].

Выделены два подхода к исследованию опыта подростков, использующих социальные ЦТ. В одном изучаются связь деструктивных аспектов ЦТ и СП, конкретные случаи риска (интернет-зависимость / проблемное использование Интернета, кибербуллинг). Исследования проблемного использования Интернета сосредоточены в основном на подростках с таковым дезадаптивным поведением, а не на особенностях использования ЦТ подростками с суицидальными наклонностями в широком смысле, что заведомо позволяет подтвердить гипотезу о неблагоприятных последствиях применения ЦТ. Второй подход комплексно фокусируется на цифровом опыте подростков, имеющих СМ и психические проблемы. Наблюдаются как преимущества (доступ к позитивному контенту и социальным связям, поддержке), так и риски (приобщение к рискованному поведению, киберугрозам) использования ЦТ при формировании СП.

Существуют данные о соответствии между уязвимостями в режимах онлайн и офлайн. При этом проблемы, связанные с цифровой активностью, отражают риски, уже существующие офлайн. К рискам и протективным факторам возникновения СМ и СП относятся чувствительность к отвержению, перфекционистская самопре-

зентация и склонность к самоизоляции, отсутствие социальной поддержки и т.п.[8]. Столкновение, гиперболизация отрицательного контента и последующие реакции подростка — симптом уже сформированного неблагополучия, а не его причина.

В моделях СП не учитывается фактор уязвимости, связанный с навыком цифровой гигиены, однако в будущих исследованиях такой параметр должен быть изучен. Нами получены данные о факторах уязвимости и жизнестойкости подростков в плане рисков или протекции формирования АП, СМ и СП. Факторы жизнестойкости включают наличие социальной поддержки, самоподдержки, функциональной семьи, удовлетворенности жизнью, стремления к успеху, развитие навыков саморегуляции, прогнозирования поступков, позитивный образ будущего, отсутствие в опыте самоповреждающего и рискованного поведения [4].

АП и СП подростков тесно связано со страхом негативной оценки, социальной тревогой, тревожными руминациями, в целом — склонностью к импульсивному реагированию, негативному восприятию настоящего и будущего, переживаниями беспомощности, ненужности, одиночества, недоверчивость к намерениям других, микросоциальные конфликты. У подростков частыми предшественниками СП являются неопределенные антивитальные мысли, реже — оформленные СМ, рискованное, направленное на возможный вред здоровью поведение, а также самоповреждающие действия.

Развитие общества напрямую связано с дальнейшим прогрессом ЦТ, снижение издержек и профилактика возможных рисков сопряжены с необходимостью работы над дефиницией и психологической структурой цифровой компетентности в частных случаях включающую общую родительскую компетентность в сопровождении использования ЦТ детьми и подростками. Ограничения и запрещения без адекватной альтернативы, столь же привлекательной для подростка, обречены на провал. Важно анализировать факторы жизнестойкости и антивитальности в двух плоскостях активности подростков — онлайн и офлайн, что может быть реализовано в виде диагностического интервью, с помощью добавления специальных шкал, подшкал, показывающих наличие поддержки в режимах онлайн и офлайн, понимание взрослыми значимости использования подростками ЦТ и др.

### *Литература*

1. Асмолов Г. А., Асмолов А. Г. Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива // Вопросы психологии. 2019. № 4. С. 3–28.
2. Рассказова Е. И., Емелин В. А., Тхостов А. Ш. Диагностика психологических последствий влияния информационных технологий на человека: Учебно-метод. пособие для студентов психол. спец. М.: Акрополь. 2015. 115 с.
3. Сагалакова О. А., Жирнова О. В., Труевцев Д. В. AVATAR-терапия: патопсихология трансформации отношений с «голосом» при слуховых галлюцинациях // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29. № 2. С. 62–99. doi: 10.17759/cpp.2021290204
4. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В., Стоянова И. Я., Сагалаков А. М. Системный подход в исследовании антивитального и суицидального поведения // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. Vol. 6. № 35. [Электронный ресурс]. URL: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2015\\_6\\_35/nomer05.php](http://mprj.ru/archiv_global/2015_6_35/nomer05.php) (дата обращения: 31.10.2021).
5. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. 2-е изд., стер. М.: Смысл. 2018. 375 с.
6. Султанова А. С., Иванова И. А. К проблеме нормативных показателей в патопсихологической диагностике // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 83–96. DOI: 10.17759/psyclin.2017060207

7. Фаликман М. В. Цифровое опосредствование: новые рубежи культурно-исторического подхода // Вопросы психологии. 2020. Т. 66. № 2. С. 3–14.
8. Dorol-Beauroy-Eustache O., Mishara B. L. Systematic review of risk and protective factors for suicidal and self-harm behaviors among children and adolescents involved with cyberbullying // Preventive Medicine. 2021. Vol. 152. Part 1. Article 106684. doi: 10.1016/j.ypmed.2021.106684
9. Leventhal A. M., Cho J., Keyes K. M., et al. Digital media use and suicidal behavior in U.S. adolescents, 2009–2017 // Preventive Medicine Reports. 2021. Vol. 23. Article 101497. doi: 10.1016/j.pmedr.2021.101497
10. Weinstein E., Kleiman E. M., Franz P. J., et al. Positive and negative uses of social media among adolescents hospitalized for suicidal behavior // Journal of Adolescence. 2021. Vol. 87. Pp. 63–73. doi: 10.1016/j.adolescence.2020.12.003
11. Witt K., Spittal M. J., Carter G., et al. Effectiveness of online and mobile telephone applications («apps») for the self-management of suicidal ideation and self-harm: a systematic review and meta-analysis // BMC Psychiatry. 2017. Vol. 17. № 1. doi: 10.1186/s12888-017-1458-0

## **СПЕЦИФИКА ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫМИ СТУДЕНТАМИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

**Фролова С. В.,**

к. психол.н., доцент кафедры психологии и педагогики  
Московский университет им. С. Ю. Витте, г. Москва

*Аннотация.* В статье представлена специфика общения преподавателей со студентами с разной степенью интернет-зависимости, реализуемого в онлайн формате в рамках дистанционного обучения. Полученные результаты исследования свидетельствуют, что дистанционная форма обучения является комфортной для студентов при предпочитаемой очной форме обучения. Однако при дистанционном обучении на первый план выходят характеристики устной речи преподавателей. Вне зависимости от степени интернет-зависимости для студентов важны структурированность и логичность при изложении материала, а также культура речи и правильность построения фраз. Студенты группы риска и интернет-зависимые акцентируют свое внимание на структурированности и логичности при изложении материала, а студенты группы нормы на правильности построения фразы и эмоциональной окраске высказываний.

*Ключевые слова:* интернет-зависимость, общение преподавателей со студентами, дистанционная форма обучения.

### **The specifics of teachers' communication with internet-dependent students in the organization of distance learning**

*Abstract:* The article presents the specifics of communication between teachers and students with varying degrees of Internet addiction, implemented in an online format as part of distance learning. The results of the study indicate that distance learning is comfortable for students with a preferred full-time form of study. However, with distance learning, the characteristics of teachers' oral speech come to the fore. Regardless of

the degree of Internet addiction, structuring and consistency in the presentation of the material, as well as the culture of speech and the correctness of the construction of phrases are important for students. Students of the risk group and Internet addicts focus their attention on structuring and logic in the presentation of the material, and students of the norm group on the correctness of the construction of the phrase and the emotional coloring of statements.

*Keywords:* Internet addiction, communication between teachers and students, distance learning.

В современном обществе мировая система образования реагирует на вызов пандемии. Учебные заведения вынужденно переводят процесс обучения в дистанционный формат, сталкиваясь с проблемами, обусловленными не только техническим оснащением, но и готовностью педагогов и обучающихся к диалогу в новых условиях. Гаджеты и электронные устройства стали неотъемлемой частью нашего существования. Именно поэтому важно продуктивно использовать возможности, которые дает нам интернет, избегая негативных последствий, разрушающих личность. Сочетание аудиторного и внеаудиторного/дистанционного обучения составляет основу «смешанного обучения» (blended learning). XXI век — время отказа от жестко регламентированного обучения, ограничивающего субъектов образовательного процесса рамками расписания, когда пропуск занятия автоматически вел к отставанию от группы. Сейчас ротация очного и онлайн обучения позволяет обратиться к электронным учебным материалам в любое время и поддерживать обратную связь с педагогом [4].

Обучение и общение являются особыми видами деятельности, тесно связанными между собой и играющими важную роль в развитии личности. В них активно взаимодействуют минимум два субъекта, посредством чего происходит взаимообогащение и изменение. Благодаря обучению (учебной деятельности) и общению происходит знакомство с миром, познание, исследование окружающего и самого себя, социализация, передача опыта и знаний от поколения к поколению [2].

Наиболее характерной особенностью дистанционного обучения можно считать выпадение одного их компонентов учебного сотрудничества — пространственного и, зачастую, временного сопresутствия участников педагогического взаимодействия. Вследствие этого нарушается контакт между педагогами и обучающимися, в наибольшей степени — за счет резкого снижения интенсивности эмоционального сопереживания. Ключевым условием, обеспечивающим психологические изменения в сознании человека, является активное речевое взаимодействие между субъектами педагогического дискурса. Очевидно, что в ходе такого взаимодействия решаются, помимо частных, и две основные задачи образования: 1) формирования личности, ее системы ценностей, становления индивидуальности; 2) развития специфической для Homo sapiens речевой способности (linguistic competence), в основе которой лежат психофизиологические особенности человеческого организма. Все эти изменения становятся возможными только в процессе общения [1].

В современном мире практически любой человек умеет пользоваться компьютером, смартфоном, планшетом, а электронные устройства стали неотъемлемой частью нашего существования. Именно поэтому так важно продуктивно использовать те возможности, которые дает нам интернет, избегая негативных последствий, разрушающих личность. Однако вместе с неограниченным доступом к интернету и его возможностям, появляются новые социально-психологические проблемы, связанные с самореализацией, духовным развитием и коммуникацией. Данная проблема особенно актуальна для молодежи. Такая свобода в использовании виртуальной реальности все чаще становится губительной для молодых людей. Бесконтрольное погружение в мир интернета может иметь самые разные негативные последствия, как для самого «погруженного», так и для его близкого окружения. Последствием

такого «погружения» может стать нарушение коммуникации в реальной жизни, поэтому так важно рассмотреть особенности восприятия устной речи преподавателя у студентов с разным уровнем интернет-зависимости. Поэтому мы провели исследование особенностей общения преподавателей со студентами с различной степенью интернет-зависимости, которые обучаются в дистанционной форме.

Для достижения цели исследования мы использовали ряд диагностических методик: шкала Интернет-зависимости С. Чен (шкала CIAS) в адаптации В. Л. Малыгина и К. А. Феклисова [3], опросник Е. А. Щепиловой «Восприятие интернета», специально разработанная методика диагностики особенностей общения преподавателей со студентами при дистанционной форме обучения. Математическая и статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова (определение свойств распределения выборки), критерия Крускала-Уоллиса (выявление различий в уровне исследуемого признака), а также коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Участниками исследования стали 124 студента (52 юноши и 72 девушки), обучающиеся 1–3 курсов ведущих российских медицинских университетов: МГМСУ им. А. И. Евдокимова, РНИМУ им. Н. И. Пирогова, ПСПбГМУ им. И. П. Павлова, ОмГУПС, РостГМУ. Средний возраст респондентов  $19,6 \pm 1,5$  лет.

На основании показателей теста Интернет-зависимости С. Чен среди студентов были выделены 3 группы: в 1 группе, составляющей 31% респондентов из нашей выборки, присутствует интернет-зависимость, что проявляется в наличии компульсивных симптомов, симптомов отмены, толерантности, невозможности контролировать длительность пребывания в сети, внутриличностных проблем и проблем со здоровьем. Ко второй группе — группе риска возникновения интернет-зависимости — относятся 44% выборки. Группу нормы составили 25% выборки, которые не проявили признаки интернет-зависимого поведения ( $p=0,001$ ).

Математический анализ данных показал, что существуют значимые различия между группами в восприятии интернета, проявляющиеся в нецеленаправленности поведения ( $p=0,000$ ), в уровне изменения состояния сознания в результате пользования интернетом ( $p=0,012$ ), восприятии интернета как лучшего по сравнению с реальностью ( $p=0,001$ ), восприятия времени в интернете ( $p=0,000$ ).

Анализ результатов исследования показал, что интернет-зависимость в большей степени характерна для представителей женского пола ( $r= -0,332$ ;  $p=0,016$ ), юноши чаще используют интернет в качестве отдыха ( $r=0,286$ ;  $p=0,040$ ). Анализ результатов также показал, что старшие дети в семье реже становятся интернет-зависимыми ( $r= -0,340$ ;  $p=0,014$ ).

Следует также отметить, что студенты группы риска предпочитают обучение в офлайн режиме с выполнением заданий без общения с преподавателем ( $p=0,038$ ). Интернет-зависимым студентам комфортно дистанционное обучение, при этом они отмечают, что подключаются к занятиям без видео и без активного участия в обсуждении. Однако все студенты вне зависимости от курса, специальности обучения и степени интернет-зависимости отмечают, что лучшему пониманию темы и материала способствует непосредственный диалог между преподавателем и студентами, даже если он организован в онлайн режиме ( $p=0,001$ ).

Интересным является факт, что различные недостатки людей, основные из которых — это дефекты речи, сглаживаются при восприятии в дистанционном формате ( $p=0,017$ ).

Вне зависимости от степени интернет-зависимости для студентов при дистанционной форме обучения важны такие характеристики устной речи преподавателя как темп ( $p=0,000$ ), громкость речи ( $p=0,002$ ) и эмоциональная окраска фраз ( $p=0,051$ ). При этом особенное значение приобретают структурированность, логичность при изложении материала ( $p=0,028$ ), правильность построения фразы ( $p=0,043$ ), а также культура речи ( $0,047$ ).

Дальнейший анализ полученных результатов позволил выделить значимые различия в характеристиках устной речи у студентов с разной степенью интернет-зависимости. Интернет-зависимые студенты акцентируют свое внимание на структурированности и логичности при изложении материала ( $p=0,0014$ ), в то время как для студентов группы нормы наиболее важны правильность построения фразы ( $p=0,043$ ) и эмоциональная окраска высказываний ( $p=0,037$ ). Полученные результаты у студентов группы риска не превышают показатели по сравнению с другими группами респондентов. Однако можно отметить, что для них также как и для других групп, наиболее значимым параметром является структурированность и логичность при изложении материала. Данный факт свидетельствует о формировании профессионально-важных качеств будущих специалистов, которые накладывают свой отпечаток на восприятие учебного материала студентами в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Анализ результатов исследования показал, что почти у трети респондентов наблюдается выраженная интернет-зависимость, а в группе риска оказалась почти половина исследуемых студентов. Вне зависимости от уровня интернет-зависимости все респонденты примерно одинаково воспринимают пространство в интернете и не одушевляют интернет. Интернет-зависимость в большей степени характерна для девушек, юноши чаще используют интернет в качестве отдыха. Вне зависимости от степени интернет-зависимости для студентов важны структурированность и логичность при изложении материала, а также культура речи и правильность построения фраз. Однако степень интернет-зависимости накладывает свой отпечаток на вариативность восприятия значимых характеристик устной речи преподавателей студентами. Интернет-зависимые студенты акцентируют свое внимание на структурированности и логичности при изложении материала, а студенты группы нормы — на правильности построения фразы и эмоциональной окраске высказываний.

Таким образом, можно сделать вывод, что устная речь, коммуникативная составляющая наряду с учебной деятельностью является важным условием и инструментом развития личности. Общение может выступать индикатором эффективности образовательного процесса (результат обучения), эффективности и благополучия обучающегося как в настоящий момент, так и в будущем.

### *Литература*

1. Гуманистические аспекты взаимодействия субъектов образовательного процесса современного вуза / И. Ю. Елькина, С. В. Есина, Г. Е. Запорожцева [и др.]. Москва: Московский университет им. С. Ю. Витте. 2021. 125 с.
2. Есина С. В. Психологические аспекты коммуникативной компетентности участников современного образовательного процесса // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. / XII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2 ч. Ч. 2. М.: МАНПО. 2020. С. 186–189.
3. Мальгин В. Л., Феклисов К. А., Искандирова А. Б., Антоненко А. А. Методологические подходы к раннему выявлению Интернет-зависимого поведения. // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. № 6. URL: <http://medpsy.ru>
4. Фролова С. В. Особенности межличностного общения учителей с разным уровнем интернет-зависимости при использовании различных форм подачи учебного материала / С. В. Фролова // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. / XII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2 ч. Ч. 2. М.: МАНПО. 2020. С. 274–279.

# К ВОПРОСУ О МОБИЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Иванова Т. В.

Московский государственный психолого-педагогический университет

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальная для современного общества проблема мобильной зависимости или зависимости от смартфонов среди подростков. Выделяются отличия этого вида аддиктивного поведения от других поведенческих зависимостей, связанных с использованием интернета, определяется запрос на поиск новых форм диагностики для определения мобильной зависимости среди русскоязычных подростков.

*Ключевые слова:* мобильная зависимость, аддиктивное поведение, патологическое использование, подростковый возраст.

## On the issue of mobile addiction among adolescents

*Abstract:* The article examines the problem of mobile addiction or smartphone addiction among adolescents that is relevant for modern society, identifies the differences between this type of addictive behavior and other behavioral addictions associated with Internet use, defines a request to search for new forms of diagnostics to determine mobile addiction among Russian-speaking adolescents.

*Keywords:* Mobile addiction, addictive behavior, pathological use, adolescence.

Жизнь современного человека невозможна без цифровых технологий. Мы совершаем покупки, вызываем такси, общаемся в социальных сетях, учимся. Особенно остро необходимость пользования цифровыми технологиями возникла в период пандемии, когда зачастую вынужденная изоляция не дает возможности общаться с миром никак по-другому кроме как через интернет. Самым популярным и любимым устройством является конечно смартфон, который с каждым годом становится все более усовершенствованным. Легкое удобное устройство, которое всегда можно иметь с собой в любое время суток и в любом месте, с помощью которого так легко выйти в социальные сети, пообщаться в мессенджерах, сделать фотографию, быстро добыть любую информацию представляют собой объект особой притягательности для подростков. Самая обычная картина, с которой мы сталкиваемся практически везде: в школе, в метро, на улице — это молодые люди, погруженные в смартфон.

Ученые видят немало положительных сторон использования смартфонов подростками с точки зрения коммуникативного процесса. Г. В. Солдатова и А. Е. Войскунский отмечают, что, общаясь в социальных сетях с помощью мобильных устройств у подростков возрастает социальная компетентность, реализуется желание выделяться из толпы, появляется возможность приобщения к своей референтной группе. Однако, у этого процесса есть и негативная сторона. Длительное пребывание в смартфонах у людей, переживающих период взросления помимо потери зрения, нарушения сна, изменении в представлениях о собственном «Я», могут вызвать состояние мобильной зависимости.

Зависимость от смартфонов или гаджетов не внесена в список расстройств. Из списка поведенческих расстройств, к которым можно отнести и мобильную зависимость, Всемирной Организацией Здравоохранения отмечена лишь игровая зависимость. В отношении других ведутся дискуссии. Д. В. Зотова и В. А. Рязанов, объединяют под «зонтичным термином» патологическое использование интернета, социальных сетей и мобильных телефонов. Все поведенческие зависимо-

сти, связанные с онлайн активностью, объединяют также под общим названием e-addictions (институт NIDA).

Интернет-зависимость проанализирована с разных точек зрения: психологической, психиатрической и социальной. К. Янг еще в 1985 году описала этот феномен, и в настоящее время широко применяется ее шкала «интернет зависимости». Зависимость от социальных сетей также подвергается пристальному изучению. С. Андреассен и С. Палессен охарактеризовали зависимость от социальных сетей (СС) как чрезмерную поглощенность человека СС, обусловленную сильной мотивацией их использовать, желание тратить на общение в социальных сетях слишком много времени и непрестанные мысли о том, как можно освободить еще больше времени для предмета своего желания.

Зависимость от смартфонов или мобильную зависимость следует рассматривать двояко. С одной стороны, все вышеперечисленные зависимости формируются у людей посредством использования гаджетов. Смартфоны являются медиа носителями, которые позволяют участвовать в вызывающих привязание действиях, а с другой стороны, с зависимостью от телефона можно ассоциировать такое явление как номофобия (страх остаться без мобильного телефона). Основным критерием номофобии является частое, ничем не оправданное обращение к нему, импульсивное желание включить смартфон, постоянно проверять сообщения и социальные сети, постоянное желание держать его в руках, страх остаться без смартфона, страх пропустить что-либо, оставшись вне сети. Потеря смартфона для современного человека представляет большую неприятность в связи с тем, что в них хранится масса важной информации. Для подростка, использующего устройство практически повсеместно, потеря и вовсе становится трагедией. Известны случаи суицидальных попыток среди подростков после потери гаджета. Таким образом, можно сказать, что мобильный телефон выступает и объектом зависимости, и средством реализации других форм зависимого поведения.

С мобильной зависимостью связывают также и появление молодежи типа «хикикомори», молодых людей, самоизолированных от общества, не выходящих годами из комнаты и избегающих всяческих коммуникаций вне замкнутого пространства [4]. Хикикомори способны строить эмоциональные отношения, коммуницировать только онлайн посредством гаджетов. А. Е. Войскунский видит прямую связь между поведением подростков-изолятов и зависимостью от цифровых технологий, в которую попадает и зависимость от смартфонов [4].

Следует отметить, что поведение подростков, чрезмерно использующих гаджеты, вызывает серьезное беспокойство во всем мире. Правительство Китая ввело ограничения на количество времени, которое подростки могут проводить за компьютерными играми и ввело запрет на использование мобильных телефонов в начальной школе. В Италии представлен законопроект, в рамках которого предлагается отправлять в реабилитационные центры смартфонозависимых подростков. Во Франции введен запрет на использование смартфона, в течение учебного дня смартфон должен находиться в кармане ребенка. В Корее и Китае уже существуют лагеря с весьма жесткими правилами, куда подростки, проводящие в сети более шести часов времени, могут попадать принудительно [8].

В России ситуация выглядит также неутешительно, появились новые данные относительно сетевой активности подростков, которую они в 90 процентов случаев осуществляют через смартфоны. За последние пять лет количество подростков, проводящих в сети более восьми часов в сутки, увеличилось более чем в два раза. В 2014 году таких подростков было 14 процентов, а в 2019 уже 33. Каждый третий подросток проводит треть своей жизни онлайн.

Несмотря на то, что мобильная зависимость пока не включена в международные классификации болезней, она рассматривается как форма нехимического аддиктивного расстройства, а поведение подростков, проявляющих подобную

зависимость, может классифицироваться как девиантное. Выделяют следующие признаки зависимости от мобильного телефона:

- чувство дискомфорта при отсутствии возможности воспользоваться смартфоном
- резко возрастающее время пользования гаджетом
- постоянная потребность общаться посредством смартфона
- возникновение проблем в школе, институте, в других видах деятельности из-за постоянного использования смартфона
- возникновение межличностных проблем на фоне бесконечного «пробывания» в телефоне
- угроза здоровью при использовании смартфона: пропуск принятия пищи, сокращение времени сна
- отсутствие реакции на просьбы родителей или учителя убрать или выключить устройство [5].

При патологическом использовании мобильных телефонов наблюдается ряд внешних проявлений, аналогичных при других, (в том числе химических) зависимостях: поглощенность предметом зависимости, изменение настроения, конфликт, абстиненция проблемы и рецидив.

Мобильная зависимость отличается от чрезмерного потребления смартфонов. Она имеет неблагоприятные психосоциальные последствия. При чрезмерном потреблении процесс остается под контролем, и подростки продолжают вести разнообразную жизнь, остаются вовлеченными в другие виды деятельности, зависимость же означает комплекс проблем и зачастую требует реабилитации.

В связи с этим, крайне актуальным на сегодняшний день выступает вопрос, касающийся диагностики мобильной зависимости. Хорошо известны и часто используются методики выявления интернет-зависимости: тест на интернет-зависимость Кимберли Янг в адаптации Лоскутовой, китайский тест «Шкала интернет зависимости Чена» в адаптации Феклисова, тест на «интернет-зависимость» Кулакова. Что касается диагностики зависимости от смартфонов — до недавнего времени такие методики были мало известны. В связи с чем представляет интерес непереведенная и неадаптированная пока в России «Шкала зависимости от смартфона» Мин Квона и Дай Жин Кима The Smartphone Addiction Scale: Development and Validation of a Short Version for Adolescents. Изначально авторами был разработан шестифакторный опросник, состоящий из 33 вопросов. Шесть факторов были представлены в анкетах: нарушение ежедневного распорядка, приятное предвкушение от использования, уход от реальности, виртуально ориентированное общение, чрезмерное использование и нетерпимость. Опросник прошел апробацию среди студентов университета. У авторов были проблемы с выборкой, и испытуемые жаловались на большое количество времени, затраченного на ответы. Впоследствии была разработана усеченная версия, состоявшая всего из 10 вопросов, которую удобно применять среди подростков. Авторы провели исследование среди 599 учащихся старшей школы, средний возраст которых составил 14 лет, 343 мальчика и 197 девочек. Представляется, что данное исследование может внести значимый вклад в изучение вопроса о мобильной зависимости среди русскоязычных подростков.

Подводя итоги, можно сказать, что зависимость от смартфона или мобильная зависимость среди подростков представляет собой большую проблему. Этот вид аддикции можно отнести к одному из видов е-аддикции таких как интернет аддикция или зависимость от социальных сетей. Проявление симптомов мобильной зависимости часто сочетаются с другими видами аддиктивного поведения. Постоянное использование смартфона сочетается с такими состояниями как постоянная необходимость находится в социальной сети, страх и ужас пропустить что-либо оказавшись вне ее. Это говорит о том, что все виды е-аддикции поддерживают и усугубляют друг друга.

Если говорить о мобильной зависимости как таковой — четких критериев пока, к сожалению, не выработано. В большинстве случаев исследователи говорят о патологическом использовании смартфона, которое является более легкой формой, еще не достигшей других форм зависимости. Появление «Шкалы зависимости от смартфона» Мин Квона и Дай Жин Квина, вероятно, может ускорить исследования в данном вопросе. Использование смартфонов современными подростками может сопровождаться как позитивными, так и негативными последствиями для их психического благополучия. По мнению отечественных специалистов все зависит от исходных психологических предрасположенностей подростков. Таким образом, данная проблема и имеющийся актуальный запрос по ее решению выступают в качестве основания для дальнейшего изучения проблематики мобильной зависимости среди подростков.

### *Литература*

1. Зотова Д.Б Розанов В.А Патологическое использование и зависимость от социальных сетей-анализ с позиций феноменологии аддиктивного поведения // Вестник СПбГУ Психология 2020. Т. 10. Вып. 2.
2. Войскунский А. Е. Киберпсихологический подход к анализу мультисенсорной интеграции // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3.
3. Войскунский А. Е. Солдатова Г. У. Эпидемия одиночества в цифровом обществе: хикикомори как культурно-психологический феномен // Консультативная психология и психотерапия 2019. Т. 27. № 3.
4. Малыгин В.Л. Меркурьева Ю. А. Дифференцированная психологическая коррекция интернет-зависимости у подростков //Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 3.
5. Мандель Б. Р. Гаджеты, интернет, компьютер, телевизор, мобильный телефон-технологические аддикции переходят в наступление // Родительская академия. 2013 № 1.
6. Менделевич В. Д. Руководство по аддиктологии. Москва: «Речь». 2007.
7. Cholz M. Mobile phone addiction a point of issue//Addiction. 2010. Vol. 5.
8. Harkin L, Kuss D.J My smartphone is an extension of myself // Psychology of Popular media 2020.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАК СПОСОБ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ЦИФРОВОЙ ДЕГРАДАЦИИ ПОДРОСТКОВ**

**Пономаренко А. А.**

Преподаватель НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»  
Москва, Россия  
msk.ponomarenko@gmail.com

*Аннотация.* В статье рассматривают вопросы формирования жизнестойкости как альтернативы уязвимости и инструменту развития мышления. Раскрывается связь между жизнестойкостью и развитием мышления как ресурса противостояния цифровой деградации. Также рассмотрены современные исследования в области нейрофизиологии и креативности. Показано, что жизнестойкость — мощнейший ресурс для развития интеллекта.

*Ключевые слова:* жизнестойкость, развитие мышления, подростки, установка жертвы, копинги.

## Building resilience as a way to counteract the digital degradation of adolescents

*Annotation.* The article examines the issues of the formation of resilience as an alternative to vulnerability and a tool for the development of thinking. The connection between resilience and the development of thinking as a resource to resist digital degradation is revealed. Modern research in the field of neurophysiology and creativity is also considered. It is shown that resilience is the most powerful resource for the development of intelligence.

*Keywords:* resilience, development of thinking, adolescents, victim setting, ko-pings.

Напряженность современной жизни, ее нестабильность, неуверенность в будущем негативно сказываются на состоянии психического здоровья молодежи, особенно подростков, с их неустойчивой психикой, о чем свидетельствует ряд исследователей (В. С. Мухина, М. А. Одинцова, К. А. Абульханова — Славская, А. Г. Асмолов и др.). Стрессовые факторы окружающего мира сказываются на психологической безопасности, что, в свою очередь, приводит к росту психических и психосоматических заболеваний среди подростков. Известный психиатр А. М. Розенштейн еще в 1923 году говорил, что «...нервность стала массовой в наш «нервный век» в связи с бурным развитием социально-экономических отношений», и предложил делать главный упор не столько на лечение нервных расстройств, сколько на помощь в адаптации к тому «темпу, которого могут потребовать современные войны и революции» [1].

Необходимость в конструктивной адаптации к быстро меняющемуся миру привела к востребованности такого качества личности, как жизнестойкость. В научном сообществе до сих пор нет четкого определения понятия «жизнестойкость». Часто оно заменяется такими терминами, как жизнеспособность, жизнотворчество, выносливость и другие.

Само понятие «жизнестойкость» (*hardiness*) предложил использовать американский психолог С. Мадди [7]. Он понимает жизнестойкость как структуру навыков и установок, позволяющих превратить изменения, которые происходят в окружающей среде, в возможности. Другие авторы трактуют жизнестойкость как сложное структурное психологическое образование, способствующее развитию готовности управлять сложной ситуацией. Характеризуется активностью, пластичностью, интернальной локализацией контроля [6].

В настоящее время, в рамках парадигмы жизнестойкости, изучается также преодолевающее поведение (копинги). Копинг — это индивидуальный способ преодоления сложной ситуации в соответствии с ее значимостью в жизни человека и его ресурсами [8]. Психологическое предназначение копинга — конструктивно, и с наименьшими ресурсными потерями, адаптироваться к требованиям ситуации и нейтрализовать ее стрессовое воздействие [12]. Чем конструктивнее копинги, чем выше жизнестойкость личности, тем эффективнее она адаптируется к изменениям окружающего мира.

Подростковый период является наиболее подходящим для формирования жизнестойкости, ее успешное формирование может способствовать улучшению физического и психического здоровья, получить опыт преодоления трудных ситуаций. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «личность рождается дважды». Первое рождение относится к старшему дошкольному периоду и характеризуется образованием иерархии мотивов, подчинения их социальным нормам. Второе рождение личности приходится на подростковый период и характеризуется стремлением осознавать свои мотивы, самостоятельно руководить поведением [4]. Для данного периода характерно сознательное стремление соподчинения мотивов и их осознания. Также подростки склонны к рефлексии и стремятся сформировать собственную структуру иерархии ценностей.

Личность, у которой жизнестойкость к подростковому периоду сформирована слабо, этот период проживает сложнее. Ей грозит страх взросления, неумение мобилизовать свои ресурсы для выбранной деятельности, отказ от самоопределения, выбор отрицательных образцов для подражания. В подростковом возрасте естественным образом складывается в единое целое мотивационный, рефлексивный и эмоциональный компоненты, которые являются основой свободного действия, необходимого для жизнестойкости и преодоления виктимного поведения [3].

Жизнестойкость является очень важным ресурсом, используя который можно научиться преодолевать как внешние трудные жизненные ситуации, так и внутренние конфликты. К сожалению, многие подростки — особенно из социально незащищенных семей — выбирают более легкий способ поведения жертвы, манипулируя добрыми чувствами окружающих и превращаясь в «профессиональных калек».

В период взросления подростки склонны ставить перед собой глобальные цели, искать решения сложных проблем. Достижение целей и решение сложных задач формирует жизнестойкость, если в трудной ситуации задавать не деструктивный вопрос «почему», а искать ответ на вопрос «как».

К сожалению, в настоящее время подростки ищут ответы на сложные вопросы в глобальной сети интернет, в частности, в социальных сетях. По данным Лаборатории Касперского, 40% детей до 10 лет постоянно находятся в соцсетях, а подростки 15–18 лет проводят в интернете почти все свободное время. Таким образом, мозг современного подростка формируется не в естественной, а в информационной среде, что не может не иметь определенных последствий

Современные нейробиологи пришли к выводу, что мозг — это не отдельные локальные зоны, а своеобразный сервер, который просчитывает информацию, поступающую в мозг [10]. Чем лучше структурирован этот «сервер», тем лучше он будет думать. Тем более эффективные решения задач он сможет осуществлять. В том числе, и задач по конструктивной адаптации к сложным ситуациям, позволяющих превратить изменения окружающего мира в возможности, что подразумевает высокий уровень жизнестойкости.

Нейроны мозга формируют сложную структуру нейронных связей, которая обеспечивает интеллектуальную деятельность. Мозг должен развиваться в естественной среде, информационная среда не располагает к формированию новых нейронных сетей.

Чем сильнее развит интеллект, тем многообразнее способы адаптации индивидуума к окружающей действительности, соответственно, тем выше жизнестойкость. Именно развитый интеллект и креативность позволяют мозгу придумывать такие адаптационные механизмы, которые помогут преодолеть трудную жизненную ситуацию с минимальными потерями.

К сожалению, креативность подростков в мире неуклонно снижается, начиная с 1980-х годов. Кюнт Хи Ким, преподаватель колледжа в Вирджинии, анализировала данные отчетов 300 000 тестов Торренса на креативность [15]. Она выяснила, что с 60-х по 80-е годы, когда объем информации только начал возрастать, креативность увеличивалась.

В начале 80-х в США наблюдался расцвет кабельного телевидения, что привело, по мнению исследователя, к так называемому «плато креативности». Начиная с 90-х годов креативность подростков и школьников при выполнении этого теста начинает постоянно снижаться. Это показывает неуклонное снижение интеллекта, так как креативность является ярким показателем его развития.

Сегодня мы наблюдаем массовое стремление к «уплощению» информации. Эволюционная особенность мозга — он всегда экономит ресурсы, выбирая информацию проще. Если любому человеку показать одновременно картинку и текст, то его взгляд сначала упадет на картинку. Соответственно, чтобы при обилии информации привлечь внимание потребителя, производители контента макси-

мально его упрощают. Сейчас уже появляются биографии великих людей в виде комиксов, «Война и мир» в картинках и т.д.

В обществе появился запрос на упрощение образовательных программ, особенно для школьников. В результате мы наблюдаем массовое оглушение молодежи под предлогом заботы о здоровье. Подростки быстро отвыкают прикладывать усилия в процессе учебы, требуя, чтобы учителя их развлекали. Чтобы освоить определенный навык, мозгу необходимо построить новые нейронные связи. Это тяжелая работа, развлекаясь, выполнить ее просто невозможно.

Упрощая контент, подростки и школьники не осваивают навыков систематизирования и классификации информации. Не умеют отделять причину от следствия. В результате они становятся уязвимыми перед жизненными трудностями, имеют низкий уровень жизнестойкости, не способны конструктивно адаптироваться к изменениям. А ведь именно жизнестойкость названа в докладе ООН альтернативой уязвимости [13].

Именно потребляемый контент определяет ментальную составляющую. Из мира понятного мышления общество стремительно скатывается в мир мышления наглядно-образного. Так как наш организм не мешок с функциями, а функциональная система [2], где все взаимосвязано, то образное мышление, характерное для трехлетних детей, пронизывает все сферы жизни, упрощая ее.

Соответственно, реакции на адаптацию в трудной жизненной ситуации будут примитивными, ментально на уровне младшего школьника.

- Регрессия. Вариант защитного поведения, в основе которого лежат детские формы поведения. Решение сложной взрослой проблемы инструментами, которые использует младший школьник, невозможно.

- Отрицание. Реальность воспринимается таким образом, что проблемы как бы не существует. Такое поведение чаще всего усугубляет проблему вместо того, чтобы ее решать.

- Инерция. Человек считает, что любые действия обречены, поэтому ничего не предпринимает. Такое поведение называют еще выученной беспомощностью.

- Аффективные реакции. Чаще всего это тревога, гнев (часто с вербальной и невербальной агрессией), печаль.

Снижение уровня жизнестойкости напрямую связано с цифровой деградацией, так как она не позволяет развить интеллектуальные функции, достаточные для конструктивного преодоления трудной жизненной ситуации.

Таким образом, в эпоху избыточной информации наступает цифровая деградация, которая выражается в следующем:

- Значительное увеличение объема информации ведет к снижению качества интеллектуальной деятельности, что препятствует развитию жизнестойкости;

- Переход в виртуальные коммуникации снижает эмоциональный интеллект;

- Тенденция к росту гедонистических установок ведет к снижению мотивации деятельности, нежеланию трудиться и низкой способности переносимости неудач.

Развивая жизнестойкость, мы заставляем мозг решать сложные адаптационные задачи. Не использовать для адаптации к изменившейся окружающей действительности неконструктивные способы — например, аффективные реакции, а искать выход с помощью сложных механизмов взаимодействия с окружающим миром. Для этого необходим высокий уровень эмоционального интеллекта и развитое мышление. Увидев эту зависимость, подростки начинают неосознанно пытаться тренировать эти функции, усложняя потребляемый контент и сокращая время проведения в соцсетях, так как последнее становится неинтересным.

Наш организм — это функциональная система [2]. В этой системе всегда есть системообразующий фактор, который определяет образование согласованных отношений между компонентами системы, что приводит к функционально полезному приспособительному результату для организма. Тренируя поведенческие реакции,

которые требуют большой интеллектуальной включенности, мы тренируем собственное мышление. Когда человек делает модель мира сложной, он тратит больше психической энергии. А так как ресурс данной энергии ограничен, то тратить ее на бесконечный просмотр ленты соцсетей уже становится нерационально.

Развитие жизнестойкости, развитие конструктивных поведенческих реакций в качестве ответа на трудную жизненную ситуацию, требует развития мышления. Подростку с развитым мышлением становится неинтересно мыслить только образами, он переходит к понятийному мышлению. Развитие мышления может приостановить данный процесс, и развитие жизнестойкости, требующее интеллектуальных решений, является хорошим способом противостоять косности мышления и цифровой деградации подростков.

### *Литература*

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. М.: ГЭОТАР-Медиа. 2007
  2. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина. 1975
  3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. 1968
  4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. 1977
  5. Леонтьев Д. А. и др., Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика № 1. Обнинск. 2007
  6. Логинова М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов//диссертация кандидата психологических наук. М: Современная Гуманитарная Академия. 2010
  7. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ. СПб: Речь. 2002
  8. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. № 1. 2001
  9. Одинцова М. А. К вопросу об исследованиях проблемы жертвы в психологии / М. А. Одинцова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2011. Вып. 13. № 18 (235). 28-31.
  10. Райхл Маркус. Темная энергия мозга // В мире науки. № 85. 2010
  11. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Учебное пособие. Л: Ленинградский ун-т. 1990
  12. Слободчиков В. П., Исаев Е. И. Основные ступени развития субъективности человека. М: Владос. 2002.
- Электронные ресурсы:
13. Доклад о человеческом развитии 2014. Обеспечение устойчивого прогресса человечества. Уменьшение уязвимости и формирование жизнестойкости. [WWW document]. URL: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-summary-ru.pdf>
  14. Одинцова М. А. Проблема виктимного личностного типа в психологии // Известия Саратовского университета. 2014. № 2. С. 73–79
  15. Kyung Hee Kim The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking // Creativity Research Journal, № 9, 2011.

# ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ РОДИТЕЛЕЙ, СКЛОННЫХ К ГАДЖЕТ-АДДИКЦИИ

**Качмазова М. Ю.**

Студентка магистратуры факультета дистанционного образования  
kachmazovamyu@fdomgppu.ru

**Барцалкина В. В.**

Кандидат психологических наук, доцент факультета дистанционного  
обучения  
bartsalkina50@mail.ru  
МГППУ, Москва, Россия

*Аннотация.* В статье представлено эмпирическое исследование влияния гаджет-аддикции родителей на эмоциональное отношение к детям. Рассмотрен вопрос характеристик гаджет-аддикции и ее последствий.

*Ключевые слова:* гаджеты, аддикция, гаджет-аддикция, аддиктивное поведение, интернет, мобильный телефон, смартфон.

## **Features of the emotional attitude towards children of parents prone to gadget addiction**

*Annotation.* The article presents an empirical study of the influence of gadget addiction of parents on the emotional attitude towards children. The question of the characteristics of gadget addiction and its consequences is considered.

*Keywords:* gadgets, addiction, gadget addiction, addictive behavior, Internet, mobile phone, smartphone.

В последние годы заметно возрос социальный и научный интерес к феномену новых электронных средств массовой информации, в частности, к гаджетам. Гаджет (от англ. gadget — принадлежность) — это техническое приспособление (в том числе с цифровыми технологиями), которое обладает повышенной функциональностью и специализацией.

В первую очередь, к гаджетам относится современный мобильный телефон — смартфон. Смартфóн (от англ. smartphone — умный телефон) — мобильный телефон (современный — как правило, с сенсорным экраном), дополненный функциональностью карманного персонального компьютера. Смартфон — миниатюрный универсальный компьютер с полноценными пользовательскими интерфейсами и развитыми радио-интерфейсами мобильного телефона [9]. В последнее время граница между «обычными» телефонами и смартфонами все больше стирается, новые телефоны (за исключением самых дешевых моделей) давно обзавелись функциональностью, некогда присущей только смартфонам, например, электронной почтой и браузером, а также многозадачностью.

Эксплуатация таких современных и модных гаджетов как беспроводные наушники, умные часы, система «умный дом», экшен-камеры, квадрокоптеры, мини-колонки, портативные проекторы, VR-устройства, и многих других невероятных «штучек» происходит в связке с персональным смартфоном. Они синхронизируются по средствам специально разработанных приложений, и в большинстве случаев смартфон выступает в роли пульта управления или необходимого дополнения для полноценного использования гаджета. Социальные сети, телевидение, кино,

новости, игры, книги, развивающий приложения и программы, банки, магазины продуктов питания, магазины одежды и продовольственных товаров, государственные организации, ко всему есть доступ из наших смартфонов.

В период пандемии коронавируса возможности использования смартфона приумножились и расширились. Выбора стало больше, как и возможностей. Государства разных стран максимально включилось в онлайн обслуживание населения. Почти все люди, имеющие и пользующиеся гаджетами, относятся к этому как к плодам прогресса, не задумываясь о возможном вреде при неосознанной и неограниченной их эксплуатации. Речь идет о возникновении зависимости (аддикции) от электронных средств массовой информации. К основным видам электронной аддикции относятся: интернет-аддикция, гаджет-аддикция, телевизионная аддикция, игровые компьютерные аддикции и др. [2].

Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриева пишут, что элементы аддиктивного поведения свойственны любому человеку, уходящему от реальности путем изменения своего психического состояния. Проблема аддикции начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, вторгающейся в жизнь, приводя к отрыву от реальности [5]. Ситуация такова, что постоянное, привычное, чрезмерно увлеченное пользование гаджетами зачастую приводит к формированию у пользователей гаджет-аддикции, и, как следствие, аддиктивного поведения.

Вопросы безопасности гаджет-аддикции требуют подробного и детального рассмотрения в силу того, что самой уязвимой возрастной группой, подверженной гаджет-аддикции, считаются дети и подростки. Одним из самых опасных моментов в данном виде аддикции становится огромный, неконтролируемый поток разнообразной информации. У ребенка в руках оказывается источник как полезной информации, соответствующей его развитию, так и той, которая может привести к необратимым последствиям в его психике. Современные дети рано приобщаются к цифровым благам. Расширяются способы распространения информационного шума в форме всплывающей, контекстной рекламы, репостов, фейков, спама и девиантной коммуникации, типа флуд, троллинг, секстинг [6]. В исследовании доктора Н. Кардарас говорится о том, что время, проведенное ребенком за экраном, коррелирует с увеличением СДВГ, экранной зависимостью, повышенной агрессией, депрессией, тревогой. Он занимает радикальную позицию, заявляя, что цифровые устройства не только не помогают детям в учебе, но мешают [10].

Исследователи также отмечают, что под воздействием гаджетов формируется мировоззрение несовершеннолетних. Подростков, особенно восприимчивых к агрессивному медиаконтенту, невольно притягивает яркая, «нестандартная» информация, они не всегда способны к ее самостоятельной фильтрации, адекватной оценке, искаженной любопытством, азартом, стремлением быть «своим» в среде «осведомленных» сверстников. А просмотр материалов, содержащих сцены насилия, жестокости, курения, распития спиртных напитков, эротики усиливает кумулятивный эффект. В результате снижается выраженность эмоции отвращения [4].

Известно, что одна из причин возникновения аддиктивного поведения связана с влиянием семьи, в которой воспитывается ребенок. Проблема влияния семьи на развитие личности остается одной из наиболее актуальных как в отечественной, так и в зарубежной науке. Например, В. В. Барцалкина пишет, что «среди психологических факторов, создающих условия для развития аддикций, большое значение придается неблагополучию в семье. Системная семейная психотерапия рассматривает аддикцию как семейное заболевание, семейную проблему» [1]. Такие исследователи, как Л. С. Алексеева, Л. И. Божович, И. В. Дубровина, О. М. Здравомыслова и др., отмечают, что семья является одним из главных институтов социализации, а внутрисемейные отношения играют особую роль в формировании личности.

В семье человек получает первый опыт социального взаимодействия. Она подготавливает ребенка к жизни, является его первым и глубоким источником социальных идеалов.

Отсюда следует понимать семью не только как отдельную ячейку общества, но и как ту среду и совокупность всех условий, которые способствуют личностному развитию ребенка. Семья является одним из факторов, который вносит весомый вклад как в благополучное развитие личности, так и в развитие предпосылок к нежелательным формам поведенческих реакций, в частности гаджет-аддикции [8].

Однако, мало кто из родителей воспринимает гаджет-аддикцию ребенка, как перенос родительской модели поведения. Ребенок, которому будут запрещать использовать гаджет, когда этого хочет родитель и, в то же время, разрешать, когда это выгодно родителю, оказывается в противоречивой ситуации двойных стандартов. Одновременно с ограничением пользования гаджетом ребенок наблюдает практически непрерывное использование гаджета родителями: когда обедают, гуляют, даже когда его обнимают. В сознании ребенка смартфон становится своеобразным «продолжением руки» родителя. В связи с этим можно предположить, что родители, склонные к гаджет-аддикции, реализуют негармоничные стили отношений со своими детьми, по сравнению с родителями, не склонными к гаджет-аддикции, что в совокупности создает риск развития гаджет-аддикции у детей.

С целью проверки этого предположения было проведено пилотажное исследование, в котором приняло участие 55 человек (40 женщин и 15 мужчин) в возрасте от 24 до 45 лет, из них 20 пользовались мобильным телефоном более 5-ти часов ежедневно, 35 человек — от 2-х до 4-х часов.

Исследование опиралось на следующие диагностические методики:

— Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) (Е. И. Захарова, 1996) [3].

— Методика оценки изменения психологических границ при использовании технических средств. Вторая версия (МИГ-ТС-2). Форма для мобильного телефона. (Е. И. Рассказова, В. А. Емелин, А. Ш. Тхостов, 2015) [7].

### Результаты исследования

Для выявления особенностей отношения к детям родителей, склонных к гаджет-аддикции, был осуществлен корреляционный анализ результатов диагностики по методикам ОДРЭВ и МИГ-ТС-2 с применением коэффициент корреляции Спирмена.

Корреляционный анализ результатов диагностики респондентов (N=55) показал, что чем выше «субъективная зависимость» от мобильного телефона (МИГ-ТС-2) родителя, тем хуже у него развита способность воспринимать состояние ребенка и понимать причины этого состояния; менее выражены положительные чувства при взаимодействии с ребенком; меньше принятия себя как родителя; хуже эмоциональный фон взаимодействия; меньше развито умение воздействовать на состояние ребенка при взаимодействии с ним. Результаты представлены в Таблице 1.

Для выявления различий в отношении к детям отцов и матерей, склонных к гаджет-аддикции — проводился сравнительный анализ результатов по методике ОДРЭВ с применением критерия U-Манна-Уитни.

Между отцами (15 чел.) и матерями (40 чел.) выявлены следующие различия в детско-родительском взаимодействии:

- способность к сопереживанию сильнее выражена у женщин ( $p \leq 0,001$ );
- стремление к телесному контакту сильнее выражена у женщин ( $p \leq 0,05$ );
- женщины более ориентированы на состояние ребенка при построении взаимодействия ( $p \leq 0,001$ );

Таблица 1

## Результаты корреляционного анализа по всей выборке (N=55)

|  |  |                            |   |                                 |  |   |  |
|--|--|----------------------------|---|---------------------------------|--|---|--|
| ОДРЭВ<br>МИГ-ТС-2<br>(мобильный телефон) | Способность воспринимать состояние ребенка | Понимание причин состояния | Чувства, возникающие во взаимодействии с ребенком | Отношение к себе как к родителю | Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия | Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия | Умение воздействовать на состояние ребенка |
| Субъективная зависимость                 | -,332*                                     | -,301*                     | -,406**   | -,282*                          | -,359**  | ,281*   | -,367**                                    |

\*\* Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

\* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

Применение кластерного анализа позволило разделить респондентов на две группы (28 чел. и 27 чел.) на основании их субъективной оценки себя как «зависимых» и «независимых» от мобильного телефона (по методике МИГ-ТС-2).

«Зависимые» родители менее ориентированы на состояние ребенка при построении взаимодействия ( $p \leq 0,05$ ), у них реже возникают родительские чувства во взаимодействии с ребенком ( $p \leq 0,05$ ), ниже принятие себя как родителя ( $p \leq 0,05$ ), менее позитивный эмоциональный фон взаимодействия ( $p \leq 0,05$ ) и хуже развито умение воздействовать на состояние ребенка ( $p \leq 0,05$ ) по сравнению с «независимыми».

«Зависимые» матери отличаются тем, что у них меньше выражены материнские чувства при взаимодействии с ребенком ( $p \leq 0,05$ ) по сравнению с «независимыми».

У «зависимых» отцов преобладающий фон взаимодействия с ребенком хуже, менее эмоционально позитивный, чем у «независимых» отцов ( $p \leq 0,05$ ).

«Зависимые» матери более способны к сопереживанию своему ребенку ( $p \leq 0,05$ ) и более ориентированы на состояние ребенка при взаимодействии с ним ( $p \leq 0,05$ ), чем «зависимые» отцы. Результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2

## Значения U-Манна-Уитни для сравниваемых выборок

| Сравниваемые выборки<br>Шкалы<br>ОДРЭВ                        | Отцы и матери |              | «Зависимые» и «независимые» родители |              | «Зависимые» и «независимые» матери |         | «Зависимые» и «независимые» отцы |         | «Зависимые» отцы и матери |              |
|---|---------------|--------------|--------------------------------------|--------------|------------------------------------|---------|----------------------------------|---------|---------------------------|--------------|
|   | Uэмп          | p-value      | Uэмп                                 | p-value      | Uэмп                               | p-value | Uэмп                             | p-value | Uэмп                      | p-value      |
| Способность к сопереживанию                                   | <b>82,0</b>   | <b>0,000</b> | 306,5                                | 0,227        | 161,5                              | 0,349   | 18,5                             | 0,420   | <b>12,0</b>               | <b>0,006</b> |
| Стремление к телесному контакту                               | <b>183,0</b>  | <b>0,026</b> | 312,5                                | 0,266        | 152,0                              | 0,229   | 14,5                             | 0,196   | 26,5                      | 0,061        |
| Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия | <b>127,5</b>  | <b>0,001</b> | <b>226,5</b>                         | <b>0,010</b> | 131,0                              | 0,075   | 20,0                             | 0,530   | <b>21,0</b>               | <b>0,027</b> |

Таким образом, можно констатировать, что между отцами и матерями существуют различия в детско-родительском взаимодействии: матери сильнее сопереживают ребенку, ориентированы на его потребности и интересы при взаимодействии и чаще используют тактильный контакт. «Зависимые» матери более эмпатийные и чуткие к состоянию своего ребенка, чем «зависимые» отцы.

Что касается «зависимых» и «независимых» родителей, то между ними также доказаны достоверные различия: «зависимые» родители реже испытывают теплые чувства к ребенку, менее способны воспринимать его состояние, хуже умеют воздействовать на состояние ребенка, эмоциональный фон взаимодействия менее позитивный, ниже степень принятия себя как родителя. Если сопоставить полученные результаты с данными корреляционного анализа, то можно увидеть, что все перечисленные показатели детско-родительских отношений имеют отрицательную обратную связь с показателем «субъективная зависимость от мобильного телефона».

На основании полученных результатов можно сделать несколько выводов:

1. Чем выше «субъективная зависимость» родителя от мобильного телефона, тем хуже эмоциональное взаимодействие с ребенком. «Зависимость» от мобильного телефона, отвлекает внимание родителя от взаимодействия с ребенком, т.е. является не сближающим, а отдаляющим детей и родителей фактором.

2. «Зависимые» матери более эмпатийные и чуткие к состоянию своего ребенка, чем «зависимые» отцы.

3. «Зависимые» родители хуже взаимодействуют со своими детьми, чем «независимые». Это обнаруживается в таких показателях, как «чувства, возникающие у родителя во взаимодействии с ребенком», «принятие себя как родителя», «эмоциональный фон взаимодействия», «ориентация на состояние ребенка» и «умение воздействовать на состояние ребенка» во взаимодействии с ним.

4. У «зависимых» отцов ухудшается эмоциональный фон взаимодействия с ребенком, а у «зависимых» матерей — притупляются чувства во взаимодействии с ребенком.

Стоит отметить, что особенностью изучения проблем, связанных с зависимостью от прогрессивных технологий, можно назвать скорость их развития. В то время, когда интернет-зависимость стала считаться проблемой мирового масштаба, прогресс не стоял на месте. Гаджет-аддикция на сегодня помещает внутри себя несколько видов аддикций. Ее можно представить, как многофункциональную аддикцию: интернет, игры, телевидение, технологии. Они помещаются в мобильном телефоне и практически не существуют друг без друга.

В связи с этим, методов диагностики гаджет-аддикции, которые бы охватили весь спектр возможностей и процессов, используемых человеком, на сегодня не существует.

В заключение необходимо отметить, что во избежание гаджет-аддикции у ребенка родителям необходимо осознавать риски и последствия своего неконтролируемого пользования гаджетами, что негативно отражается также на построении эмоционального отношения с детьми. Профилактика гаджет-аддикции в семье должна строиться не на запретах, а на выстраивании, с одной стороны, культуры пользования электронными средствами массовой информации, с другой — позитивного эмоционального взаимодействия с ребенком.

Гаджет-аддикция сегодня — это проблема, прежде всего, психологическая, и решать ее нужно своевременно в рамках семьи, помня о том, что именно семья — лучший институт профилактики.

## Литература

1. Барцалкина В. В. Родительская созависимость как фактор риска формирования аддикций у детей // Психологическая наука и образование Электронное специализированное научно-практическое периодическое издание (Psyedu.ru). М., МГППУ. 2012. № 4.
2. Бозаджиев В. Л. Электронные аддикции, их виды и психологические характеристики / В. Л. Бозаджиев // Теоретические и прикладные проблемы науки о человеке и обществе: социальный, правовой, экономический аспекты: монография / под общей ред. М. В. Посновой. Петрозаводск. 2020. С. 127–149.
3. Бурменская Г. В., Захарова Е. И., Карабанова О. А., Лебедева Н. Н., Лидерс А. Г. Возрастно-психологический подход в консультирование детей и подростков: учебное пособие. Москва. 2008. С. 318–325
4. Концепция информационной безопасности детей. URL: [https://rkn.gov.ru/docs/Razdel\\_2.pdf](https://rkn.gov.ru/docs/Razdel_2.pdf) (дата обращения: 09.04.2021).
5. Короленко, Ц. П., Дмитриева, Н. В. Аддиктология: настольная книга. М.: Институт консультирования и системных решений, Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига. 2012. 536 с.
6. Полудина В. Информационный шум в Интернете как проблема потребления коммуникации // Журнал социологии и социальной антропологии. 2011. Т. 15. № 5. С. 386–394.
7. Рассказова Е. И., Емелин В. А., Тхостов А. Ш. Диагностика психологических последствий влияния информационных технологий на человека: учеб.-метод. пособие для студентов психологических специальностей. М.: Акрополь. 2015. 136 с.
8. Фролов А. Д. Взаимосвязь склонности к гаджет-аддикции с показателями детско-родительских отношений в семьях подростков // IX международная научно-практическая конференция. МЦНС «Наука и просвещение» / Научные исследования молодых ученых. 2021. С. 187–192.
9. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%82%D1%84%D0%BE%D0%BD> (дата обращения: 20.02.2021).
10. <https://time.com/4474496/screens-schools-hoax/> (дата обращения: 09.03.2021).

## ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СКЛОННОСТИ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

Дмитриева С. О.  
ru-ds@list.ru  
МГППУ, Москва

*Аннотация.* В работе представлен анализ основных проблем, с которыми сталкиваются исследователи, ставящие своей целью понять суть взаимосвязи между компонентами эмоционального интеллекта и склонности к интернет-зависимости. Дан обзор основных моделей эмоционального интеллекта, подходов к осмыслению специфики влияния интернета на эмоциональную сферу, а также результатов последних эмпирических исследований.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, эмоциональная саморегуляция, интернет зависимость, проблемное использование интернета, соц. сети.

## Problems of studying the relationship between Emotional intelligence and addiction to internet addiction

*Annotation.* The paper presents an analysis of the main problems faced by researchers who aim to understand the essence of the relationship between the components of emotional intelligence and the propensity to Internet addiction. An overview of the main models of emotional intelligence, approaches to understanding the specifics of the influence of the Internet on the emotional sphere, as well as the results of recent empirical studies is given.

*Keywords:* emotional intelligence, emotional self-regulation, Internet addiction, problematic Internet use, social networks

Ускорение развития информационных технологий ставит перед исследователями актуальную задачу — понять, как изменяются основные психологические функции человека, значительная часть деятельности которого проходит в сети. Вызовы эпохи пандемии, когда действия людей переместились в интернет-пространство не из-за предпочтения дистанционной работы и виртуального общения, а по необходимости, обостряет насущность подобных исследований.

Однако изучение сферы изменения психики человека под воздействием пребывания в сети сталкивается с рядом трудностей, одна из которых — неопределенность понятийной базы. Наиболее употребляемый сегодня термин «интернет-зависимость» (ИЗ) (или «интернет-аддикция» — «internet addiction», IA) включает большой спектр трактовок, и, соответственно, разные критерии оценки и диагностики.

Среди основных подходов к изучению проблемы интернет-зависимости выделяют [7]:

- *нозологический*, в рамках которого ИЗ рассматривается как болезнь с определенным набором симптомов;
- *социально-психологический* с точки зрения которого интернет — это только подходящая форма неосознаваемой реализации избегающего копинг-поведения для людей, у которых уже сформировались черты аддитивного поведения;
- *диалектический*, опирающийся на противоречия между потребностью в социализации и особенностями интернет-коммуникации;
- *когнитивно-бихевиоральный*, базирующийся на модели Р. Дэвиса и выделяющий специфическую зависимость от конкретного объекта влечения через посредство интернета (например, покупки) и генерализованную (зависимость от самого нахождения в сети);
- *нейропсихологический подход*, основанный на интегративной модели и деятельностью подходе А. Н. Леонтьева.

Практически во всех подходах ИЗ рассматривается как понятие комплексное, включающее подчас совершенно разные подвиды. Одна из наиболее частых классификаций — деление по критерию формы активности — компьютерные игры, социальные сети, шоппинг и т.д. Области, привлекающие наибольшее внимание специалистов сегодня — это он-лайн вариант игровой зависимости, включенный в МКБ-11, и зависимость от социальных сетей.

Следующая сложность связана с ускорением развития информационного общества. Необходимость для современного человека проводить все больше времени в сети ставит под вопрос границу между состоянием нормы, обоснованной насущными нуждами, и зависимости. Поэтому в некоторых работах последних лет понятие «интернет-зависимость» заменяется на «проблемное использование интернета» (от англ. Problematic Internet Use -PIU).

Ряд отечественных авторов также предлагает использовать понятие PIU или его варианты — «чрезмерное использование интернета», «активные пользователи

интернета или социальных сетей». Так, А. Б. Холмогорова считает, что использование понятия PIU снимает вопрос о стигматизации человека, вынужденного проводить чрезмерно много времени в сети и упрощает, таким образом, процедуру диагностики [3].

Особая сложность при исследовании ИЗ возникает на этапе подбора методик. Несмотря на то, что актуальность темы способствовала разработке огромного количества диагностического материала (анализ зарубежных авторов показал существование 45 методик на 2014 г [2]), далеко не все они могут быть использованы. Первой преградой становится необходимость адаптации в связи с социокультурным своеобразием интернет-пользователей разных стран. Так, для русскоязычного пространства до недавнего времени было доступно всего лишь 3 методики, показавших хорошую взаимодополняемость [2]:

- Тест на интернет-зависимость К. Янг *Internet Addiction Test (IAT)*, К. Young; перевод и модификация В. А. Лоскутовой, 2004 г);
- Скрининговая диагностика компьютерной зависимости (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Ботьбот, 2006);
- Шкала интернет-зависимости Чена — *Chen Internet Addiction Scale (CIAS)*, Chen S. H. с соавт.; перевод В. Л. Малыгина, В. Л. Феклисова в 2011 г.).

Вторая сложность в том, что часть этих методик сегодня сложно применить из-за молниеносного развития технологий. Действительно, часто в тестах используется уже не самая актуальная терминология для технических средств — стационарный компьютер, мышь (в методике К. Янг), иногда вопросы концентрируются только вокруг определенного вида зависимости (например, преобладание диагностики уровня игровой зависимости в шкале Чен). Сложно также адаптировать изменение норм — стремительное увеличение времени пребывания в сети — от электронных дневников, сетевых домашних заданий школьников и родительских чатов, до использования он-лайн сервисов в бытовых нуждах. Эпоха пандемии добавила время, необходимое для обязательной он-лайн деятельности — удаленная работа, учеба, вовлекающая огромное количество категорий (школьники, родители, студенты, преподаватели) и породила новые экстравагантные формы (День Рождения в Зуме). Все это привело к тому, что сегодня ряд важных диагностических факторов в ранее разработанных методиках (время в сети, предпочтение он-лайн общения) превратились из ситуации свободного выбора в ситуацию необходимости.

Поэтому исследователи стараются использовать ряд дополняющих друг друга методик и адаптировать новые. В частности, становится актуальной методика проблемного использования социальной сети Facebook, ее адаптировали в соответствии с предпочтениями русскоязычных пользователей социальных сетей (Вк, Fb, Instagram) [20]. Особый интерес вызывает разработанная А. Б. Холмогоровой и А. А. Герасимовой шкала проблемного использования интернета на основе второй усовершенствованной версии шкалы GPIUS2 Скота Каплана [Холмогорова, 2018]. Вторая версия этой шкалы (GPIUS2) апробирована в разных странах и базируется на когнитивно-бихевиоральной модели Р. Дэвиса.

Следует отметить, что именно когнитивно-поведенческая терапия наиболее часто используется при коррекции интернет-зависимого поведения у подростков и молодежи. [14, 17]. Один из наиболее важных аспектов когнитивно-поведенческой модели — склонность к проблемному использованию интернета для регуляции своего настроения, в связи с чем особую значимость приобретает изучение навыков самоконтроля эмоциональной сферы.

Многочисленные исследования [2, 9, 14] показывают, что среди характеристик проблемного пользователя сети, наиболее часто встречаются: напряженность эмоциональной сферы, импульсивность, переживания одиночества и недопони-

мания в общении, эмоциональная нестабильность, низкий эмоциональный самоконтроль и низкий уровень стрессоустойчивости.

Что же касается изучения взаимосвязи между активным пребыванием старших подростков и молодежи в интернете и уровнем эмпатии, исследование на основе индекса межличностной реактивности М. Дэвиса, тестирующего эмпатические способности, показало, с одной стороны, предпочтение непосредственного личностного общения во всех группах, а с другой — высокий уровень эмпатического дистресса у студентов, отдающих предпочтение общению в социальных сетях [21].

Кроме того, по мнению авторов, практикующих медико-психологические способы помощи подросткам и молодежи, интернет-зависимость, в свою очередь, выступает как один из предикторов использования психоактивных веществ [6, 19]. Все эти положения приводят к мысли о важности исследования взаимоотношения интернет-зависимости со сферой эмоционального интеллекта.

На сегодняшний день уже проведено некоторое количество исследований по данной проблематике, однако вопрос о взаимосвязи особенностей эмоциональной сферы и склонности к проблемному использованию интернета остается открытым. Возможности сделать определенные выводы препятствует разница трактовок понятия «Эмоциональный интеллект» (ЭИ) и, соответственно, разные методики его исследования. В эволюции научного интереса к ЭИ можно выделить период предистории, и, собственно, истории, точкой отчета которой было введение понятия в научный оборот в 1988 г израильским психологом Рувеном Бар-Оном [22].

Сегодня основные модели ЭИ исследователи предлагают разделить на две группы [12, 13], которые в свою очередь можно исследовать двумя разными видами методик.

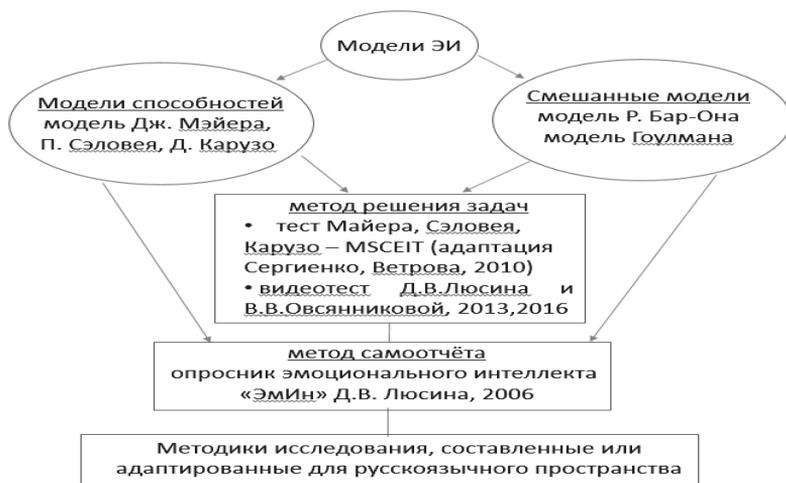
Первая группа — модели способностей (ability models), концентрирующиеся на когнитивных способностях к различению и управлению эмоциями — модель Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо [24].

Вторую группу представляют смешанные модели (mixed models), включающие не только когнитивные способности, но и личностные характеристики или черты (эмпатию, стрессоустойчивость, самоуважение, оптимизм и т.д.), например, модели Р. Бар-Она, Д. Гоулмана [23, 4].

Обе группы моделей могут быть исследованы с помощью нескольких вариантов методик. Первый вариант предлагает оценить степень развития компонентов ЭИ на основе метода решения задач (для русскоязычного пространства это тест Майера, Сэловея, Карузо — MSCEIT, адаптация Сергиенко, Ветрова, 2010, видеотест на распознавание эмоций Д. В. Люсина и В. В. Овсянниковой 2013, 2016), второй — на основе самоотчета (опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина). Проективные методики на русскоязычном пространстве пока только входят в арсенал исследователей.

Некоторые авторы делают вывод о том, что тесты измеряют когнитивные способности человека, тогда как опросники, опирающиеся на модель способностей, диагностируют не столько объективный уровень развития ЭИ, сколько личностную черту — представления человека о своей эффективности в сфере эмоционального интеллекта [15].

К. Петридес и А. Фернхем ставят акцент на этом противоречии и предлагают рассматривать ЭИ либо как интеллект (ability EI), либо как личностную черту (trait EI) [15. С. 157]. При этом результаты недавних компаративных исследований методик, основанных на модели способностей и смешанной модели (опросника «Trait Emotional Intelligent Questionnaire» TEIQueSF К. В. Петридеса — «Черты эмоционального интеллекта» (ЧЭИ) и опросника «ЭМИн» Д. В. Люсина) показали их



конвергентную валидность, давшую основание сделать вывод о том, что ЭИ можно исследовать как личностную черту, так и в рамках модели способностей [13].

В русскоязычном пространстве, на сегодняшний день, наиболее доступными выступают методики, основанные на самоотчете в рамках модели способностей — опросник «ЭМИн» Д. В. Люсина. Именно на базе этой методики получено большинство результатов взаимосвязи компонентов ЭИ и склонности к интернет-зависимости. Однако результаты весьма противоречивы. Большинство исследователей согласны с тем, что чрезмерное использование интернета изменяет эмоциональную структуру личности [8]. При этом ряд авторов подчеркивают амбивалентный характер влияния интернета на эмоционально-коммуникативную сферу человека. Данные таких работ демонстрируют:

- большинство людей не страдают интернет-зависимостью, даже если сами так считают [18];
- время, проведенное в сети, соответствует высокой общественной коммуникационной активности [11];
- использование интернета улучшает когнитивные функции, а увлеченность некоторыми видами компьютерных игр приводит к улучшению социальных навыков игроков [19, 11].

Другие исследования, напротив, свидетельствуют об отрицательной корреляции уровня развития компонентов эмоционального интеллекта и уровня интернет-зависимости [14, 8, 16, 1, 5]. Так исследование К. Янг и Р. Роджерса показало, что чрезмерное пребывание в сети и общение, опосредованное интернетом, часто вызывает гипертрофированную эмоциональную реакцию на слова удаленных собеседников, не соответствующую нормам, принятым в реальном общении [8. С. 229].

Основным мотивом для предпочтения пребывания в сети, особенно для молодежи, по мнению исследователей, выступает желание коммуникации. Этот мотив поддерживается спецификой виртуальной коммуникации — анонимность, состояние «потока» (Войскунский). Однако поскольку в виртуальном общении эмоциональная составляющая отчасти редуцирована (или выражена символически через «эмоджи»), такая коммуникация сокращает возможности для развития компонентов эмоционального интеллекта, например, способности распознавать

те невербальные элементы, которые могут передать информацию об эмоциональном состоянии человека.

В качестве примера изучения взаимосвязи склонности к интернет-зависимости и особенностей эмоционального интеллекта, мы привели результаты ряда исследований отечественных психологов-практиков:

Эмпирическое исследование, проведенное в рамках диссертационной работы Т. Ю. Пантелеевой среди молодежи Подмосковья 15–18 лет в 2012–2015 гг. на базе теста интернет-зависимости К. Янг и опросника «ЭмИн» Д. В. Люсина [16] обнаружило, что в группе с выраженной интернет зависимостью преобладает низкий и очень низкий уровень ЭИ, основная особенность которого — низкий уровень эмпатических способностей. Однако в той же группе выявлен умеренный уровень самоконтроля в процессе общения и хорошо развитые коммуникативные навыки. Сравнительный анализ данных показал, что молодые люди могут лучше управлять межличностными коммуникациями, чем собственным эмоциональным состоянием. Автор делает вывод о том, что если потребность к общению, характерная для данной возрастной группы, реализуется преимущественно в пространстве интернета, то это не способствует развитию ЭИ, и в конечном итоге, усиливает интернет-зависимость.

- Недавнее исследование, проведенное специалистами из СПбГУ [8] также выявило отрицательную корреляцию как между уровнем склонности к зависимости и уровнем эмоционального интеллекта в целом, так и между активностью в социальных сетях и способностью распознавать эмоции. Авторы полагают, что сниженные способности эмоционального интеллекта, в свою очередь, могут приводить к проблемам в реальной коммуникации, и, соответственно, к еще большему стремлению уйти в виртуальное пространство.

- Данные исследования студенческой молодежи, проведенного белорусскими коллегами, показывают не только отрицательную корреляцию между шкалами «понимание эмоций» (опросник «ЭмИн» Д. В. Люсина) и степенью зависимости, но и между способностью к управлению эмоциями и шкалами «компульсивные симптомы», «симптом отмены», «симптом толерантности» (шкалы, отвечающие за степень интернет зависимости в тесте Чена, CIAS) [5].

- Эти данные согласовываются с исследованием взаимосвязей ЭИ и интернет-зависимости у московских студентов с помощью тех же методик. Экспериментальная группа, куда вошли студенты с наибольшей склонностью к интернет-зависимости показала снижение ЭИ по всем шкалам, в особенности по шкалам «понимание своих эмоций» и «контроль экспрессии», что приводит автора к выводам о сложности для молодежи этой группы распознавать и управлять своими эмоциями, также, а также понимать эмоции, мотивы и желания собеседника [1].

Следует отметить, что тестовые методики анализа ЭИ и его взаимосвязи с интернет-зависимостью ввиду сложности и долговременности процедуры используются гораздо реже, но их результаты не противоречат выводам, сделанным с помощью опросника самоанализа Д. В. Люсина. Очень важно, что подобные исследования проводят практикующие медики, и их данные позволяют выстраивать определенные программы психологической помощи для подростков и молодежи. Так, работа В. Л. Мальгина и Ю. А. Меркурьевой (на основе, в том числе — теста Чена, CIAS и теста Майера, Сэловея, Карузо -MSCEIT) позволила выделить две разные группы с разным циклом формирования интернет-зависимости [14]. Для первой группы запусковым механизмом зависимости стали нейропсихологические особенности (в том числе, эмоциональная лабильность и импульсивность), для второй — важнее оказалась склонность к акцентуации характера, ведущая к проблемам социальной адаптации и предпочтению виртуального пространства. В обеих группах ЭИ значительно снижен (нет опыта проживания эмоций в теле, снижены навыки когнитивной регуляции эмоций и опыт принятия

другого, соответственно, выше эмоциональный дискомфорт). Для обеих групп проблемы ЭИ — одна из составляющих формирования круга зависимости. Для второй группы — именно работа с навыками ЭИ становится важнейшей частью коррекционной работы.

Таким образом, исследования последних лет показывают важность изучения взаимоотношения сферы эмоционального интеллекта и проблемного использования интернета для молодежной аудитории. Учитывая специфику развития современного цифрового общества и опыт практической коррекционной работы с помощью методов КПТ, было бы продуктивным для диагностики степени интернет-зависимости использовать методики, касающиеся социальных сетей (методика проблемного использования социальной сети Facebook, адаптация — Сирота и др., 2018) и шкалу проблемного использования интернет GPIUS3 Скота Каплана (адаптация — Холмогорова, 2018), позволяющие оценить уровень саморегуляции эмоциональных состояний. Для анализа компонентов ЭИ — исследователи подтверждают результативность, как тестовых методик, так и опросника самоотчета. Также следует отметить, что выявление отдельных компонентов эмоционального интеллекта, показывающих наибольшие отрицательные связи со склонностью к интернет-зависимости, может стать основой для построения программ коррекционной работы, направленной на повышение эмоционального интеллекта у группы лиц, склонных к интернет-зависимости.

### *Литература*

1. Амосова Т.В. Эмоциональный интеллект у студентов с разной степенью риска интернет-зависимости // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Б.Б.Айсмонтаса. М.: МГППУ. 2018. С. 137–144.
2. Войскунский А.Е., Митина О.В., Гусейнова А.А. Диагностика зависимости от интернета: сравнение методических средств [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2015. Т. 4 № 33. URL: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2015\\_4\\_33/nomer12.php](http://mprj.ru/archiv_global/2015_4_33/nomer12.php)
3. Герасимова А.А., Холмогорова А.Б. Общая шкала проблемного использования интернета: апробация и валидизация в российской выборке третьей версии опросника // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 3. С. 56–79.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Москва: Манн, Иванов и Фербер. 2020.
5. Даукша Л.М., Савоневич К.П. // Связь эмоционального интеллекта и интернет-зависимости студентов // Университет — территория опережающего развития: сб. науч. ст., посвящ. 80-летию ГрГУ им. Янки Купалы; редкол.: Ю.Я. Романовский и др. Гродно, ГрГУ. 2020. С. 172–174
6. Егоров А.Ю. Современные представления об интернет-аддикциях и подходах к их коррекции // Медицинская психология в России. 2015. № 4 (33).
7. Зарецкая О.В. Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблемам [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Т. 9. № 2. С. 145–165.
8. Карпова Э.Б., Гуреева Ю.А. Эмоциональный интеллект и распознавание эмоций у активных пользователей социальных сетей // Социально-психологические проблемы современного общества в условиях цифровизации: личность, организация, управление. Тверь. 2021. С. 229–242.
9. Коваль Т.В. Личностная сфера подростков, склонных к развитию компьютерной зависимости. Автореферат канд. дисс. М., 2013.

10. Корягина Т. М. Психологические предикторы интернет-зависимости студентов. Автореферат канд. дисс. М. 2019.
11. Кочетков Н. В. Интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр в трудах отечественных психологов // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 1. С. 27–54.
12. Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Методы диагностики эмоционального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 4. С. 106–114.
13. Крюкова Е. А., Шестова М. А. Эмоциональный интеллект в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека: черта или способность? (адаптация краткой версии опросника TEIQue-SF) // Национальный психологический журнал. 2020. № 3 (39). С. 18–30.
14. Малыгин В. Л., Меркурьева Ю. А. Дифференцированная психологическая коррекция интернет-зависимости у подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 3. С. 142–163.
15. Панкратова А. А. Эмоциональный интеллект: модели способностей и обзор методик диагностики // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 151–162
16. Пантелеева Т. В. Особенности эмоционального интеллекта интернет-аддиктов в ранней юности. Автореферат канд. дисс. Москва. 2016.
17. Пережогин Л. О. Использование когнитивно-поведенческой психотерапии в лечении зависимости от персонального компьютера, видеоигр, интернета и мобильных устройств, обеспечивающих доступ к нему Психическое здоровье 2020; (7): 23–31.
18. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Чрезмерное использование интернета. Факторы и признаки // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 4. С. 105–114.
19. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Дренёва А. А., Илюхина С. Н. Мы в ответе за цифровой мир: Профилактика деструктивного поведения подростков и молодежи в Интернете: Учебно-метод. пособие. М.: Когито-Центр. 2019.
20. Сирота Н. А., Московченко Д. В., Ялтонский В. М., Ялтонская А. В. Разработка русскоязычной версии опросника проблемного использования социальных сетей // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 3. С. 33–55.
21. Холмогорова А. Б., Клименкова Е. Н. Общение в интернете и эмпатия в подростковом и юношеском возрастах [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2016. Том 8. № 4. С. 129–141
22. Шингаев С. М. Теоретико-методологические основы изучения проблемы эмоционального интеллекта в психологической науке // Методология современной психологии. 2020. № 12. С. 216–227.
23. Bar-On, R. (2007). The Bar-On Model of Emotional Intelligence: A Valid, Robust and Applicable EI Model. *Organisation & People*, 14 (2), 27–34.
24. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotional Review*. 8 (4), 290–300.

## Раздел 6. ТЕХНОЛОГИИ И ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СОЦИАЛЬНО УЯЗВИМЫМ КАТЕГОРИЯМ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

---

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ СТРЕССОВЫЕ СИТУАЦИИ

Кузнецова В. В.,  
Татаринцева А. Ю.,

кандидат психологических наук, доцент  
violetta20071@yandex.ru, Tatarinceva\_30@mail.ru  
Воронежский государственный педагогический университет

*Аннотация.* В данной статье описывается опыт практической работы студентов и преподавателей психолого-педагогического факультета по использованию арт-технологий в работе с детьми и подростками, пережившими военные действия на Донбассе, а также детьми, находящимися на длительном лечении в отделении онкогематологии.

*Ключевые слова:* арт-технологии, арт-терапия, арт-педагогика, стресс.

#### **The use of art technologies with children and adolescents who have experienced stressful situations**

*Abstract:* this article describes the experience of practical work of students and teachers of the Faculty of Psychology and Pedagogy on the use of art technologies in working with children and adolescents who survived the hostilities in the Donbas, as well as children undergoing long-term treatment in the Department of Hematology.

*Keywords:* art technologies, art therapy, art pedagogy, stress.

Современный человек, живущий в двадцать первом веке, к сожалению, не понаслышке знаком с таким понятием как стресс. Это понятие прочно вошло в нашу жизнь и знакомо каждому взрослому, и не только. Впервые об этом было упомянуто Гансом Селье в 1934 году, когда была опубликована заметка «Синдром, вызываемый разными повреждающими агентами». Чуть позже Уолтер Кэннон вводит непосредственно сам термин «стресс». Согласно утверждению, стресс — это неспецифическая реакция организма на любое воздействие, в том числе физическое, психологическое, которое оказывает влияние на все системы, в том числе и нервную. Стресс возникает в тот период, когда происходит сильное воздействие и организм реагирует таким образом, что реакция выходит из-под контроля. В нашем тысячелетии, в период интенсивного развития новых технологий, ускорения образа жизни и других факторов, современный человек часто переживает те или иные стрессовые ситуации, которые возникают в семье, на работе, в общественной

жизни и т.д. Стрессовые ситуации сопровождают человека на протяжении всей жизни, начиная с раннего детства. Существует такое понятие, как эмоционально-положительный стресс, вызванный положительными эмоциями, при котором человек понимает, что предстоит решить определенные проблемы и выполнить те или иные задачи, но в конце его ожидает положительный результат. К сожалению, эмоционально-положительные стрессы сопровождают человека не так часто, а вот стрессы отрицательного плана, достаточно распространены. Согласно утверждению Г. Селье, человеку не стоит бояться подобных состояний, так как они являются неотъемлемой составляющей нашей жизни. Кроме того стресс может как снижать, так одновременно и повышать устойчивость организма на те или иные события [1]. Модель, предложенную Г. Селье, несколько расширил Б. П. Доренвенд, который начал его рассматривать с позиции реакции — адаптивных и не адаптивных. При этом под факторами стресса понимались факторы социальные (экономические, личные, семейные и др.) Р. Лазарус предложил рассматривать теорию психологического стресса, в основе которой лежит субъективная познавательная оценка негативного воздействия на личность и наличие определенной возможности для преодоления стрессовой ситуации [2]. Рассматривая вопросы, связанные со стрессовыми ситуациями, как правило, речь идет о травматическом стрессе, который разрушает прежний мир человека и оказывает серьезное влияние и на качество жизни, и на поведение, и на здоровье. Такая реакция организма является вполне нормальной и закономерной. Именно таким образом психика человека реагирует на негативное воздействие внешних обстоятельств. Переживший травматический стресс становится более уязвимым, тревожным, меняются модели и варианты поведения в тех или иных, в том числе и бытовых, обстоятельствах.

Как правило, травматический стресс поглощает прежнюю жизнь человека, его образ жизни и связан как с определенной потерей, в том числе близкого человека, и с разрушениями (физическими и др.) той жизни, в которой человек чувствовал себя комфортно и спокойно, был в определенной степени защищен и находился в безопасности.

Детство относится к тем возрастным периодам, когда происходит процесс становления и развития — физического, психического, эмоционального. Именно в этот период ребенок знакомится с окружающим миром, миром взрослых и испытывает ряд чувств и эмоций, которые закладываются в его сознании и создают предпосылки для будущего развития. Однако именно в детском возрасте ребенок наименее защищен от тех или иных стрессовых психотравмирующих ситуаций, к которым можно отнести и смерть близкого человека, и военные конфликты, и отсутствие родительских заботы и внимания, и нарушения в межличностных семейных отношениях, повлекших за собой насилие, в т.ч. и сексуального характера. Согласно утверждению зарубежных исследователей, стрессовые ситуации, пережитые ребенком в раннем возрасте, могут активно проявляться в более позднем периоде и негативно сказываться на его жизни и взаимодействии с окружающими. Как правило, посттравматическое расстройство без медицинской, психологической помощи и лечения, становится хроническим и несет в себе определенные последствия, проявляющиеся в искажении норм общественного поведения, а также в виде затяжных депрессивных состояний, которые оказывают разрушительное воздействие на личность человека. В связи с этим необходимо проводить работу, направленную на психопрофилактику стрессовых состояний и предупреждение эмоциональных и поведенческих расстройств. Причем такая работа должна проводиться и семьей (при наличии) ребенка, и с самим ребенком, как в групповой, так и в индивидуальной форме.

Одним из эффективных методов работы, как по профилактике стрессовых ситуаций, так и по оказанию помощи при посттравматическом состоянии у детей и подростков, является использование методов арт-терапии и арт-педагогики,

которые понятны, близки, знакомы данной возрастной категории и помогают восстанавливать нарушенные стрессовой ситуацией процессы. Мы используем именно вариант арт-технологий как синтеза методов арт-терапии и арт-педагогике. Это позволяет привлекать к практической работе студентов, которые пока еще в начале своего профессионального пути и не имеют специального образования в области арт-терапии, но уже обладают достаточными знаниями в области возрастной и практической психологии.

Впервые мы использовали данные методики в работе с детьми, пережившими военные действия на Донбассе в 2014–2015 гг. В пункте временного размещения, находившегося на территории Воронежского государственного университета, были семьи с детьми в возрасте от 1,5 месяцев до 18 лет. Наибольшую возрастную группу представляли дети дошкольного возраста, которые пережили стрессовую ситуацию и были вынуждены покинуть со своими родителями места постоянного проживания. В работе с таким детьми мы применяли разные арт-терапевтические технологии, в том числе и рисование (как кисточкой, так и пальчиками, ладошками), лепку, аппликации, коллажирование. Создавались объекты из природного материала (шишек, желудей, листья и др.). Арт-терапевтические технологии позволили установить контакт с детьми, так как изначально все они были достаточно замкнутыми, малообщительными. Работа с красками, прежде всего с гуашью, на первых этапах, показала, что дошкольники выбирают черный и темные цвета (синий, коричневый) рисуя на любую тему. В начале работы (в течение первых 1,5 месяцев) у многих 4–6 летних детей в рисунках проявлялась военная тематика: самолеты, танки, взрывы и др. Однако уже к концу второго месяца (занятия с данной категорией детей проводились 2 раза в неделю, начиная с середины сентября), т.е. уже в начале декабря, цветовая гамма и содержание рисунков несколько изменилось. Черный цвет мало использовался, а темные цвета применялись исключительно в контексте изображаемого предмета. При создании аппликаций, коллажей и композиций из подручных материалов, на первых этапах работы у детей возникали трудности. Были дошкольники, которые на первых занятиях боялись брать пластилин в руки и только под руководством взрослых (студентов, преподавателей), при огромном сопротивлении, начинали работать с данным материалом. Тем не менее, систематическая работа в данном направлении привела к тому, что дошкольники уже через месяц стали активно лепить из пластилина, как на занятиях, так и самостоятельно дома и демонстрировать свои достижения на коллективных занятиях. Работа с дошкольниками, пережившими военный конфликт, с использованием арт-терапевтических технологий, показала, что и рисование, и коллажирование, и лепка и др. техники дают возможность личности самовыразиться с опорой на имеющийся социальный опыт, а также преодолеть негативные установки, сформировавшиеся под внешним воздействием. При этом работа должна проводиться не эпизодически и не быть кратковременной. Так работа с данной категорией детей продолжалась восемь месяцев (2–3 раза в неделю) и дала определенные результаты. Прежде всего, постепенно была восстановлена активность детей, в том числе и творческая. Предложенные техники (рисования, лепки, коллажирования и др.) позволили создать условия для символической переработки негативных состояний и переживаний, а затем начать формировать позитивно-эмоциональные состояния, которые выражались в создании творческих работ иного содержательного, в том числе и цветового характера. Работа проводилась как индивидуально, особенно на первых занятиях, так и в группах. При этом необходимо отметить, что в начале (сентябре-октябре) дошкольники предпочитали выполнять свои работы или одни или в небольших группах (1–3 человека). Детей же, пришедших на занятия из других домов, изначально, воспринимали настороженно, а иногда и вступали с ними в конфликты. Через 2–3 месяца ситуация изменилась и такое понятие как «чужак», живущий не рядом со мной, ушло. Дети стали лучше общаться, при

этом общении строилось на основе личных симпатий, а не по принципу проживания. Таким образом, занятия с использованием арт-терапевтических технологий (индивидуальные, групповые), позволили не только решить проблемы пережитого стресса, но сформировать навыки социального поведения в группе дошкольников.

Арт-терапевтические технологии в работе с детьми, пережившими военные действия, являются одними из самых доступных и вместе с тем эффективных методов, помогающих преодолеть как стрессовые ситуации, так и во многих случаях посттравматический синдром. Данные технологии были использованы студентами нашего вуза и в работе с детьми, страдающими онкологическими заболеваниями. Так на базе Воронежской областной детской клинической больницы в отделении онкогематологии на протяжении нескольких лет проводились занятия с использованием методов арт-терапии. Результаты данной работы были обобщены и стали победителями Национального психологического конкурса «Золотая Психея» в 2013 году в номинации «Проект года в психологической практике», что в очередной раз доказало эффективность и востребованность данного направления работы с детьми и подростками, как оказавшимися в тяжелой жизненной ситуации, так и имеющими проблемы со здоровьем. Работа по использованию технологий арт-терапии студентами, магистрантами и преподавателями не прекращается и сегодня. На протяжении последнего десятилетия она активно используется в работе с детьми, подростками и студентами, которые попали в трудную жизненную ситуацию, пережили потерю близкого человека и т.д..

#### *Литература*

1. Селье Г. Стресс без дистресса. М., Прогресс. 1979. 80 с.
2. Folkman S., Lazarus R., Dunkel-Schetter C., DeLongis A., Gruen R. Dynamics of stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧЕЙ–ОНКОЛОГОВ В ФОКУСЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ**

**Юкляева Т. Г.**

oto303@yandex.ru

Научный руководитель В. Н. Феофанов

Российский государственный социальный университет, г. Москва

*Аннотация.* В данной статье систематизированы особенности профессиональной деятельности врачей-онкологов. Отмечается, что природа базовых проблем позволяет лучше понять переживания врача-онколога в процессе взаимодействия с онкологическим пациентом и способствует личностному и профессиональному росту врача. Вместе с тем приводятся данные о синдроме выгорания и аргументы для психологического сопровождения врачебной деятельности в форме социально-психологических тренингов.

*Ключевые слова:* экзистенциальные проблемы, переживание, синдром выгорания, деятельность врачей-онкологов, пациент-ориентированная медицина, социально-психологический тренинг

*Annotation.* This article systematizes the features of the professional activity of oncologists from the perspective of existential problems. It is noted that the nature of basic problems makes it possible to better understand the experiences of an oncologist in the process of interacting with an oncological patient and contributes to the personal and professional growth of the doctor. At the same time, data on the syndrome of burnout and arguments for psychological support of medical activities in the form of social and psychological trainings are also presented.

*Ключевые слова:* Key words: existential problems, anxiety, burnout syndrome, the activities of oncologists, patient-centered medicine, socio-psychological training.

Профессия врача-онколога среди всех прочих врачебных специальностей является деятельностью, требующей наибольшего напряжения духовных и психических ресурсов при общении с онкологическими пациентами. В современных условиях перехода от патерналистской модели взаимодействия, когда всю ответственность брал на себя врач, а пациент занимал лишь пассивную позицию, к пациент-ориентированной медицине, основанной на принципах приоритета интересов пациента и уважительного (личностного) отношения к нему, врачу-онкологу отводится важная роль в поддержке не только физического, но и психологического благополучия своих пациентов. При этом особое значение придается негативному на фоне болезни психоэмоциональному настроению пациента, требующему постоянного соучастия и включенности в проблемы со стороны врача, умения находить общий язык не только с пациентом, но и его родственниками, желания доктора разделить чужое горе с человеком, который ему доверился [17].

Научные исследования показывают, что такая поглощенность переживаниями пациента создает предпосылки для невротизации врача, которые могут выражаться в тревоге, раздражительности, агрессивности, обидчивости, чувстве вины, эмоциональной лабильности, нарушении сна и пищевого поведения [16]. На примере синдрома выгорания так же можно увидеть, какой ценой обходится врачу его постоянное профессиональное общение, которое накладывает на него целый ряд служебных ограничений в русле безапелляционного девиза «Пациент, он же клиент, всегда прав».

Научный интерес к проблеме синдрома выгорания отмечался в середине 70-х гг. XX столетия в работах многих зарубежных психологов (М. Burish, Н. Freudenberger, М. Leiter, С. Maslach, А. Pines и др.) и остается актуальным в отечественной психологии как феномен выгорания психического (В. Е. Орел), эмоционального (В. В. Бойко) и профессионального (Н. Е. Водопьянова, К. Маслач). Поскольку формат данной статьи не дает возможность подробнее остановиться на этом феномене, имеющем самое непосредственное отношение к деятельности врачей-онкологов, остановимся только на некоторых выводах. Прежде всего отметим, что особенности развития синдрома выгорания в различных профессиональных группах показали, что в большей степени «выгорают» представители помогающих профессий в сфере отношений «человек-человек», при этом наиболее высокие показатели выраженности фаз синдрома наблюдались в группе врачей-онкологов, где каждый второй врач оказался под властью синдрома выгорания [2]. Кроме того, в качестве главной причины выгорания называется неудавшийся поиск смысла жизни в профессиональной деятельности [2, 3, 4, 7, 8, 13, 14], а среди смысложизненных ориентаций названы такие, как эмоциональная насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией [15], наличие цели в будущем [8, 12], высокие моральные принципы [9], духовное удовлетворение, творчество и активная социальная жизнь [2].

Все вышеперечисленные признаки напрямую связаны с экзистенциальными (от лат. *existentia* — существование) проблемами, которые переживает каждый человек на переломных этапах своей жизни. Однако врач-онколог, помимо естественного процесса их проживания и осмысления, растянутого во времени и собы-

тиях, вынужден искусственно, в условиях дефицита времени и профессионального стресса вовлекаться в экзистенциальные переживания через призму страданий своих пациентов, а также всякий раз наблюдая их угасание и уход из жизни.

На наш взгляд, молодых людей в их будущую профессию влечет неумное желание получить ответы на экзистенциальные вопросы, связанные с жизнью и смертью. Такие запросы основоположник экзистенциальной философии П. Тиллих называл экзистенциальными тревогами, т.е. состоянием, когда бытие осознает возможность своего небытия [5]. Первая пара: тревога судьбы и смерти проявляется на самом первом уровне человеческого существования — материальном (физическом), для которого характерен страх смерти, как наиболее основополагающий и неотвратимый. Для врачей-онкологов он актуализируется всякий раз, когда им приходится видеть биологическое угасание своих пациентов. Подтверждением тому служит проведенное исследование В. А. Чулковой, Е. В. Пестерева и др., показавшее, что 57,3% врачей-онкологов с трудом обсуждают с больными вопросы, касающиеся смерти [17]. Можно предположить, что разговор на эту тему приводит к соприкосновению врача с собственным отношением к смерти, поэтому врач-онколог пытается защититься от страданий, избегая или обесценивая их. Эту базовую тревогу не могут унять даже рассуждения о бессмертии души, поскольку оно находится в другой (не материальной) плоскости.

На следующей ступени человеческого существования — нравственном уровне — пробуждается другая пара экзистенциальных тревог: вины и осуждения. Наличие этой диады свидетельствует о том, что человек может одновременно выступать в двух противоположных ролях: быть как судьей, так и ответчиком. Это на практике проявляется чувством вины в виде переживаний по поводу собственных действий в процессе оказания медицинской помощи и признания себя плохим врачом, что может привести к отчаянию по поводу утраты собственного предназначения и полному самоотвержению. В этой связи позволим себе заметить, что ставшее привычным и социально одобряемым словосочетание «самоотверженный труд» наводит на мысль о довольно большой распространенности этого феномена в популяции врачей и нуждается в его переосмысления в пользу верификации своего негативного значения.

На высшем же, духовном уровне, врач сталкивается с тревогой пустоты и отсутствия смысла. По мнению В. В. Налимова, быть человеком — это значит иметь способность облекаться в новые смыслы [6]. Так, некоторые исследователи (Е. А. Климов, А. А. Лытко, А. В. Серов, М. С. Яницкий и др.) говорят о трансформации системы жизненных смыслов в процессе трудовой деятельности. При этом Д. С. Семенов считает, что смысложизненные ориентации личности являются центральным смыслообразующим звеном мотивации профессиональной деятельности [10]. Это подтверждается и исследованием В. А. Чулковой, где врачи-онкологи в 72,5% случаях изменили свое отношение к жизни и ее ценности; в 82,4% стали размышлять о жизни и смерти, а также понимать важность настоящего момента в жизни человека; все врачи (100%) согласились, что встреча с базовыми вопросами жизни и смерти позволяет человеку жить более честно [16].

Таким образом, мы видим, что экзистенциальные проблемы, находясь в основе жизнедеятельности каждого человека, для врача-онколога оказываются наиболее значимыми, так как тесно связаны не только с его личным ростом, но и профессиональной деятельностью.

Хочется отметить, что в фокусе экзистенциальной проблематики врач-онколог находится в привилегированном положении, так как ему опосредованно, через наблюдение страдания онкологических пациентов, доступно особое состояние — переживание, которое, по Ф. Е. Василюку, означает особую внутреннюю деятельность, с помощью которой человеку удастся перенести те или иные (обычно тяжелые) жизненные события и положения, восстановить утраченное душевное

равновесие и тем самым справиться с критической ситуацией [1]. Такое приобретенное повышение жизнестойкости можно сравнить с «вакцинацией» от настоящего горя, когда у врача есть возможность осознать и получить экзистенциальный опыт в инактивированной (облегченной) форме в отличие от более тяжелого переживания в острой форме, когда горе касается непосредственно. И это не единственный дар судьбы для тех, кто выбирает благородную в полном смысле этого слова профессию.

В арсенале представлений экзистенциальной философии есть множество понятий, проливающих свет на природу человеческого бытия и имеющих важное значение для деятельности врачей. Приведем некоторые из них. Прежде всего, необходимо выделить определение К. Ясперса об экзистенции как необъективируемом бытии, являющимся условием для пробуждения уникальности личности, способной возвыситься над ситуацией и осмыслить свое существование [11]. На практике это означает способность быть самим собой, прекратить «броуновское движение» между двумя полюсами: необходимостью учитывать интересы других и, одновременно, собственные потребности. Так как собственная уникальность позволяет свободно решать, как поступать в различных ситуациях, в том числе на работе, путем осознания своей подлинности и принятия себя. В отсутствии же подлинности, пустота всегда заменяется шаблонной активностью, и чем меньше смысла, тем больше приходится прикладывать усилий и всем доказывать, вплоть до полного выгорания.

Важно также отметить, что уникальность осознается в пограничных ситуациях, когда человек получает выход к бытию, осознавая свою смертность. При этом истинная коммуникация возникает при со-присутствии и со-существовании уникальных личностей [11], что не только созвучно современным требованиям пациент-ориентированной медицины, но и открывает возможности для их реализации. Помимо этого, М. Хайдеггер, поднимая проблемы «зова совести», «свободы и смерти», предназначения и вины, показывает путь, которым необходимо следовать всем врачам, так как он непосредственно перекликается с представлениями о врачебном долге, а, значит, может быть применим в деятельности врачей-онкологов.

Помимо уникальности человека, неотъемлемым его свойством является также трансцендентность, т.е. направленность на что-то или на кого-то. Согласно логотерапии В. Франкла, именно трансцендентность определяет понятие «быть человеком» и лежит в основе служения людям [11]. Следовательно, выбор профессии врача-онколога подразумевает под собой посвящение себя лечению онкологических пациентов, так как самореализация человека возможна при его обращенности к миру, а не концентрации на собственных потребностях, интересах и нуждах. В противном случае смысл жизни теряется и возникает внутренняя пустота, экзистенциальный вакуум, которые можно сравнить с синдромом выгорания. Данные воззрения перекликаются с представлениями А. Маслоу о метапатологии — «неприятности метамотивации» или высших ценностей, порождающее черты «экзистенциального невроза», чувство бессмысленности своего существования. К числу метапатологий относятся отчужденность, скука, бессмысленность, неспособность радоваться, утрата значимости жизни или отказ от жизни, вплоть до апатии, цинизма, утраты свободы воли и др. [11]. Последнее может привести к полному подчинению человека доминирующей страсти (страсть к власти, деньгам и т.п.).

Таким образом, помимо конструктивных и креативных способов решения экзистенциальных запросов, которые предполагаются уже самой включенностью врача в оказание помощи другим, бывают и деструктивные, в т.ч. связанные с разнообразными примитивными удовольствиями, например, с алкоголем. Заметим, что среди медицинских работников, в целом, отмечается повышенный уровень заболеваемости психическими расстройствами, часто встречаются тревожные

расстройства, депрессии, суицидальные попытки, злоупотребление алкоголем и наркотиками [2].

В заключение хотелось бы обратить особое внимание на то, что в основе профессиональной деятельности врачей-онкологов лежат экзистенциальные проблемы, разрешение которых позволит врачам благополучно пройти все три этапа человеческого существования (материальный, нравственный и духовный) и полностью состояться на врачебном поприще. Однако, наблюдаемое сегодня психологическое неблагополучие врачей и их повсеместное выгорание свидетельствует об отсутствии у них экзистенциальной установки в отношении своей работы, и, как следствие, их незащищенность и неготовность в полной мере осознать имеющиеся у них преимущества и возможности личностного роста на nive служения людям.

В связи с этим нам представляется необходимым организация психологической поддержки и помощи в решении экзистенциальных проблем врачей-онкологов в формате социально-психологических тренингов, что позволит поднять на более высокий уровень нравственно-духовную культуру профессионального сообщества.

### *Литература*

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М.: МГУ. 1984.
2. Говорин Н. В., Бодагова Е. А. Психическое здоровье и качество жизни врачей. Томск, Чита: Изд-во «Иван Фёдоров». 2013. 126 с.
3. Икорский А. А. Особенности эмоционального выгорания у специалистов, работающих с умирающими больными // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2015. № 1(36). С. 102–121.
4. Коновалова В. А. «Огнеопасная» работа: Организационные симптомы и факторы профессионального выгорания // Кадровик. 2010. № 5–1. С. 58–63.
5. Кризисная психология: учебное пособие: / авт.-сост. Е. С. Гольдшмидт, Н. И. Корытченкова, С. С. Смагина, Н. К. Будницкая и др. Кемерово: Кемеровский государственный университет. 2019. 140 с.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл. 2007. 511 с.
7. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3–16.
8. Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике): сб. науч. ст. / Под ред. В. В. Лукьянова, С. А. Подсадного. Курск: КГУ. 2007. 168 с.
9. Продовикова А. Г., Тендрякова К. Д. Синдром эмоционального выгорания, жизнестойкость и смысложизненные ориентации работников сферы здравоохранения // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2020. № 1(4). С. 424–442.
10. Семенов Д. С. Взаимосвязь удовлетворенности трудом и смысложизненных ориентаций у врачей и среднего медицинского персонала // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 212–217.
11. Сенкевич Л. В. Основные методологические подходы к исследованию экзистенциального кризиса личности // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2016. Т. 15. № 3(136). С. 6–12. DOI 10.17922/2071-5323-2016-15-3-6-12.
12. Скрынник Н. Е., Михайлова А. Г. Взаимосвязь смысложизненных и ценностных ориентаций медицинских работников // Профессиональные представления. 2016. № 1(8). С. 193–206.
13. Солдатова Г. В. Феномен профессиональных деформаций в психологии // Вестник Псковского государственного университета. Серия: психолого-педагогические науки. 2015. № 2. С. 65–79.

14. Феофанов В. Н., Козлова Ю. В. Взаимосвязь профессионального выгорания и уровня осмысленности жизни у врачей // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2017. Т. 16. № 1(140). С. 62–71. DOI 10.17922/2071-5323-2017-16-1-62-71.

15. Чернякевич Е. Ю., Погодина Э. В. Исследование эмоционального выгорания в связи со смысложизненными и карьерными ориентациями у представителей социономических профессий // Вестник университета. 2020. № 1. С. 195–202. DOI 10.26425/1816-4277-2020-1-195-202.

16. Чулкова В. А., Пестерева Е. В., Карпова Э. Б. [и др.] Эмоциональное выгорание и вопросы профессиональной психологической подготовки врачей-онкологов // Вопросы онкологии. 2020. Т. 66. № 2. С. 127–134.

17. Шахабов И. В., Мельников Ю. Ю., Смышляев А. В. Ключевые аспекты пациент-ориентированной модели управления медицинской организацией // Научное обозрение. Медицинские науки. 2020. № 3. С. 34–38.

## **РАБОТАТЬ С РОДИТЕЛЯМИ В ОНЛАЙН РЕЖИМЕ — ЛЕГКО! ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ И СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Арбузова Е. В.**  
педагог-психолог,  
**Ерошкина Л. Ф.**  
воспитатель

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад № 93», г. Ярославль

*Аннотация.* Представлен опыт дистанционной работы воспитателей и педагогов-психологов с родителями и старшими дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи в условиях онлайн.

*Ключевые слова:* старшие дошкольники, тяжелые нарушения речи, онлайн

### **Working with parents online is easy! Experience of remote work with parents and older preschoolers with severe speech disorders**

*Annotation.* The experience of remote work of educators and teachers-psychologists with parents and older preschoolers with severe speech disorders in online conditions is presented.

*Keywords:* senior preschoolers, severe speech disorders, online

Самоизоляция стала для всех участников дошкольного образования неким испытанием «Новым вызовом», с которым необходимо было справиться. Выпускники детского сада оказались в ситуации необходимости освоения ими содержания основной образовательной программы дошкольного образования.

В этом случае, встал вопрос о переходе ДОО в режим оказания родителям, имеющих детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) дошкольного возраста, психолого-педагогической, методической и консультативной помощи по подготовке воспитанников к школе с использованием дистанционных технологий.

В связи с этим возникает необходимость выйти на новый формат взаимодействия всех членов педагогического процесса — дистанционный режим, то есть образование на расстоянии, без непосредственного контакта с педагогом и другими детьми.

Возник вопрос, с чего начать? Как осуществить дистанционное обучение? Как сделать его эффективным?

Первые шаги в данном направлении были сумбурными, т.к. не было четкого понимания механизма, структуры дистанционного обучения. Было много страхов, сомнений, переживаний из-за отсутствия опыта, неумения использовать ИКТ, недостатка знаний интернет ресурсов.

Делали много ошибок, а именно:

- перенасыщение информацией родителей
- много дидактического материала для детей
- непродуманность времени восприятия материала,

Благодаря этим ошибкам и учитывая вопросы родителей, пересмотрели, организацию дистанционного обучения, техническую сторону передачи информации, шаги и приемы взаимодействия с родителями.

Постепенно паническое «Что делать?» перешло в конструктивное русло. Мы изучили нормативно-правовые документы по дистанционному обучению дошкольников и обратили внимание на то, что:

- дистанционное обучение дошкольников с использованием ИКТ осуществляется с 5 лет (Согласно пункту 4.20 СанПиН 2.4.1.3049- «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» с использованием компьютерной техники осуществляются с детьми 5 лет);

- родители несут ответственность за образование своих детей;
- в дистанционном образовании предполагается психологическое сопровождение участников образовательного процесса, а именно выстраивание алгоритма организации взаимодействия педагога-психолога с педагогами, воспитанниками и их родителями (законными представителями).

Исходя из документов, мы:

1. Информировали родителей об их ответственности об образовании детей, подготовке их к школе и успешному переходу на новый уровень образования.

2. Пересмотрели роли и функции участников педагогического процесса в дистанционном режиме.

Роль родителя является ключевым звеном в реализации образовательного пространства, он становится тьютором, которому необходимо:

- заинтересовать ребенка в получении знаний и выполнении заданий,
- осуществлять сопровождение самостоятельной работы своих детей по усвоению учебного материала.

В центре освоения дошкольной программы находится ребенок, его познавательная деятельность, а не сам предмет образовательной области. Ребенка необходимо заинтересовать, сопровождать, обучать на протяжении всего онлайн процесса. Воспитатель в онлайн режиме является менеджером и организатором, обеспечивающим процесс обучения, отвечающим на вопросы родителей, а также создающим условия, где ребенку было бы интересно обучаться, а взрослому интересно осуществлять педагогический процесс

Педагог-психолог — куратор, сопровождающий образовательный процесс и «мотиватор», обеспечивающий психологическую комфортность всех субъектов дистанционного обучения (создание атмосферы доверия и взаимной поддержки).

3. Осуществили анализ психолого-педагогической деятельности в онлайн режиме посредством метода SWOT, т.е. определили факты, которые могут помешать и помочь в образовательном процессе.

Данный метод позволил:

- эмоционально не выгореть,
- распределить ресурсы,
- просчитать возможные риски образовательного процесса,
- сохранить свою мотивацию,

После некоторого количества проб и ошибок, наша психолого-педагогическая команда выстроила следующий алгоритм.

1. Были определены цели, задачи, принципы, направления и особенности дистанционного обучения.

2. Составлен план мероприятий, направленный на информирование целевой группы о проекте.

В данном проекте мы использовали разные модели обучения:

- в режиме онлайн (электронное обучение);
- дистанционное обучение через интерактивные учебные материалы;
- самостоятельная работа родителей с детьми на основе обратной связи через сайт, электронную почту, интернет-мессенджеры, социальные сети.

3. Выделили приемы и формы работы психолого-педагогической команды:

- заблаговременно записывать видео задания, презентации, подбирать дидактический материал;
- осуществлять общение через мессенджеры или телефон с целью определения возникших трудностей и получение результатов домашней работы;
- осуществлять обсуждение между педагогами и специалистами, корректировать учебные действия на основе полученных результатов;
- подводить итоги в конце недели, для улучшения качества дистанционного обучения.

Хотелось бы отметить, что именно в дистанционном обучении нужна команда, один подготавливает интересный и доступный учебный материал, другой ищет интернет ресурсы, а третий наполняет и ведет сайт. Например, воспитатель отправляет позитивные приветствия, тем самым создает положительное настроение и информирует, что игровые задания выставлены на сайт, другой воспитатель отправляет напоминание о том, что подходит время для осуществления образовательного процесса, а педагог-психолог, отслеживает почту, входящие вопросы и по необходимости дает рекомендации.

4. Рассмотрели линейки продуктов от Google и Yandex, платформы Zoom и Skype, остановилась в итоге на последних двух. Skype хорош для индивидуальных занятий в силу своей распространенности и понятного интерфейса. Zoom позволяет более интерактивно работать с группой, обладает большим количеством удобных инструментов.

5. Разработали психолого-педагогический проект «Мы вместе» для детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет), который включал элемент сопровождения педагогом-психологом детей в трех областях: социально-коммуникативное, познавательное и художественно-эстетическое развитие.

Суть психолого-педагогического проекта заключалась в том, что ребенок получал возможность посмотреть видео-занятия, изучать учебный материал, а также находясь дома, получить и выполнить образовательное задание.

Непосредственно образовательная деятельность осуществлялась согласно календарно-тематическому плану и режиму ДОУ, кроме того был составлен календарный план реализации проекта.

Темы занятий объявлялись в вечернее время, что позволяло родителям заранее приготовить все необходимое, например, сделать какие-то шаблоны, распечатать, переписать материал, подготовить пластилин или гуашь.

Каждое занятие начиналась с видео-зарядки, и предлагалась проблемная ситуация, затем одно обучающее задание и две-три игры на закрепление данного материала.

Задания на развитие познавательных процессов осуществлялось посредством видео-сказок с различными игровыми заданиями для развития внимания, памяти, мышления. Кроме того, предлагались (корректурные пробы, головоломки и пр.).

Развитие мелкой моторики и графо-моторных навыков у дошкольников с ОВЗ осуществлялось посредством пальчиковых игр, графических диктантов, кинезологических упражнений, а также с использованием метода нетрадиционного рисования.

Давая задание, родителям писали цели (для чего это проводим, и что ребенок должен узнать в результате проведенных действий). Прописывали алгоритм выполнения опыта (эксперимента) и необходимое к нему оборудование, кроме того в описании прикрепляли картинки и видеофайлы. Продумывали форму отчета: рисунок, фото, рассказ и т.д.

В связи с ограничением двигательной активности для детей и взрослых вводили:

- спортивные разминки
- физминутки с описанием движений и текста
- танцетерапию
- пальчиковые игры с текстом и описанием действий.

Все это оформлялось с ссылками на интернет ресурс или текстом с картинками.

Для совместного общения и налаживания продуктивного детско-родительского взаимодействия предлагали настольные игры на развитие познавательной сферы, просмотр мультфильмов, терапевтических аудиосказок О. Хухлаевой для снижения уровня тревожности, агрессии с их дальнейшим обсуждением (предлагался список вопросов, которые необходимо было обсудить с детьми после прослушивания).

Кроме того, перед сном рекомендовалось прочитать произведение или посмотреть мультфильм, который способствовал подготовке к предстоящей теме.

Основная цель задания для детей с ОВЗ — проверка и закрепление пройденного материала. В заключении ребенок выполнял творческую работу, участвовал в конкурсе. Это было необходимо, чтобы убедиться в том, что ребенок материал усвоил и использует полученные знания на практике.

Данный прием помог сформировать каждому ребенку электронное портфолио «Мои достижения» и успешно осуществить переход на новый образовательный уровень.

В ходе реализации проекта было организовано обучение родителей конкретным методам и приемам работы с использованием дистанционных технологий. А именно: обучению пользования хэштегом, умению записи видеосъемок, публикации ссылок, пользованию доступных интернет-ресурсов.

В групповых родительских чатах размещалась разнообразная организационная информация, ссылки на познавательные ресурсы, игры и всевозможная информация «Чем занять ребенка».

Кроме того, родители имели возможность «посетить специалиста» воспитателя или педагога-психолога в удобное для них время, задать вопросы и получить ответы, не выходя из дома, также они смогли получить квалифицированную помощь по электронной почте. Это, на наш взгляд, значительно расширило возможности предоставления выбора формы оказания психолого-педагогической помощи родителям дошкольников.

Такое психолого-педагогическое сопровождение позволило родителям:

- снизить эмоционально-личностную тревожность;
- активно включаться в развитие и обучение детей.

— почувствовать, поддержку, в отношениях «Педагога — семья» («Мы рядом»), создав при этом благоприятные условия для развития старших дошкольников. А самое главное подготовить их на новый образовательный уровень.

Результаты нашего опыта радуют:

- дети и родители принимали активное участие во всех мероприятиях ДОУ;
- было создано огромное количество фотографий и видео;
- благодарности, отзывы от родителей за организованную работу.

Итак, после активного использования дистанционных технологий, можно сделать такой вывод: новые возможности в руках подготовленных специалистов является мощным многофункциональным инструментом, который является практико-ориентированным и отвечающим общественному запросу в современном образовании.

### *Литература*

1. Никуличева Н. В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: практ. пособие. М.: Федеральный институт развития образования. 2016. 72 с.

2. Федина Н. В. Социологический анализ готовности участников образовательной деятельности к реализации дистанционных образовательных технологий в дошкольном образовании // Гуманитарные исследования в Центральной России. М.: ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского». 2017. № 3(4). С. 94–111.

3. Федина Н. В. Практика реализации дистанционных образовательных технологий в дошкольном образовании РФ // Дошкольное воспитание. М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника». 2017. № 10. С. 3–14.

4. Рекомендации Минпросвещения России по организации обучения на дому с использованием дистанционных технологий: <https://edu.gov.ru/>. Интернет-ресурс

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ «ОСОБОГО» РЕБЕНКА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КАК НАСУЩНАЯ ПОТРЕБНОСТЬ ВРЕМЕНИ**

**Серкова Н. Н.,**

педагог-психолог высшей квалификационной категории МБДОУ Тотемский детский сад № 1 «Росинка», e-mail: totma74@yandex.ru

**Рябева А. Д.**

педагог-психолог высшей квалификационной категории БУ ВО «Тотемский центр ППМСП», e-mail: Anyaryabeva@mail.ru

*Аннотация.* В статье представлен комплексный анализ психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Внутрисемейная атмосфера выступает не просто как внешнее условие, а как источник развития ребенка. В процессе взаимодействия ребенка со взрослыми (родителями, лицами, их замещающими) возникают, развиваются и интериоризируются различные формы психической деятельности, зарождаются и формируются личностные качества.

*Ключевые слова:* семья особого ребенка; дети ОВЗ; педагог-психолог; взаимодействие

## Interaction of the family of a “special” child and a teacher-psychologist as an urgent need of time

*Annotation.* The article presents a comprehensive analysis of psychological assistance to a family raising a child with disabilities. The intra-family atmosphere acts not just as an external condition, but as a source of child development. In the process of interaction of a child with adults (parents, persons, their substitutes), various forms of mental activity arise, develop and internalize, personal qualities are born and formed.

*Keywords:* family of a special child; children with disabilities; teacher-psychologist; interaction

Ожидание ребенка в семье, как правило, связано с приятными эмоциями, планами, радостными ожиданиями. Известие о том, что малыш будет не совсем здоров, тяжело переживается каждой семьей. Семьи, в которых родился «особый» ребенок, независимо от характера патологии, становятся особой группой с присущей только им атмосферой межличностных отношений. Надежды и ожидания родителей относительно жизни семьи, будущего ребенка становятся неопределенными или рушатся, в результате чего меняется весь ход жизнедеятельности семьи. Со временем стресс не только не снижается, но и усиливается, поскольку семья сталкивается с большим количеством проблем, связанных с принятием и включением больного ребенка в социум. Родители испытывают чувство дезориентации, — ребенок с тяжелыми и множественными нарушениями развития сразу оказывается вовлеченным в водоворот забот о его здоровье, что увеличивает нагрузку и на родителей, и на него самого. Выстраиваются своеобразные типы психологических защит — от отрицания наличия болезни до отказа от общества или «культы особого ребенка».

В связи с увеличением в последние годы количества детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) (по данным Территориальной психолого-медико-педагогической комиссии Вологодской области, количество обследованных детей с ОВЗ за последние 5 лет на территории Тотемского муниципального района выросло на 42%, большую значимость приобретает проблема воспитания и адаптации не только самого ребенка, но и работы с семьей, где он воспитывается. Помощь семье в воспитании «особого» ребенка предполагает содействие в решении проблем, появляющихся в сфере внутриличностных, внутрисемейных и внесемейных отношений, создание нормальных условий для развития и ребенка, и его ближайших родственников.

Универсального решения по оказанию помощи родителям нет. Но, пожалуй, основное, что нужно делать — это, не замыкаясь на семье и болезни, искать людей, которые уже проходили через этот опыт и их особые дети уже выросли, а также профессионалов, занимающихся с детьми ОВЗ. Это помогает и расширять горизонты, и освобождать родителей «особых» детей от комплекса: «мы со всем справимся сами». Любому ребенку в первую очередь нужны сильные, счастливые родители. Статистические данные свидетельствуют о том, что в последнее время увеличивается число детей с проблемами в развитии, и, в особенности, со сложными (сочетанными) нарушениями (Т. А. Басилова, М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко) [2; 4]. А. М. Царев отмечает, что основным в клинической картине тяжелого и множественного нарушения является умственная отсталость. При этом в разных сочетаниях выявляются: двигательные нарушения (ДЦП разной формы и степени тяжести); тяжелые нарушения речи (несформированность языковых средств); нарушения функций анализаторных систем (зрения, слуха, тактильной чувствительности); повышенная судорожная готовность (эписиндром); расстройства эмоционально-волевой сферы (нарушения регуляции поведения и др.); аутистические расстройства (стереотипные действия, нарушение коммуникации, социального поведения) [8].

Современными исследователями (И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева, И. В. Рыженко, М. С. Карпенкова, И. В. Кардано и др.) подчеркивается, что без такой поддержки участие детей данной категории в социокультурной жизни общества, в интеграционных процессах, невозможно.

Долгое время при работе с семьей внимание концентрировалось в основном на самом ребенке, но не на функционировании семьи, не на ее членах, оказавшихся в ситуации психологической травмы, семейного стресса и кризиса. Современные исследования Т. М. Ратынской, А. В. Рязановой свидетельствуют о необходимости оказания психологической помощи не только ребенку-инвалиду, но и его родственникам. Исследование семей, воспитывающих детей с ОВЗ, показало, что родители при высокой готовности посвятить себя решению проблем ребенка, недопонимают (недооценивают) прямую взаимосвязь между состоянием ребенка и всей семьи с личностным состоянием родителя, значимость работы с личностными проблемами. Родные и друзья не всегда могут понять состояние родителей, на долю которых выпало нелегкое испытание. В этом случае помочь преодолеть сложный период родителям может педагог-психолог или успешный опыт воспитания других родителей с детьми, имеющими похожие отклонения в развитии. Именно поэтому родителям детей-инвалидов и детей с ОВЗ необходимо встречаться, чтобы иметь возможность поделиться своими переживаниями, услышать слова поддержки. Помогая друг другу, родители забывают о своем горе, не замыкаются в нем, таким образом, находят более подходящее решение своей проблемы.

Благодаря проекту «Можем вместе» при поддержке Президентского гранда, была разработана программа психолого-педагогической поддержки семей с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ «Руки помощи». Мероприятия программы направлены на активное использование в деятельности специалистов эффективных форм работы по взаимодействию с семьей и сотрудничеству с родителями.

*Новизна* программы «Руки помощи» состоит в том, что здесь центральным является психологическое состояние самого родителя и его коррекция с опорой на внутренний или внешний ресурс, тогда как большинство программ психологической помощи родителям детей с ОВЗ направлены на их обучение взаимодействию с особым ребенком.

*Цель программы* — помощь в создании благоприятного психоэмоционального климата в семьях детей с ОВЗ путем содействия родителям в решении их личностных и межличностных проблем, вооружение родителей знаниями по эффективному взаимодействию с детьми, выработка активной родительской позиции в процессе реабилитации ребенка.

При этом целесообразно решать следующие задачи:

- психологическое изучение личностных особенностей родителей, особенностей их родительского отношения к детям;
- помощь родителям в осознании и преодолении личностных деформаций;
- помощь в эмоциональном принятии своего ребенка и формировании навыков эффективного общения с ним.

*Ожидаемые результаты* реализуемой программы:

- решение родителями личностных проблем и переживаний, связанных с рождением ребенка с ОВЗ;
- осознание родителями роли семьи и ее влияния на формирование личности ребенка с ОВЗ;
- создание условий для обеспечения психологической безопасности семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ;
- повышение уровня знаний о состоянии развития и здоровья детей с ОВЗ;
- формирование эмоционального принятия индивидуальности ребенка с ОВЗ и изменение уровня родительских притязаний.

Программа включает в себя как индивидуальные, так и групповые формы работы, которые представляют собой три программных блока:

1. Диагностическое обследование родителей.
2. Индивидуальное психолого-педагогическое консультирование родителей.
3. Групповые занятия с родителями.

### **Диагностическое обследование родителей детей-инвалидов и детей с ОВЗ**

Для изучения личностных характеристик родителя, уровня семейной адаптации и сплоченности, особенностей родительского отношения нами использовались следующие методики:

Цветовой тест отношений (ЦТО) А. М. Эткинд

Методика «Типовое семейное состояние» Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкого

Методика диагностики родительских отношений (ОРО) А. Я. Варга, В. В. Столин

Методика «Автопортрет»

Анализ полученных данных позволяет увидеть особенности родительского отношения к ребенку, а также выбрать и скорректировать тематику встреч с родителями (как индивидуальных, так и групповых).

### **Групповые занятия (встречи) с родителями детей-инвалидов и детей с ОВЗ**

На этом этапе устанавливается динамическое равновесие между родительским самораскрытием и «обратной связью» между педагогом-психологом и участниками группы. У родителей формируется позитивное мышление, помогающее им преодолевать травмирующие ситуации, связанные с особым ребенком. Инструментом воздействия также является и сама группа. Родители могут чувствовать, что такие сложности возникают не только у них, выйти за рамки привычного взгляда на воспитание ребенка.

Тематика занятий может быть скорректирована в зависимости от результатов диагностики и потребностей (запросов) группы.

### **Приемы, применяемые на занятиях:**

- Проективный рисунок: изображение своих ощущений и переживаний с помощью красок помогает участникам избежать описания личных проблем. После завершения процесса рисования, изображенные чувства и отношение к ним обсуждается в группе. Сначала психолог предлагает всей группе, исключая автора, понять смысл выраженных в рисунке чувств и просит рассказать об этом. Затем своими мыслями и ощущениями о нарисованном делится сам автор рисунка.

- Элементы арт-терапии материализуют переживания участников, способствуют их пониманию, переосмыслению и высвобождению от них.

- Ролевые ситуации позволяют вербализовать свои и чужие чувства, вызванные проигранной ситуацией. Эти ситуации подвергаются групповому обсуждению и анализу участниками группы.

- Аутотренинг направлен на выработку способности к расслаблению мышц в состоянии покоя, снятию в них локального и психоэмоционального напряжения;

- Элементы психологического тренинга позволяют воссоздать и проиграть реальную ситуацию, а также найти выход из нее. В данном случае можно наглядно убедиться в том, что из любой ситуации можно найти несколько вариантов вы-

хода. Причем человек сам может повлиять на исход ситуации, выбирая для себя наиболее подходящий.

На основании данных диагностики и наблюдения за родителями в процессе групповых занятий, с каждым из родителей проводятся *индивидуальные психолого-педагогические консультации* по вопросам, которые специфичны для каждой конкретной семьи. На такой консультации происходит наиболее глубокая проработка личностных особенностей родителя и его отношения к ребенку.

Разрабатывая и апробируя программу, мы придерживались следующего принципа: не надо ставить никого ниже себя, никого жалеть, поскольку весьма вероятно, что в жалости собеседник вовсе не нуждается. А нуждается в обыкновенном человеческом общении, со спокойным уважением, по принципу отношений равного с равным. И даже если собеседник кажется несчастным — весьма вероятно, что причина тому банальная тоска по обычному человеческому общению. Родители — это главный ресурс, который есть у ребенка. Любому ребенку в первую очередь нужны сильные, счастливые родители. В случае ребенка-инвалида и ребенка с ОВЗ работает «правило самолета»: сначала надеть кислородную маску на себя, затем на ребенка.

Семьям, имеющих «особого» ребенка, несомненно, требуется существенная помощь, всемерная (как материальная, так и душевная), поддержка и внимание. Прежде всего, речь должна идти, на наш взгляд, о повышении психолого-педагогической культуры родителей, работа над которой должна быть непрерывной, последовательной и систематической. В эту работу входят разнообразные аспекты:

- просвещение по вопросам обучения и воспитания;
- методы психологической и педагогической помощи;
- консультирование родителей, как в индивидуальном, так и групповом режиме;
- групповые тренинги;
- организация общения родителей друг с другом и др.

По нашему мнению, заслуживает внимания идея поддержки родителей на постоянной основе, тем более, что Э. Сеген в свое время обоснованно подчеркивал: «Кто мог бы проследить запаздывание (...) функций лучше, чем мать, если бы она своевременно получила совет компетентного специалиста».

### *Литература*

1. Ладыгина И. В. Проблемы семей, воспитывающих детей-инвалидов // Наука и практика: преемственность, традиции, инновации: сборник статей Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова. Уфа. 2018. С. 84–89.
2. Медяник О. А. Взаимодействие воспитателя с особым ребенком и его родителями // Молодой ученый. 2018. № 4 (190). С. 196–198.
3. Скитская Л. В. Современная образовательная среда: теория и практика // Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. 2018. С. 119–123.
4. Черных С. В. Исследование особенностей образовательного запроса родителей детей с особыми образовательными потребностями // Перспективы развития науки в современном мире. Материалы VIII международной научно-практической конференции. 2018. С. 103–105.
5. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. Питер. 2009. 672 с.

# ПОСТКОВИДНЫЙ СИНДРОМ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ И ДИСТАНЦИОННАЯ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ

Мелёхин А. И.

Кандидат психологических наук, доцент,  
клинический психолог высшей квалификационной категории

*Аннотация.* Усталость и ангедония являются одними из наиболее распространенных и инвалидизирующих симптомов при постковидном синдроме. В статье впервые в России представлена специфика психологического обследования постковидной усталости и ангедонии. Описана когнитивно-поведенческая модель посткоронавирусной COVID-19 усталости и ангедонии, детализирован протокол Т. Каат по проведению дистанционной когнитивно-поведенческой терапии при постковидном синдроме.

*Ключевые слова:* коронавирус, постковидный синдром, COVID-19, ангедония, астения, усталость, когнитивно-поведенческая терапия

## **Bridge syndrome: psychological examination and remote cognitive behavioral therapy**

*Annotation.* Fatigue and anhedonia are among the most common and disabling symptoms in postcovid syndrome. For the first time in Russia, the article presents the specifics of psychological examination of post-ovoid fatigue and anhedonia. The cognitive-behavioral model of post-coronavirus COVID-19 fatigue and anhedonia is described, and the protocol of T. Kaat for conducting dis-tance cognitive-behavioral therapy for postcovid syndrome is detailed.

*Keywords:* coronavirus, sand syndrome, COVID-19, anhedonia, asthenia, fatigue, cognitive behavioral therapy

У большинства людей после перенесенной коронавирусной инфекции (SARS-CoV-2) развивается *постковидный синдром* (*post-COVID-19 syndrome*), который сопровождается различными психическими изменениями: состоянием хронической усталости (75%), нарушенным циклом сна/бодрствования с тревожными проявлениями (46%), нейрокогнитивными изменениями (снижение концентрации внимания — феномен «мозгового тумана», 44%), прогрессирующей ангедонией (63%) и соматизацией (например, тиннитус) [4]. До 35% пациентов не возвращаются к своему обычному состоянию здоровья через 2–3 недели после излечения. 87% пациентов сообщают о продолжающейся усталости («очень быстро устаю», «не могу сделать многое в течении дня», «физическую чувствую себя изнуренной», «сильно беспокоит усталость»), и из них 31% не смогли вернуться к работе.

В течение следующих 1–3 недель после излечения от COVID-19 у 57% пациентов наблюдается *ангедония* (по шкале SHAPS) [5]: 1) не доставляет удовольствие просыпаться утром и начинать день, изменения в пищевом поведении; 2) ощущение безжизненности, опустошенности, «жизни на автопилоте»; 3) внутри ощущение как «оголенный гнилой провод»; 4) ощущение что это уже не мое тело не мой организм, который я знал(а). Напомним, что ангедония, является трансдиагностическим симптомом, который предсказывает более тяжелое течение болезни в отношении расстройств настроения, тревоги и психотических расстройств.

Преобладающие гипотезы, касающиеся психиатрических последствий COVID-19, указывают на устойчивые *нейровоспалительные процессы*, которые

нарушают гематоэнцефалический барьер, повреждая нейроны и нейроглию [7]. Согласно *нейровоспалительной модели* (neuroinflammatory model R.B Polidoro [4]) коронавирус представляет собой физиологически сильный стресс-фактор, который воздействует на гипоталамический путь у генетически сенситивных людей. Гипоталамический путь травмируется и переходит в дисфункциональный режим, приводит к изменениям в психическом и функциональном состоянии. Наличие изменений в провоспалительных компонентах у пациента, таких как цитокины, гамма-интерферон и интерлейкин-7 влияют на работу регуляции глимфатической системы и приводят к развитию постковидной усталости (post-COVID-19 fatigue, Post-Viral Fatigue Syndrome), которую следует рассматривать как подострая форма *синдрома хронической усталости*. Усталость — это сложный и субъективный симптом, характеризующийся крайней и постоянной усталостью, стойкой к отдыху и восстановлению сил. Является существенным фактором, способствующим нарушению функционирования и качества жизни, и последние данные свидетельствуют о том, что она также влияет на клинические исходы восстановления после коронавируса [7].

Текущее лечение в форме фармакологических (психофармакологических) методов лечения или физических упражнений мало эффективно, и в настоящее время недостаточно психологических стратегий, основанных на теории и фактических данных, направленных на снижение постковидной усталости и ангедонии [5].

Поскольку этиология усталости и ангедонии у пациентов, перенесших COVID-19 все еще неизвестна, не существует последовательной модели лечения.

В зарубежной клинической психологии растет признание важности *психологических факторов* в предотвращении усталости при других длительных физических состояниях. Повышение самооффективности с помощью психотерапевтических стратегий способствует снижению утомляемости, связанной с хроническими заболеваниями, такими как рассеянный склероз и сахарный диабет [9]. Показано влияние катастрофических убеждений, тревоги о здоровье, самооффективности на уровень постковидной усталости. При постковидном синдроме наблюдаются социо-когнитивные изменения в восприятии в форме негативного смещения, катастрофизации, поиска одобрения, фокусировке на симптомах, недоверие к собственному телу, негативные убеждения о болезни и лечении [1; 2; 3; 9; 10].

Согласно трансдиагностическому подходу (transdiagnostic approach [6]) перво-степенное значение имеет *психологическое обследование нейрокогнитивных последствий перенесенной инфекции* у пациента, наличие и степень выраженности постковидной усталости (SHAPS), ангедонии (PHQ-2), когнитивных изменений (MoCA и FAB) (рис. 1).

Нейропсихологические тесты, такие как Монреальская шкала оценки когнитивных нарушений (MoCA) и батарея лобной дисфункции (FAB), выявляют преимущественно дефицит исполнительных функций с определенными нарушениями ориентации, скорости обработки информации, внимания и памяти. Нарушения исполнительной функции после заражения COVID-19 могут быть следствием патологии лобных долей, в связи с этим мы рекомендуем применять шкалу FAB. Следует уделять внимание оценке наличия и степени выраженности тревожно-го спектра расстройств (GAD-7) и депрессии (PHQ-2), так как они тесно связаны с постковидной усталостью. Дополнительно можно оценивать *копинг-стратегии пациента* (применять шкалу COPE-I), Эти стратегии могут быть адаптивными, и их следует поощрять, но другие — могут быть неадаптивными, и их необходимо в ходе психотерапии снижать.

Следует отметить, что большинство медикаментозных и когнитивно-поведенческих вмешательств недостаточно направлены на устранение ангедонии и хронической усталости в целом и выявление биомаркеров реакции на лечение остается неудовлетворенной клинической потребностью. Стратегии минимизации



**Рис. 1 Психологическое обследование нейрокогнитивных последствий перенесенной коронавирусной инфекции**

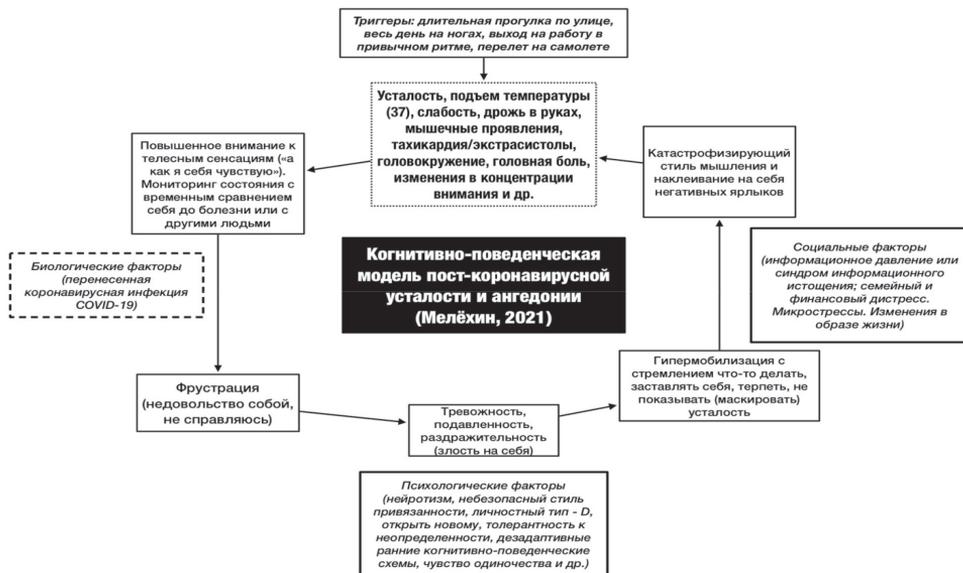
*Примечание.* BIPQ — Brief Illness Perceptions Questionnaire; CBSQ — Cognitive and Behavioural Responses to Symptoms Questionnaire; GAD-7 — Generalised Anxiety Disorder-7; IPAQ-short — International Physical Activity Questionnaire -short form; PHQ-2 — Patient Health Questionnaire-9; PSQI — Pittsburgh Sleep Quality Index, BAI — Beck Anxiety Inventory; SHAPS — 14-item Snaith–Hamilton Pleasure Scale; FAS — Fatigue Assessment Scale; MoCA — Montreal Cognitive Assessment; FAB — Frontal Assessment Battery

постковидной усталости и ангедонии с доказательной эффективностью по сей день остаются труднодостижимыми. Имеющиеся исследования с применением фармакотерапии показывают противоречивые результаты.

В зарубежной реабилитационной практике и рекомендации (Oxford Health NHS Foundation Trust, British Royal Society of Medicine) уже предлагается включать в лечение специализированные протоколы *когнитивно-поведенческой терапии* (CBT for chronic fatigue syndrome, КПТ) в качестве эффективного лечения постковидной усталости и ангедонии, так как они показали свою эффективность при миалгическом энцефаломиелите, синдроме хронической усталости [9;10]. КПТ эффективна в снижении депрессии и тревожного спектра расстройств у госпитализированных пациентов с COVID-19 [4; 5; 8].

Протокол КПТ постковидной усталости и ангедонии основан на когнитивно-поведенческой модели (cognitive-behavioural model of fatigue, рис. 1), показывающей, что само заболевание и/или его лечение изначально вызывает утомляемость, изменения в настроении, восприятии себя и окружающей информации, в то время как социальные и психологические переменные поддерживают данные состояния. Перенесенная вирусная инфекция COVID-19 приводит к таким симптомам как усталость, которая заставляет пациента больше отдыхать и бояться активности, в результате чего при росте избегающего и маскирующего поведения развиваются симптомы тревоги, и/или депрессии, которые усугубляют психологическое и психическое расстройство (рис. 2). Эта циклическая модель похожа на когнитивно-поведенческую модель избегания страха хронической боли.

Социальные факторы, которые представлены информационной перегрузкой темами смерти, заболеваемостью, вакцинацией, ограничениями (рис. 2), в том числе самовознаграждение за роль больного (ослабленного), чрезмерная поддержка близких во время болезни, являются еще одним слоем в порочном круге, который поддерживает усталость и ангедонию. Посткоронавирусная усталость и ангедония во много связана с социо-когнитивными изменениями, проблемой выражения



**Рис. 2 Когнитивно-поведенческая модель посткоронавирусной COVID-19 усталости и ангедонии**

эмоций. КПТ направлена на то, чтобы помочь пациентам рассмотреть другие, менее угрожающие объяснения их симптомов и вытащить жертву из нисходящей спирали депрессивного мышления, соматизации и катастрофизации. Восстановить внутреннюю картину здоровья и обратить вспять депрессивно-тревожные мысли и избегающее (маскирующее) поведение [8]. В ходе психотерапии пациенты могут делиться на две группы: «относительно активные», для которых характерны всплески активности, сменяющиеся периодами относительного бездействия, и «малоактивные», у которых крайне низкий уровень активности. Под каждую группу составляется свой протокол поведенческой активации.

В таблице 1 представлены основные модули протокола КПТ постковидной усталости и ангедонии.

В рамках первой сессии составляется индивидуальная под пациента когнитивно-поведенческая модель усталости и ангедонии, описывающая путь, по которому мысли и поведение могут привести к стойкому психологическому неблагополучию. В начале терапии пациенты формируют свои цели (возобновление работы, занятие спортом и т.п.), для этого используется алгоритм БАТА (Behavioral Activation Treatment for Depression [9]). Следует учитывать, что при ангедонии часто нарушается постановка целей, в связи с этим следует применять мотивационное интервью, чтобы создать поле целенаправленного поведения. Отличия от традиционного лечения поведенческой активации включают в себя сосредоточение внимания на инициировании новых форм поведения за пределами установленного поведенческого набора и упражнения по наслаждению моментом для улучшения опыта завершающего вознаграждения. Предполагается, что усиление положительного влияния и уменьшение отрицательного являются результатом уменьшения избегания поведения и, следовательно, увеличения контакта с потенциальными целями. Также в сессии, которые проходят в дистанционном формате (skype, zoom, whatsapp) включены: формирование здорового режима сна-бодрствования, регуляция активности и дифференцированная программа действий, борьба с дисфункциональными убеждениями в отношении усталости и ангедонии. Пациенты

**Структура модулей когнитивно-поведенческой терапии постковидной усталости и ангедонии Т. Каат [8]**

| <b>Модуль</b>   | <b>Описание</b>   | <b>Задания между сессиями</b>   |
|---|---|---|
| Когнитивно-поведенческая модель усталости и ангедонии | Выявление предрасполагающих, провоцирующих и поддерживающих факторов, составление индивидуальной модели.  | Мониторинг с помощью специального протокола усталости и ангедонии                     |
| Нахождение баланса в деятельности и отдыхе            | Закономерности отдыха и активности и их влияние на организм<br>Планирование деятельности и отдыха<br>Физическая активность                            | Оценка сложности выполнения задач Работа и отдых (распределение сил)<br>Таблица целей |
| Улучшение сна   | Гигиена сна Неадаптивные формы поведения в отношении сна<br>Поведенческие техники улучшения сна   | Таблица целей сна, баланс активности и отдыха   |
| Снижение гипермобилизации                             | Техника 5–4–3–2–1   | Дневник гипермобилизации-релаксации   |
| Эмоции и их выражение                                 | Стратегии преодоления негативных эмоций<br>Самоченка негативных эмоций<br>Выражение эмоций  | Выражение эмоций в различных социальных контекстах                                    |
| Управление восприятием ситуаций как стрессовых        | Общие советы по снижению влияния стресса на вашу жизнь<br>Управление контролируемыми и неконтролируемыми стрессорами<br>Техники усиления осознанности | Лист целей по управлению стрессом   |
| Усиление социальных ресурсов                          | Создание сети поддержки<br>Раскрытие информации по сравнению с сохранением ее в рамках социальных сравнений с самим собой                             | Таблица целей социальной поддержки  |
| Осознание особенностей своего мышления                | Обычные бесполезные мысли<br>Выявление бесполезного мышления  | Мониторинг негативного мышления, наклеивания ярлыков                                  |
| Изменение неадаптивного мышления                      | Выявление альтернативных мыслей, создание гибкого когнитивного фильтра  | Копинг карточка альтернативных мыслей   |
| Анти рецидивный план                                  | Поддержание и развитие улучшений<br>Разработка будущих целей. Советы для повседневной жизни по снижению гипермобилизации, режима «автопилота».        | Таблица долгосрочных целей и способы их достижений                                    |

регулируют время отхода ко сну и перестают спать в течение дня, чтобы предотвратить возможное нарушение циркадного ритма. В течение сессий специалист выявляет совместно с пациентом с помощью специальных техник катастрофические убеждения в отношении усталости и ангедонии. Кроме того, пациентов учат управлять распределением когнитивных, аффективных и физических ресурсов для минимизации усталости. Следует учитывать, что выраженности постковидной астении и ангедонии опосредовано оценкой самоэффективности пациента, что следует учитывать в ходе терапии. Для этого применяют техники, усиливающие децентрализованность и внимание, такие как сканирование тела без оценки, осознанное движение, привычки и сосредоточенное осознание дыхания. Направленное исследование направлено на осознание взаимосвязей между мыслями, эмоциями и ощущениями, а также на распознавание привычных паттернов, которые могут мешать переживанию удовольствия.

Программа усиления активности, состоит из ежедневных прогулок или езды на велосипеде, количество которых постепенно увеличивается. Когда пациентам удается увеличить свою физическую активность, они также начинают увеличивать свою социальную и когнитивную активность. На последнем этапе психотерапии пациенты систематически работают над выявлением, усилением и достижением своих личных целей. После этого усиливается восприятие чувства усталости как нормальной части активной и полноценной жизни, что требует умения распределять собственные ресурсы. После прохождения данного протокола психотерапии у пациентов наблюдается снижение катастрофической реакции на усталость, проблем со сном, ангедонии и утомляемости [8].

### *Литература*

1. Мелехин А. И. Дистанционная когнитивно-поведенческая психотерапия вирусной тревоги, связанной с пандемией covid-19 // Национальный психологический журнал. 2020. Т. 39. № 3. С. 19–32
2. Мелехин А. И. Дистанционная когнитивно-поведенческая психотерапия стрессового расстройства, связанного с пандемией covid-19 // Журнал телемедицины и электронного здравоохранения. 2020. Т. 13, № 3. С. 3–14.
3. Мелехин А. И. Тактика психологического обследования и психотерапии нарушений сна в период пандемии covid-19 // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2021. Т. 3, № 34. С. 259–276.
4. El Sayed S, Shokry D, Goma SM. Post-COVID-19 fatigue and anhedonia: A cross-sectional study and their correlation to post-recovery period. *Neuropsychopharmacol Rep*. 2021. Vol. 41. № 1. P. 50–55.
5. Gaber, T. Assessment and management of post-COVID fatigue. *Prog. Neurol. Psychiatry*. 2021. Vol. 25. P. 36–39.
6. Li J, Li X, Jiang J, Xu X, Wu J, Xu Y, Lin X, Hall J, Xu H, Xu J, Xu X. The Effect of Cognitive Behavioral Therapy on Depression, Anxiety, and Stress in Patients With COVID-19: A Randomized Controlled Trial. *Front Psychiatry*. 2020. Vol. 3. № 1. P. 11–19
7. Ng Cheong Chung KJ, Kunadian V. Frailty assessment in the COVID-19 pandemic. *J Investig Med*. 2020. Vol. 68. № 7. P. 1300–1311.
8. ReCOVer: Cognitive Behavioural Therapy for post-COVID-19 fatigue. URL: <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/en/ictrp-NL8947> (дата обращения: 3.11.2021)
9. Vink M, Vink-Niese A. Could Cognitive Behavioural Therapy Be an Effective Treatment for Long COVID and Post COVID-19 Fatigue Syndrome? Lessons from the Qure Study for Q-Fever Fatigue Syndrome. *Healthcare (Basel)*. 2020. Vol. 8. № 4. 552–560.
10. Zheng, Youxiang M.B, Wang, Lu M. Efficacy of cognitive behavioral therapy on mood and quality of life for patients with COVID-19, *Medicine: April 16, 2021*. Vol. 100 № 15. P. 25–3

# ГРУППОВАЯ ТЕРАПИЯ ОНЛАЙН ДЛЯ ЛЮДЕЙ С АФФЕКТИВНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Ясин М. И.

Психолог-консультант, к. соц. н., доцент  
nadsaw@yandex.ru

Московский международный университет, Москва

*Аннотация.* В статье обобщен опыт психотерапевтической работы онлайн с людьми с аффективными расстройствами. С целью обобщения опыта было проведено анонимное анкетирование участников групп. Групповая работа дает участникам возможность: почувствовать себя включенным и осознать, что похожие проблемы есть у других людей, познакомиться с опытом совладания других, выговориться и получить поддержку, общаться в безопасной среде, наладить социальные связи.

*Ключевые слова:* психотерапия, психологическая помощь, психологическое консультирование, доступность психологической помощи, аффективные расстройства, депрессии

## Online group therapy for people with affective disorders

*Annotation.* The article summarizes the experience of psychotherapeutic work online with people with affective disorders. In order to generalize the experience, an anonymous survey of group members was conducted. Group work gives the participants the opportunity to: feel included and realize that other people have similar problems, get acquainted with the experience of coping with others, talk out and get support, communicate in a safe environment, establish social ties.

*Keywords:* psychotherapy, psychological help, psychological counseling, availability of psychological help, affective disorders, depression

Оказание психологической помощи людям в различных ее формах становится все более востребованной услугой с одной стороны, с другой — все более доступной. Однако «охват» населения оказывается не равномерным: доступ к психологической помощи сложнее получить в регионах, отдаленных населенных пунктах, людям с низким доходом. Более труднодоступными оказываются и долгосрочные форматы психологической поддержки.

Особые обстоятельства нескольких последовательных «локдаунов», связанных с COVID-19 явились сильным стрессогеном для многих людей [1], на фоне тревог, связанных с пандемией, и изменения привычного жизненного уклада, сильно возросло число обострений ментальных заболеваний, среди которых достаточно объемную группу представляют аффективные расстройства. Ухудшение состояния в связи с пандемией неоднократно отмечали участники самоорганизованных групп самопомощи для людей с аффективными расстройствами.

Одной из таких площадок самоорганизованной поддержки является группа «ЗаМыкание», базирующая в социальной сети «ВКонтакте». Группа фокусируется на работе с людьми в депрессивных состояниях, с диагнозом биполярного расстройства и других заболеваний. Изменение привычного уклада жизни и ограничение коммуникации во время «локдауна» подтолкнули ее участников к осознанию необходимости проводить групповые поддерживающие встречи онлайн. Группы встреч, которые проводили сами участники движения, оказались недостаточными, и решено было пригласить психологов-волонтеров для проведения групповой терапии. В результате площадка «ЗаМыкание» стала тем местом, где

на протяжении более полутора лет проходят онлайн встречи в двух форматах: группы встреч и групповой открытой терапевтической группы с психологом.

Терапия онлайн, согласно специальным исследованиям, демонстрирует результаты, сопоставимые с обычной очно терапией. Экспериментально была показана эффективность психотерапии онлайн при депрессиях, паническом расстройстве, проблемах со сном и ряде других психологических проблем [6]. Следовательно, психотерапию онлайн целесообразно использовать, особенно в тех случаях, когда это представляется организационно более подходящим: в периоды «локдауна», для отдаленных регионов, в случаях, когда клиенту сложно добраться на очный сеанс.

Отдельную проблему представляет вопрос доступности психотерапии. Группа людей с аффективными расстройствами, при высокой потребности в психологической заботе, имеет некоторые ограничения, что связано с финансовыми затратами, а также тем, что в отдаленных населенных пунктах, как правило, нет доступа к очным психологическим сессиям. Отдельную проблему для людей в депрессивной стадии составляет выход из дома. Доступность психологической помощи в отдаленных регионах может быть решена за счет онлайн технологий, но только при наличии знания о ее пользе для психологического здоровья.

Объединение «ЗаМыкание» хорошо справляется с проблемами доступности за счет того, что:

а) имея, как базу, группу в социальной сети, оказывается широкодоступной для нуждающихся и, одновременно, информирующей о возможных видах помощи;

б) проводя группы встреч, групповую терапию с психологом и имея круглосуточный чат групповой поддержки — оказывается доступной для людей из удаленных населенных пунктов;

в) предлагает бесплатную помощь, что важно для людей, которые, в силу заболевания, имеют меньше возможностей финансово вкладываться в свое психологическое благополучие.

Практики обращения за психологической помощью в России есть, однако распространена не везде и не во всех социальных группах. Распространение обращения за психологической помощью, как некоторой закрепленной в культуре практики, подчеркивается как отдельная задача [2, 4]. Рост доступности и распространенности психологической поддержки может благотворно сказаться на уровне психологического благополучия россиян в целом.

В данной статье мы бы хотели изложить и обобщить результаты этой работы. После встреч у участников групп собиралась обратная связь в форме анонимного анкетирования с открытыми вопросами. Было собрано 62 анкеты, отражающие субъективные мнения участников о том, что именно способствует улучшению их состояния. В результате обобщения коллективного опыта, нами было выделено несколько категорий, которые наиболее стабильно работают в онлайн терапии для людей с аффективными расстройствами.

1) Участники групповых встреч отмечают, что истории, похожие на их собственные, позволяют почувствовать, что они не одни с проблемой, что подобный опыт есть и у других людей, соответственно, они тоже могут с этим жить и справляться. Чувство общности значительно снижает напряжение, возникающее вокруг психологической проблемы, тем самым подготавливая путь к ее решению.

2) Групповой характер занятий позволяет познакомиться с опытом совладания у других участников группы, что делает работу более продуктивной. Эффект групповой терапии в плане обмена опытом отмечался психологами неоднократно. Разнообразие жизненного опыта и творческая сила группы, за счет множества идей и моделей совладания, производят эффект, который едва ли достижим в индивидуальной терапии. При этом привнесение нового для человека с проблемой происходит в крайне мягкой форме: никто не дает прямых советов, но он сам может взять для себя то, что кажется ему полезным, слушая истории других участников.

3) На группах и в чате люди могут обзавестись новыми социальными связями, среди людей с похожими проблемами, которые представляют себе специфику заболевания, что для людей с аффективными расстройствами оказывается важным, так как многие в процессе болезни утрачивают свои обычные социальные связи, из-за чувства непонимания или из страха «отягощать» друзей и близких. Включенность в сообщества оказывает благоприятное воздействие на психологическое состояние человека, что было показано в ряде исследований.

4) Многие участники группы отмечают «возможность выговориться», как самостоятельное терапевтическое средство. Эффект «выговаривания» известен со времен начала психоанализа, его отмечали гуманисты и когнитивно-поведенческие терапевты, объясняя по-своему. Субъективный опыт участников показывает, что проговаривание вслух своих проблем перед группой приносит облегчение, а иногда и подводит к решению проблемы.

5) Участники группы отмечают, что для них важно «получение обратной связи», «сочувствия», «поддержки», «понимания». Самораскрытие, сочувствие, поддержка являются уже определенными инструментами раскрытия внутреннего потенциала и интеграции личности, которые работают на группах встреч и психотерапии в групповом формате [2]. Обратная связь в группе предоставляется в максимально безопасной форме: участники, посещающие встречи относительно часто, умеют ее предоставлять, дополнительно психолог-ведущий групп следит за безопасностью обратной связи, может подсказать, как правильно давать обратную связь. В группе участник получает поддержку, которую ему затруднительно получить в своей повседневной коммуникативной среде.

6) Среда, созданная на онлайн группах, воспринимается участниками как безопасная, что также часто отмечалось в анкетах. У людей с аффективными расстройствами повышена чувствительность ко многим факторам психологического воздействия, у них более низкий порог стресса. Группа является максимально безопасной средой, где участники могут делиться своими переживаниями, обратная связь хорошо взвешена, люди могут общаться с теми, кто понимает их проблему, тренировать некоторые новые коммуникативные навыки, формировать круг общения.

При аффективных расстройствах одна только медицинская помощь недостаточна, все чаще исследователи отмечают, что важен всесторонний подход, включающий психотерапию и налаживание социальных контактов. С этой точки зрения, среда, создаваемая в сообществе «ЗаМыкания» охватывает ряд факторов, которые могут влиять на душевное равновесие. Всесторонняя поддержка важна, так как у психологических проблем очень мощная социальная оставляющая [3], соответственно, через нее же можно прийти к улучшениям или выздоровлению. Подход к работе должен быть комплексным, что подразумевает включение в поддержку социума и повседневных практик.

На площадке «ЗаМыкания», на наш взгляд, удалось сформировать базовые необходимые условия для поддержки людей с аффективными расстройствами. История психотерапевтической работы длиной в 1,5 года не столь продолжительна, однако уже позволяет делать ряд заключений об эффективности, опираясь на обратную связь от участников групп, которые излагают не только субъективное восприятие пользы, но и делают радом жизненных достижений, которое стали возможными на фоне психологической поддержки.

Групповая терапия онлайн для людей с аффективными расстройствами, которая проводится на площадке «ЗаМыкание», может служить эффективным и доступным инструментом психологической поддержки. Доступность осуществляется за счет виртуальной среды через сеть «Интернет» и бесплатного формата. Эффективность обеспечивается средствами групповой терапии, с поправкой на специфику работы с людьми с аффективными расстройствами.

## Литература

1. Быховец Ю. В., Коган-Лернер Л. Б. Пандемия Covid-19 как многофакторная психотравмирующая ситуация // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5. № 2 (18). С. 291–308.
2. Гаврилова Т. П., Селезнева А. С. Личностный потенциал человека как главный ресурс помощи в трудных ситуациях // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение). М.: Изд-во Бахрах-М. 2020. С. 444–448.
3. Кирикова М. И. Технологии социальной работы с семьей // Актуальные проблемы социальной работы: история, современность, перспективы. Сборник научных статей. Москва. 2012. С. 67–70.
4. Холодкова О. Г., Иванов Е. И. Современное состояние психологической помощи в интернете // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2017. № 4 (33). С. 60–62.
5. Ясин М. И., Гусева Е. С. Религиозность, дистресс и здоровье // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27. № 1. С. 46–51.
6. Forsell E., Jernelov S., Blom K., et al. Proof of concept for an adaptive treatment strategy to prevent failures in Internet-delivered CBT: A single-blind randomized clinical trial with insomnia patients // American Journal of Psychiatry. 2019. Vol. 176 (4). P. 315–323. doi:10.1176/appi.ajp.2018.18060699
7. Powell T. J., Silk K. R., Albeck J. H., Psychiatrists' Referrals to Self-Help Groups for People With Mood Disorders // Psychiatric Services. 2000. Vol. 51 (6) P. 809–811.

## ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ SG (SERIOUS GAME) В ОКАЗАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Попова И. С.

popovais@fdomgppu.ru  
ФГБОУ ВО МГППУ г. Москва

*Аннотация.* Статья представляет собой основанный на анализе зарубежных источников обзор существующих на данный момент SG (serious game) в области оказания психологической помощи.

*Ключевые слова:* психологическая помощь, дистанционные технологии, SG (serious game), общество.

### Application of SG (serious game) technology in providing psychological assistance

*Annotation.* The article is a review based on the analysis of foreign sources of the currently existing SG (serious game) in the field of psychological assistance.

*Keywords:* psychological help, remote technologies, SG (serious game), society.

Затяжной кризис, вызванный пандемией коронавируса covid-19, резко увеличил объем запросов на оказание психологической помощи. В условиях многократного повышения нагрузки на психологов, психотерапевтов и социальных работников возникает потребность в дополнительных методах психологической помощи

с минимизированным привлечением высококвалифицированных специалистов. Режим самоизоляции приумножил необходимость именно в дистанционных формах оказания психологической помощи.

Важным ресурсом решения создавшейся проблемы становятся цифровые технологии, уже прочно укоренившиеся в разных сферах нашей жизни (экономика, образование, здравоохранение). В рамках реализации федерального проекта «Современная школа», национального проекта «Образование», МГППУ осуществляет бесплатную психологическую поддержку родителей посредством серии вебинаров, горячей линии и письменных консультаций (батьродителем.рф). РАТЭПП (Российская Ассоциация Телефонной Экстренной Психологической Помощи) организовала волонтерский проект Чат «Содействие» по консультированию в соцсетях (<https://vk.com/ratepp>, <https://ok.ru/ratepp/post>, <http://ratepp.ru/>).

Функции психологического просвещения, сопровождения, диагностики, психотерапии, мотивации выполняют также мобильные приложения с чатботами, основанными на принципах КПТ. Созданная в рамках проекта «Сколково» компания «iCognito» (<https://icognito.app>) предлагает мобильные приложения для повышения стрессоустойчивости, борьбы с депрессией, улучшения отношений в паре и сопровождения родителей.

Более сложной технологией являются SG, понимаемые как компьютерные игры, основной целью которых является не развлечение, а обучение, т.е. целенаправленное и контролируемое получение определенных знаний и навыков, используя свойственный компьютерным играм эффект вовлеченности. SG находят широкое применение в вооруженных силах, образовании и здравоохранении.

Компьютерные игры, ставшие привычным и привлекательным видом деятельности, оказались эффективным дидактическим средством разъяснительной работы среди детей и подростков с хроническими заболеваниями. Еще в середине 90-х годов XX века были созданы компьютерные игры для создания и укрепления навыков образа жизни у детей при диабете первого типа («Packy & Marlon») и астме («Bronkie the Bronchiasaurus»).

Позже, по мере появления и развития цифровых технологий, а также их интеграции, были расширены функционал и область применения SG, а также возрастной диапазон игроков, вплоть до старческого возраста. В частности, существует целый комплекс SG с применением технологии VR (virtual reality) для диагностики и коррекции когнитивных изменений, а также облегчения физических расстройств пациентов на разных стадиях деменции, большую часть которых составляют люди пожилого и старческого возраста [8].

SG применяются в психологическом просвещении. Платформа «ЕТИОБЕ» предлагает детям с избыточным весом группу SG, информирующих о преимуществах здорового питания и последствиях нездорового [7]. «Depression Quest» знакомит игрока с повседневными трудностями пациента с депрессией [5]. (Разработчики предупреждают, что эта игра не является развлекательной и не предназначена для людей в состоянии депрессии и острых эмоциональных состояний, а также склонных к суициду.) «Please Knock on My Door» дает представление о жизни человека, страдающего от депрессии и социальной тревожности [5].

Серия SG, созданной американской компанией Kognito, представляют интерактивные симуляторы ролевых игр для просвещения на актуальные темы, а также тренировки навыков общения с целью улучшения социального климата [4]. Они рассчитаны на разные целевые аудитории и применяются во многих государственных учреждениях образования и здравоохранения. Подросткам и молодежи предлагается информирование на такие темы, как психическое здоровье, эмоциональное благополучие, профилактика употребления алкоголя и ПАВ, предотвращение суицидов («Friend 2 Friend») [4]. Семьям военнослужащих, вернувшихся из зон боевых действий, предлагается поддержка за счет развития навыков ведения ре-

альных разговоров на такие темы, как семейные отношения, трудоустройство, а также распознавания симптомов ПТСР, последствий ЧМТ, депрессии и суицидального поведения («Family of Heroes») [4]. Педагогам предлагается развитие навыков реагирования на случаи буллинга и урегулирования конфликтов («Building-respect-bullying-prevention-in-schools»); навыки реагирования на случаи смерти в школьном сообществе («Resilient-together-coping-with-loss-at-school»); а также навыки распознавания лиц, склонных к суицидам, путем устранения стигматизации, депрессии, тревожных состояний и суицидальных рисков, а также улучшения навыков готовности и умения оказать помощь («At risk») [4]. Родителям предлагается тренировка навыков спокойного и конструктивного реагирования на такие стрессогенные формы поведения своего ребенка, как истерика или драка («Calm-parents-healthy-kids») [4]. Медицинским работникам — развитие таких профессиональных навыков, как побуждение пациентов к сотрудничеству с целью снижения тяжести болезни («Chronic-disease») [4]. Здесь идет речь о хронических заболеваниях, реабилитации после онкологических заболеваний и геронтологическом уходе.

SG применяются также и в психодиагностике. «Zoo U» помогает идентифицировать детей 7–12 лет с недостатками социальных навыков, а также тренировать у детей с агрессивным поведением и тревожными расстройствами социальные, эмоциональные навыки (регулирование эмоций, контроль импульсов, готовность к общению, эмпатия, сотрудничество, сочувствие и инициатива) [6].

Многие SG могут применять в качестве самопомощи, преимущества которой заключаются в доступности в любое время и более низком уровне стигматизации по сравнению с посещением психотерапевта. «SuperSight» учит игроков преодолевать свои страхи, бороться с подавленными эмоциями, а также помогает изучить стратегии решения проблем [5]. «SPARX» (Smart, Positive, Active, Realistic, X-factor thoughts) обучает подростков с симптомами депрессии, стресса и тревожных расстройств выявлять и преодолевать негативные мысли [6]. «SuperBetter» помогает укрепить здоровье, восстановиться после болезни или травмы, а также поддерживает при похудении или отказе от курения за счет повышения уровня личной устойчивости [5]. «Clash-Back» помогает подросткам с проблемами экстернализации попробовать различные виды поведения в ситуациях конфронтации со взрослыми; рефлексировать последствия по определенным параметрам (честность, импульсивность, способность адаптироваться, выражение чувств и понимание ситуации) с помощью обратной связи; и корректировать стратегии своего поведения [6]. Игра полезна также для родителей, педагогов и социальных работников для развития навыка налаживания контактов с подростками.

Другие SG служат дополнительным инструментом в рамках профессиональной психотерапии и могут применяться только под контролем психотерапевта. «Ricky und die Spinne» («Рики и Паук») помогает детям 6–12 лет с ОКР лучше понять особенности заболевания и побуждает их сопротивляться компульсии [6]. «Camp Core-A-Lot» (CCAL) является вспомогательным инструментом в психотерапии детей 7–13 с тревожными и стрессовыми расстройствами. Игра включает психообразование, когнитивную реструктуризацию и обучение релаксации. Часть уровней игрок проходит с психотерапевтом и родителями, т.к. речь идет о ситуациях, вызывающих страхи. «Schatzsuche» («Поиск сокровищ») применяется в психотерапии детей и подростков 9–13 лет с тревожными расстройствами, депрессией и агрессивным поведением [6]. Игра обучает распознавать эмоции по мимике и положению тела, а также помогает избавиться от склонности заранее предполагать враждебные намерения.

В отдельную группу можно выделить SG с интегрированной функцией БОС (биологической обратной связи). «Mindlight» помогает детям в возрасте 8–12 лет преодолеть свои тревожные расстройства за счет навыка расслабления или пере-

ключения внимания [6]. «Skip a Beat Heart Rate Game» обучает влиять на частоту сердечных сокращений, используя свои мысли, эмоции, дыхание и даже позу [5]. «Rage-Control» — учит детей с проблемами агрессии и гнева регулировать свое физиологическое и эмоциональное возбуждение, контролируя свой пульс [6]. «Mightier» помогает детям повышать уровень эмоциональной устойчивости за счет обучения навыкам релаксации и закрепления их в мышечной памяти с целью применения в реальном мире [5]. «MyoBeatz» помогает пациентам с ампутированными руками постепенно улучшать контроль над своими будущими нервно-мышечными протезами, напрягая мышцы, оставшиеся на культе [5].

Масштабных исследований эффективности SG в области психотерапии не проводилось, также еще не разработан соответствующий метод. Как правило, SG проверялись на небольших выборках. При этом были зафиксированы значительные успехи игроков в тренируемых навыках, а также их вовлеченность и высокая мотивация. Психотерапевты отмечали снижение нагрузки и увеличение структурированности психотерапии.

Представленный обзор демонстрирует широкий спектр возможностей применения SG в области оказания психологической помощи. Также было показано, что SG могут применяться в качестве самопомощи, и быть интегрированы в процесс психотерапии, например, для поддержания терапевтического эффекта между сессиями и в посттерапевтический период, однако не способны полностью заменить психотерапевта.

Большая часть приведенных выше SG была разработана после 2010 года на базе университетов и клиник с участием высококвалифицированных специалистов (психологов, психотерапевтов, психиатров), многие из которых имеют степень доктора наук или звание профессора. Многие SG предоставляются бесплатно, часть доходов от продажи некоторых SG идет на благотворительные цели в фонды соответствующего профиля.

Неоспоримым достоинством применения SG является возможность проходить часть психотерапии самостоятельно или при поддержке менее квалифицированного, чем психотерапевт, персонала, что снижает нагрузку на психотерапевтов и стоимость психотерапии. Дополнительная экономия времени происходит за счет автоматической обработки результатов диагностики.

Однако, возникают такие проблемы, как защита персональных данных, высокая стоимость разработки и наличие в открытом доступе игр, имеющих противопоказания к применению. С учетом воздействия, оказываемого SG на сознание и физиологию игрока, необходимо также учитывать риски, которые могут возникнуть при прохождении игр, затрагивающих болезненные темы (страхи, потери, травмы), без предварительной психодиагностики и сопровождения психотерапевта. Также нужно подчеркнуть, что эти риски в еще большей мере свойственны и обычным компьютерным играм, часто демонстрирующим жестокость, что сказывается на личности и обществе в целом. Данная проблема является очень актуальной и уже обсуждается на уровне Госдумы [2]. Также очень важным и не полностью реализованным аспектом является перенос полученных в игре навыков в реальный мир.

Итак, SG являются очень перспективным направлением в области оказания психологической помощи. Технически возможна реализация в виде SG многих методик психодиагностики и некоторых методов психотерапии и педагогики. Также возможен широкий репертуар просоциальных сценариев по повышению коммуникативных навыков, совместной созидательной деятельности, взаимопонимания [1, 3].

Как инструмент просветительской деятельности, SG представляют собой обширное пространство для социальной рекламы, тематизируя такие значимые аспекты, как экология, изменение климата, инклюзия, буллинг, терроризм, кор-

рупция, информационная безопасность, социальная ответственность, а также эффективный инструмент по созданию имиджа представителей помогающих специальностей, государственных структур, семьи и общества. Также игроки могут вовлекаться в совместное решение социальных, научных и творческих задач, что повысит кооперацию и создаст ощущение вовлеченности в созидательную деятельность с целью гармоничного развития личности и общества [1, 2, 3].

Феномен SG не является новым, индустрия SG достаточно хорошо развита. Компания «Serious Games Solutions» (<http://www.serious-games-solutions.de/>), разрабатывающая SG для бизнеса, МЧС, здравоохранения и образования, создана в 1993 году. Организованная ассоциацией компьютерных игр «Serious Games Society» SGC (<https://seriousgamessociety.org/>) конференция «Games and Learning Alliance Conference» проходит в 2021 году уже в 10-й раз. Конференция «International Conference on Game-Based Learning and Serious Games» состоялась в 2021 году уже в 15-й раз. Развитие области SG имеет тенденцию в направлении SG, приносящих пользу обществу. Так, например, американская некоммерческая организация «GAMES FOR CHANGE», содействует созданию и распространению SG социальной направленности, в частности, психологического просвещения и образования с целью конструктивного просоциального влияния на реальный мир с помощью игр и иммерсивных медиа [5].

Подавляющее большинство перечисленных SG были разработаны и активно применяются в США, некоторые — в Европе. Почти все из них реализованы только на английском языке. Перспектива перевода на русский язык представляется весьма сомнительной по причине этических, юридических и технических аспектов. Не менее сложным представляется и вопрос адаптации зарубежных SG с учетом различий культуры, менталитета, образовательных стандартов и законодательства об оказании психологической помощи. С учетом высокой стоимости разработки SG и небольшого количества специалистов по их разработке, представляется перспективным развитие направления высшего образования, объединяющего психологию, педагогику, социологию и информатику.

### *Литература*

1. Барцалкина В. В., Жукова Н. В., Макеев М. К. Социальная партиципация «цифровых» поколений: возможности цифровой среды как ресурс развития молодежных инициатив для «life-long learning» // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Апгрейд социальных проектов: этапы стартапа». Москва, 24–25 октября 2019. С. 178–182.
2. Новостной портал RT [Электронный ресурс] // <https://russian.rt.com/russia/news/921119-gosduma-kompyuternye-igry-sozidanie>
3. Попова И. С. К вопросу о перспективах развития интернет-общения // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение) Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М.: «Бахрах-М». 2020. С. 231–234
4. Сайт компании Kognito [Электронный ресурс] URL: <https://kognito.com/products> (дата обращения 24.10.2020)
5. Сайт некоммерческой организации GAMES FOR CHANGE [Электронный ресурс] URL: <https://www.gamesforchange.org/> (дата обращения 26.10.2020)
6. Brezinka V. Computerspiele in der Psychotherapie — neue Entwicklungen [Электронный ресурс] // Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 2016 URL: [https://www.researchgate.net/publication/295898834\\_Computerspiele\\_in\\_der\\_Psychotherapie\\_-\\_neue\\_Entwicklungen\\_New\\_Developments\\_in\\_Video\\_Games\\_for\\_Psychotherapy](https://www.researchgate.net/publication/295898834_Computerspiele_in_der_Psychotherapie_-_neue_Entwicklungen_New_Developments_in_Video_Games_for_Psychotherapy) (дата обращения 28.10.2020)

7. Eichenberg Ch., Marx S. Therapeutischer Einsatz von Computerspielen: Motiviert mit ernststen Spielen [Электронный ресурс] // Archiv Deutsches Ärzteblatt 2014 URL: <https://www.aerzteblatt.de/archiv/154275/Therapeutischer-Einsatz-von-Computerspielen-Motiviert-mit-ernststen-Spielen> (дата обращения 26.10.2020)

8. Ning H., Li R., Ye, X., Zhang Y., Liu L. A Review on Serious Games for Dementia Care in Ageing Societies [Электронный ресурс] // IEEE Journal of Translational Engineering in Health and Medicine 2020 URL: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9103027> (дата обращения 27.10.2020)

## **СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СИСТЕМНАЯ МОДЕЛЬ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОВЗ**

**Петракова О. А.**

petrakovaoa@zabava.2048.pro

**Феофанов В. Н.**

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города  
Москвы  
Школа № 2048

*Аннотация.* В статье рассмотрены вопросы использования сенсорной интеграции как системной модели помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Дана характеристика таких сенсорных систем как вестибулярная, тактильная и проприоцептивная.

*Ключевые слова:* сенсорная интеграция, сенсорная дисфункция, сенсорный профиль, дети с ОВЗ.

### **Sensory integration as a system model of assistance Children with disabilities**

*Abstract:* the article discusses the use of sensory integration as a system model of assistance to children with disabilities. The characteristics of such sensory systems as vestibular, tactile and proprioceptive are given.

*Keywords:* sensory integration, sensory dysfunction, sensory profile, children with disabilities.

В повседневной жизни мы довольно часто сталкиваемся с вопросами яркого реагирования ребенком на прикосновения, желания избегать предметов с разной текстурой, чаще раскачиваться, кружиться или наоборот бояться подниматься/спускаться по лестнице. Такие трудности нередко могут стать причиной плохого поведения или проблем с обучением, и являются следствием сложностей в организации, так называемой, сенсорной интеграции в мозге ребенка.

Сенсорная интеграция как направление работы с детьми с ОВЗ возникло в 1950 году и ее автором считается Э. Джин Айрес [1]. Сенсорная интеграция — это понятие, подразумевающее обработку информации при помощи упорядоченных ощущений, к которым относятся системы:

- вестибулярная;
- тактильная;
- проприоцептивная;

- слуховая;
- зрительная;
- вкусовая;
- обонятельная.

Еще в утробе матери начинают формироваться и развиваться три базовых системы ощущений: вестибулярная, тактильная и проприоцептивная, о которых и пойдет речь.

Вестибулярная система как поддержание равновесия, находящаяся в тесном взаимодействии с другими сенсорными и двигательными импульсами позволяет не только контролировать положение тела, но и ориентироваться в пространстве. Вестибулярный аппарат состоит из полукружных каналов и отолитовых органов. Прием вестибулярной информации происходит благодаря рецепторам вестибулярного аппарата, а обработка и передача сигналов является задачей вестибулярных ядер [2].

Рецепторы вестибулярного аппарата находятся во внутреннем ухе и представляют собой волосковые клетки, расположенные в отолитовых органах (перепончатый и сферический мешочек) и в выпуклостях у основания трех полукружных каналов (переднего, бокового, заднего). Когда мы меняем положение головы происходит перемещения кальциево-карбонатных кристаллов, которые находятся в отолитовых органах, поэтому они отвечают за анализ статических положений, т.е. изменение положения головы и тела в пространстве, а также контроль позы. Когда мы бегаем или качаемся на качелях, т.е. имеется динамическое положение, обработка вестибулярной информации происходит за счет рецепторов, которые также имеются в полукружных каналах, и заключены в желатинозную субстанцию (купулу), поэтому при динамических движениях происходит перемещение этой жидкости, на которую происходило давление вследствие движения и происходит раздражение тех самых чувствительных рецепторов [2].

Проприоцептивная система как кинестетическое восприятие (мышечно-суставное) отвечает за ощущение положения, движения (скорость) и силы (сколько нужно приложить усилий, чтобы выполнить какое-либо действие). Проприоцептивная система играет важную роль в схеме тела, которая, в свою очередь, влияет на письмо, на пространственные отношения в целом.

Рецепторы проприоцептивной информации находятся в мышцах, суставах, сухожилиях и в соединительных тканях. Передача проприоцептивных ощущений осуществляется с помощью трех видов рецепторов:

- Мускульные веретена — находятся и раздражаются в момент их сокращения.
- Сухожильный орган Гольджи — находится в сухожилиях и воспринимает разную степень их натяжения, т.е. регистрирует момент начала движения.
- Паччиниевы тельца, находятся в суставах и реагируют на смену положения суставов относительно друг друга и обеспечивают «суставное чувство» [4].

Тактильная система как кожная чувствительность играет также важную роль в обеспечении нормального функционирования человека в окружающей среде. Выделяют четыре вида кожной чувствительности [4]:

- тепловая;
- холодовая;
- тактильная;
- болевая.

Выделяют также вибрационную чувствительность, однако, ее достаточно часто связывают и с вестибулярной системой, поэтому рассматривают комплексно. К основным рецепторам кожи относятся [4]:

- Колбочки Краузе — рецепторы ощущения холода.
- Цилиндрические рецепторы Руффини — рецепторы тепловых ощущений.
- Тельца Мейснера — рецепторы ощущений прикосновения и давления.

- Свободные нервные окончания (так называемые) — рецепторы, связанные с болевыми ощущениями.

- Тельца Пачини — рецепторы давления в подкожно-жировой клетчатке. Есть предположение также, что они отвечают за вибрационную чувствительность.

Каждая система может находиться в гипер- (сенсорная защита или избегание) или гиповарианте на сенсорные ощущения (сенсорный поиск). Именно понимание этого и определяет сенсорный профиль.

Гиповариант нарушений вестибулярной системы может выражаться [3]:

- Желание постоянно бегать, прыгать, раскачиваться.
- Трудности удержания взгляда на движущемся предмете.
- Положительные эмоциональные реакции на длительные и быстрые ощущения, например, при катании на качелях.

- Ребенок, который с трудом может прыгать на одной ноге, не заваливаясь и т.д.

Гипервариант нарушений вестибулярной системы будет выражаться в гравитационной неуверенности и двигательной интолерантности (непереносимости движений) [3]:

- Страх залезть на высокую горку или ездить на лифте, подниматься/спускаться по лестнице.

- Страх ездить на двухколесном велосипеде по причине того, что нужно оторвать ноги от земли.

- Ребенок, который ошибается в оценке пространства и расстояний.

Гиповариант тактильной системы может выражаться [3]:

- Низкий мышечный тонус.
- Трудности переработки информации о температуре.
- Трудности переработки информации о болевых ощущениях.
- Желание постоянно получать тактильные ощущения.
- Испытывает трудности при необходимости манипулирования предметом (например, карандашом).

- Может часто облизывать предметы.

Гипервариант тактильной системы может выражаться [3]:

- Избегает предметов разной текстуры (липкое, мохнатое, мягкое и т.д.).
- С трудом дается мыть или стричь голову, стричь ногти.
- Не дает одевать узкую одежду.
- Раздражается, когда приближается кто-либо слишком близко.
- Немедленно снимает чуть промокшую или испачканную случайно одежду.

Чаще всего проприоцептивные ощущения находятся в гипофункции. Такие дети будут избегать препятствий, им трудно выполнять движения с закрытыми глазами и повторять за другим человеком и т.д. Проявление стимуляции проприоцептивной чувствительности может выражаться в желании ребенком носить сильно стягивающую одежду, агрессивности для получения необходимых ощущений в отношении себя (царапать, кусать, щипать), а также, например, в сильных ударах по столу, часто может специально ударять или толкать других детей, или ударяться об угол и другие предметы мебели, имеются трудности с регулировкой давления при письме/рисовании [3].

Таким образом, сенсорная интеграция как системная модель помощи детям с ОВЗ предполагает планомерное использование игр и упражнений, направленных на стимуляцию той или иной системы ощущений. Воздействуя на одну систему, одновременно происходит влияние на все остальные, поскольку каждый вид чувствительности находится в тесном взаимодействии друг с другом. При использовании методов сенсорной интеграции необходимо помнить о правиле постепенного введения тех или иных видов упражнений.

## Литература

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф. 2019. 272 с.
2. Банди А. Сенсорная интеграция: теория и практика. М.: Теревинф. 2020. 768 с.
3. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. М.: Теревинф. 2020. 240 с.
4. Хомская Е. Д. Нейропсихология. СПб.: Питер. 2021. 496 с.

# ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Романова Е. И.,**

педагог-психолог

romashe4ka130888@mail.ru

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение  
города Москвы Школа № 1793 имени Героя Советского Союза А. К. Новикова

*Аннотация.* Статья посвящена организации дистанционной психологической помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Анализируются особые образовательные потребности обучающихся, возможности применения дистанционных технологий в работе педагога-психолога. Представлен опыт дистанционного психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ в образовательной организации, описаны технологии коррекционно-развивающей деятельности, показавшие свою эффективность в дистанционном формате. Подчеркнута важность работы педагога-психолога с родителями обучающихся с ОВЗ, описаны методы этой работы в дистанционном формате.

*Ключевые слова:* обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности, дистанционные технологии, работа с родителями

## **Technologies of remote psychological assistance to students with disabilities**

*Annotation.* The article is devoted to the organization of remote psychological assistance to students with disabilities. The special educational needs of students, the possibilities of using remote technologies in the work of a teacher-psychologist are analyzed. The experience of remote psychological support of students with disabilities in an educational organization is presented, the technologies of correctional and developmental activities that have shown their effectiveness in a remote format are described. The importance of the work of a teacher-psychologist with parents of students with disabilities is emphasized, the methods of this work in a remote format are described.

*Keywords:* students with disabilities, special educational needs, distance technologies, work with parents

Приоритетная задача психологической службы школы — оказание психологической помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [3]. У обучающихся с ОВЗ есть особые образовательные потребности, им необходимы снижение темпа преподнесения новой информации, ее объема для запоминания, адаптация предлагаемого материала под индивидуальные возможности обучающихся, усиление наглядности, профилактика утомления, развитие навыков коммуникации со взрослым и сверстником [2, 6].

В современных условиях усиливается значимость дистанционного формата работы с обучающимся с ОВЗ, в том числе оказание им психологической помощи [5]. Психологической службой нашей образовательной организации этот формат впервые был применен в условиях экстренного перехода на дистанционное обучение из-за глобального распространения коронавирусной инфекции. Дистанционное сопровождение продолжает оставаться актуальной формой психологического сопровождения, если ребенок не может посетить школу по состоянию здоровья или в его классе карантин.

Дистанционный формат предполагает взаимодействие педагога-психолога и обучающегося на расстоянии с использованием средств информатизации и телекоммуникации [4]. Можно выделить следующие возможности дистанционного формата оказания психологической помощи, соответствующие особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ: дозирование нагрузок, восприятие материала в своем темпе, опора на визуальные стимулы, помощь родителя в ходе занятия. В то же время при дистанционном взаимодействии возникает и ряд затруднений, связанных с недостатком непосредственного общения между педагогом-психологом и обучающимися [1].

Первоочередной задачей при переходе на дистанционный формат стал поиск таких форм организации деятельности на занятии, которые будут способствовать поддержанию контакта с ребенком и обеспечат достижение запланированных для него результатов.

В нашей образовательной организации психологическая помощь обучающимся с ОВЗ организована в виде регулярных коррекционно-развивающих занятий в малых группах и индивидуальных консультаций. Индивидуальные консультации могут инициироваться как педагогом-психологом, так и самим ребенком. В первом случае консультации направлены на уточнение состояния ребенка, обсуждение его успехов и затруднений. Во втором — консультация направлена на оказание эмоциональной поддержки ребенку в трудной для него ситуации.

Наш опыт показал, что регулярные занятия в групповом формате приводят обучающихся с ОВЗ к лучшим результатам, чем индивидуальные занятия. В групповой работе у детей развиваются навыки коммуникации, что способствует их развитию как полноценных членов общества. В совместной деятельности со сверстниками дети имеют возможность развивать свои познавательные умения, наблюдая за действиями другого. У детей происходит развитие навыков сотрудничества благодаря работе в парах и решению задач в команде, улучшается взаимопонимание.

При организации дистанционных занятий нами сохраняется расписание, закрепленное за обучающимися при очном формате работы. Таким образом, ребята встречаются на онлайн-занятиях с теми сверстниками, которых они хорошо знают.

Каждое онлайн-занятие начинается с ритуала приветствия, включающего в себя демонстрацию и рассказ об одной из важных для ребенка вещей. Это может быть любимая игрушка, книга, творческая работа или домашнее животное. Такое вступление создает положительный эмоциональный фон и ближе знакомит детей.

Ребята с большим интересом рассматривают любимые вещи друг друга, учатся задавать уточняющие вопросы о назначении и важности этих вещей.

В начале и в конце каждого занятия проводится экспресс-диагностика эмоционального состояния в игровой форме. Понимание своих эмоций и управление ими — важная составляющая эмоционального интеллекта, развитие которого обеспечивает успешность в отношениях и решении жизненных задач. Обучающимся предлагается изобразить свое настроение при помощи мимики и жестов. Эти невербальные проявления эмоций способствует самораскрытию детей и сплочению группы, а педагогу-психологу позволяют проанализировать состояние обучающихся и выстроить занятие с учетом актуальной ситуации.

Для детей с ОВЗ важны визуальные опоры, поэтому материал адаптируется для демонстрации на экране, создаются презентации по темам занятий для облегчения восприятия информации. Новая тема начинается с совместного просмотра презентации или видеофрагмента, далее происходит обсуждение полученной информации. Педагог-психолог стимулирует вопросы детей друг другу. С одной стороны, сочинение вопросов и ответы на них обеспечивают развитие речи обучающихся, а с другой — усиливают интерес детей друг к другу, укрепляют связь между ними.

На занятиях активно используются онлайн-тренажеры для развития мышления, внимания и памяти. Детям интересны яркие интерактивные игры, работа с тренажерами учит сосредотачиваться и контролировать себя.

Во время онлайн-занятий необходимо четко соблюдать нормы работы за компьютером, чтобы избежать переутомления. Продолжительность непрерывного использования компьютера с жидкокристаллическим монитором на занятиях составляет от 20 до 35 минут. Регулярно используются приемы гимнастики для глаз, а часть времени не требует использования видеосвязи. Это время используется для арт-терапевтической работы, направленной на самовыражение, раскрытие творческих способностей, знакомство со своим внутренним миром. Дети могут рисовать, письменно отвечать на вопросы, лепить из пластилина. Темой для творчества служит внутренний мир обучающихся: их мечты, чувства, воспоминания.

Активно используются методы сказкотерапии. Ребята прослушивают истории, герои которых преодолевают различные трудности или просматривают мультфильм с воспитательным смыслом, а затем обсуждают его, выполняют творческое задание.

Может использоваться музыкотерапия. Обучающиеся прослушивают музыкальный фрагмент и стараются прочувствовать его: какого он цвета, какое настроение несет музыка. Происходит обсуждение и сравнение разных музыкальных произведений по настроению, а затем их изображение.

Активно применяются нейропсихологические упражнения, они помогают улучшить концентрацию внимания и контроль над своим телом, формируют основу для восприятия нового материала. Для детей интересно повторять движения и видеть на экране, как это получается у них самих и у других. Происходит развитие двигательной памяти и произвольности.

Широко применяются игры с движениями, когда каждый ребенок изображает что-либо без слов, а все остальные угадывают. Эта форма работы позволяет сосредотачивать внимание ребят друг на друге, стимулирует вопросы и активное взаимодействие.

Для эффективной психологической помощи обучающимся с ОВЗ необходимо тесное сотрудничество педагога-психолога с семьями обучающихся.

Огромная роль в дистанционном обучении принадлежит родителям. Именно они поддерживают мотивацию и помогают детям в организационных аспектах дистанционных занятий. Для педагога-психолога очень важно построить такой контакт с родителями, который поддержит у них мотивацию на онлайн-занятия ребенка со специалистом. Важно, чтобы родители понимали, какие задачи ре-

шает психолог на каждом из занятий. В нашем опыте большая часть родителей находится со своими детьми дома и присутствует во время каждого из онлайн-занятий. Таким образом, занятия с педагогом-психологом становятся открытыми для родителей, у них есть возможность увидеть формы и методы, применяемые на занятии, увидеть контакт между детьми, контакт детей с педагогом-психологом. Возможность увидеть занятия изнутри углубляет контакт родителей с педагогом-психологом и повышает интерес к занятиям.

Важной частью психологического сопровождения детей с ОВЗ являются консультации для родителей. В ходе работы у родителей может возникнуть вопрос, связанный с развитием ребенка и его успехами, а также самочувствием самого родителя. Консультации для родителей обучающихся с ОВЗ успешно перешли в онлайн-формат, важным преимуществом которых является возможность беседы с психологом без личного присутствия в школе, что очень актуально для работающих родителей.

Также в онлайн-формате проводятся и совместные детско-родительские встречи. Применяются две формы работы — семейная консультация по актуальному для семьи запросу и детско-родительский тренинг онлайн, на котором встречаются семьи детей, занимающиеся в одной группе с педагогом-психологом. Такие тренинги способствуют сплочению не только детского, но и родительского коллектива, взаимной поддержке родителей.

Результатами дистанционной работы стало углубление контактов с семьями детей с ОВЗ, большее понимание родителями задач и форм работы психолога, самораскрытие детей с ОВЗ в домашней обстановке, укрепление доверия между детьми и специалистом, формирование чувства общности и поддержки. Дистанционная работа стала также мощным ресурсом творческого саморазвития самого педагога-психолога. Были найдены новые интересные формы работы, появилась уверенность в том, что эффективное психологическое сопровождение возможно в дистанционном режиме.

### *Литература*

1. Костоева З. М., Лолохоева Л. Р., Костоева М. М. Дистанционное обучение: плюсы и минусы // Вестник науки и образования. 2020. № 19.
2. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 5.
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки РФ. Москва. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
4. Полат Е. С. Дистанционное обучение. М.: Владос. 1998. С. 191.
5. Суворова И. В. Дистанционная форма обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ТГПУ. 2013. № 4.
6. Фуряева Т. В. Интеграция особых детей в общество // Педагогика. 2006. № 7. С. 29–37.

# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ С УЧАЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Соболева Е. К.

e-mail: eks1968@yandex.ru

ГКОУ «Школа № 3 Костромской области для детей с ограниченными возможностями здоровья»

*Аннотация.* Статья содержит описание опыта организации воспитательной работы с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, в дистанционной форме.

*Ключевые слова:* учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, дистанционное обучение, направления воспитательной деятельности.

## **Features of the organization of educational work in remote form with students with limited health opportunities**

*Annotation.* The article contains a description of the experience of organizing educational work with students with limited health opportunities in a remote form.

*Keywords:* students with disabilities distance learning, directions of educational activity.

Группу детей с ограниченными возможностями здоровья составляют дети с разными нарушениями развития: опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая ранний детский аутизм, синдромом Дауна, множественными нарушениями развития. Типичной особенностью всех категорий обучающихся является нарушение нормального развития высших познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, а так же речи и эмоционально-волевой сферы. В Федеральном государственном образовательном стандарте сказано, что отклонения в развитии детей приводят к их выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Наблюдаются элементы изоляции ребенка-инвалида от общества сверстников. В результате чего нарушается связь с социумом, культурой как источником развития. Поэтому, особой потребностью обучающихся с ОВЗ является максимальное расширение образовательного пространства, выход за пределы образовательного учреждения для расширения жизненных компетенций.

В соответствии с требованиями современного общества, школа должна обеспечить развитие личности обучающихся и их социальную адаптацию. Педагог в общении с детьми придерживается положения: «Не рядом, не над ним, а вместе!». Его цель — содействовать становлению ребенка как личности.

Приоритетными воспитательными задачами являются:

1. Воспитание положительного отношения к учебной деятельности через поощрение, интерес к познанию нового, похвалу и одобрение учителя, взрослых, родителей, систему отметок.

2. Воспитание сознательной дисциплины, приучение к соблюдению правил поведения в школе, в общественном месте, правил взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

3. Формирование отношения к здоровью как главной жизненной ценности.

4. Воспитание трудолюбия, уважительного отношения к труду людей, бережного отношения к результатам своего и чужого труда.

5. Формирование доброжелательного отношения друг к другу, желания прийти на помощь.

6. Знакомство с культурными и нравственными ценностями общества, в том числе семейными, развитие способности к проявлению нравственного поведения в любых жизненных ситуациях.

7. Осуществление воспитательной работы при активном взаимодействии, взаимной помощи, сотрудничестве с родителями.

Воспитательная работа проводится по направлениям деятельности:

- общекультурное;
- нравственное;
- спортивно-оздоровительное;
- социальное;
- работа с родителями.

В силу сложившихся обстоятельств, связанных с распространением пандемии, работа классного руководителя с коллективом учащихся в течение длительного времени шла дистанционно. Несмотря на новый формат работы, активность учеников и помощь родителей по всем направлениям воспитательной деятельности несколько не уменьшилась. Воспитательные мероприятия, хотя и являются для детей добровольными, но привлекают к участию, заинтересовывают содержанием.

В рамках общекультурного направления работы проведены:

познавательные программы «Наши питомцы», «Русские воины — чудо-богатыри», «О воинах, о подвигах, о славе».

— Виртуальная экскурсия в Костромской планетарий «Планеты Солнечной системы»;

— Конкурс рисунков «Мой город Кострома»

— Классный час «Первый космонавт Земли» и другие.

Одним из направлений воспитательного процесса является спортивно-оздоровительная работа. С этой целью родителям учащихся были даны рекомендации по проведению физкультурных минуток с целью недопущения переутомления, дыхательных упражнений, зарядок для глаз, пальчиковых игр, подвижных игр, совместный просмотр презентаций на тему сохранения здоровья. В рамках безопасности жизнедеятельности классным руководителем проведены в дистанционном формате инструктажи, закреплялись знания детей о безопасности на дорогах. Таким образом, на протяжении всего периода дистанционного обучения велась работа по формированию здорового образа жизни. Состоялись беседы, практические занятия, викторины по правилам дорожного движения, правилам безопасного поведения в общественных местах, дома и на улице, инструктажи по технике безопасности.

Мероприятия в спортивно-оздоровительном направлении следующие:

— Беседа-инструкция «Безопасное поведение на железной дороге»

— Конкурс загадок и вопросов «Свет зеленый всем мигает — в путь дорогу приглашает»

— Классный час «Здоровый образ жизни. Урок безопасности в школе и дома».

— Инструктирование о поведении в ЧС, при пожаре, поведении на дорогах.

Работа в спортивно-оздоровительном направлении нацелена на укрепление здоровья учащихся, формирование правильных привычек, осознание отношения к собственному здоровью. Она позволяет заполнить время содержательным активным отдыхом, предусматривает разноплановую деятельность детей, соответствующую их интересам.

Нравственное направление в воспитательной работе класса имеет огромное значение, т.к. развитие нравственных начал в ребенке играет важную роль в становлении личности. В своей работе уделяем большое внимание формированию

уважительного отношения к старшим и пожилым людям. Проводимые мероприятия, беседы в рамках духовно- нравственного направления формируют, развивают и распространяют идеи добра, сострадания. Учим своих детей уважать чувства других людей, всегда думать о том, как их поступки скажутся на окружающих, не быть равнодушными к тому, что люди испытывают, поступать так, чтобы доставить другим радость.

Воспитанию сознательной любви к Родине, уважения к историческому прошлому своего народа на примере подвигов, совершенных в годы Великой Отечественной войны, способствовало проведение следующих бесед, классных часов, мероприятий:

- Интерактивная программа «Герои Великой Отечественной войны — костромичи, в честь которых названы улицы нашего города»;
- Классный час «9 Мая — День Победы».
- участие в акциях «Бессмертный полк», «Георгиевская ленточка», «Окна победы», «Песни победы».
- Классный час «Пионеры-герои Великой Отечественной войны».
- Уроки памяти «Война глазами детей», «Города-герои».

Активное участие детей в дистанционных мероприятиях было бы невозможно без помощи родителей. Именно они направляли детское творчество в нужное русло. Подтверждение тому — дипломы участников и победителей конкурсов, посвященных Дню Победы.

Работа с учащимися класса в социальном направлении способствует формированию патриотизма личности, отношения к Родине, к истории родного края, природе и людям труда. С этой целью проведены в дистанционном формате различные мероприятия: знакомство с государственной символикой: флагом, гимном и гербом России (просмотр презентации «Государственные символы»), классные часы: «История моего города», «Дорога в Космос», «Слава, героям-костромичам!». Темы мероприятий, проводимых в дистанционной форме, были посвящены историческому прошлому нашей Родины, миру животных и растений, роли человека в обществе. Познавательные программы способствовали воспитанию доброты, уважения к людям труда, любви к нашей малой родине — городу Костроме.

Ученики охотно участвовали в мероприятиях, проводимых классным руководителем в рамках воспитательной работы по всем направлениям. Есть в классе девочка с инвалидностью, передвигается на коляске, но всегда участвует в классных и школьных делах вместе с мамой. В классе вместе со всеми учится ребенок с аутизмом. Есть ученик, который обучается по варианту 2 АООП (синдром Дауна), может быть медлителен и нерасторопен, и в силу диагноза еще и упрям, но в тоже время, не пропустил ни одного события класса.

Радуют положительные результаты работы с классом в плане социализации и приобретения навыков самообслуживания. Дети дружны между собой, а так же нашли новых друзей не только в классе, но и в школе. Они доброжелательны, добросовестно выполняют все требования учителя и воспитателя. Сформированные культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания обеспечивают переход к более сложным видам деятельности, стимулируют развитие учащихся, обогащают содержание этой деятельности.

В направлении «работа с родителями» были проведены:

- Анкетирование родителей, заполнение классным руководителем социального паспорта семьи, класса
- Консультирование родителей «Осторожно, грипп!», «Прививки от гриппа»
- Родительские собрания в соответствии с планом воспитательной работы
- Помощь в подготовке рисунков и поделок для конкурсов
- Консультирование родителей по вопросам помощи в учебе, коррекции поведения, выполнения заданий в период дистанционного обучения

— Информирование родителей о заданиях дистанционного обучения через электронную почту, сетевую школу.

Воспитательная работа в классе, несмотря на формат дистанционного обучения, является интересной, многоплановой, разнообразной и насыщенной. Воспитательные мероприятия способствуют сплочению коллектива, раскрытию индивидуальных и творческих способностей учащихся. Они помогают формированию эстетических вкусов, прививают навыки культуры общения, обогащают знания учащихся новыми понятиями и представлениями, учат культуре сохранения и улучшения собственного здоровья. Работа по развитию классного коллектива через коллективные дела и мероприятия, направлена в положительное русло: налажена организованность, порядок и единение учащихся, классного руководителя и воспитателя, в классе благоприятный микроклимат, дети учатся общаться, взаимодействовать, дружить.

### *Литература*

1. Данилюк А. Я. Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования / А. Я. Данилюк, А. А. Логинова. М.: Просвещение. 2012.

2. Огоновская И. С. Воспитание детей как стратегический общенациональный приоритет: основные направления, формы и средства реализации «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» Методическое пособие для педагогов.

## **МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВИРТУАЛЬНОГО КРУГЛОГО СТОЛА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ**

**Никуличева Н. В.**

канд. пед. наук

nikulichева@mail.ru

Федеральный институт развития образования Академии при Президенте Российской Федерации, г. Москва

*Аннотация.* В статье описана методика подготовки и проведения виртуального круглого стола, деятельность преподавателя и студентов на каждом этапе, уместность использования метода дискуссии, преимущества и недостатки работы в малых группах сотрудничества, критерии оценки активности студентов в ходе мероприятия.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, виртуальный круглый стол, виртуальная дискуссия, преподаватель дистанционного обучения.

### **Methods of organizing a virtual round table for university students**

*Abstract:* The article describes the methodology of preparing and conducting a virtual round table, the activities of the teacher and students at each stage, the relevance of using the discussion method, the advantages and disadvantages of working in small groups of cooperation, criteria for evaluating the activity of students during the event.

*Keywords:* distance learning, virtual round table, virtual discussion, distance learning teacher.

Дистанционное обучение сегодня стало предметом раздражения для многих родителей и учителей, которые объединяются в группы по интересам в соцсетях и мессенджерах, громко ругают его и постоянно подписывают какие-либо петиции. Между тем совершенно понятно, что сам по себе процесс (обучение, лечение, защита на суде, продажа товаров и т.д.) не может быть положительным или отрицательным как таковой в силу своего существования. Качественным или некачественным его делают люди, профессионально или дилетантски выполняя свои обязанности.

Запустить зум и начать озвучивать свою презентацию, сделанную по учебнику, — это еще не означает организовать дистанционное обучение. Это означает только то, что учитель запустил зум и выступает с презентацией. Если кроме презентации и зума ничего не используется, то никакого качества в обучении данный процесс не несет, потому что у педагога в работе нет системы. Но есть много вопросов, которые хочется ему задать:

- непонятно, зачем преподаватель начинает рассказывать тему, если студенты вполне могут прочитать теорию сами? Либо можно заранее дать студентам в системе дистанционного обучения изучить материал дистанционного курса и уже в рамках вебинара предложить его обсудить;

- пока преподаватель рассказывает в зуме новую тему (читает лекцию, как правило, на 45–90 минут), что в это время делают его студенты? Как показывают опросы, в основном они едят, играют, смотрят фильмы на параллельном гаджете, то есть ни о каком процессе обучения говорить не приходится;

- как преподавателю в такой ситуации грамотно организовать дистанционный контроль и, собственно, чему учитель вообще хочет научить? Если дистанционный курс не разработан, то контроль будет типа «ответить на вопрос 3 письменно» или «задача № 5», что за 2 минуты списывается и копируется друг у друга.

Какого качества обучения могут ожидать родители и сами учителя от такого рода «урезанного» формата дистанционного обучения? Ведь совершенно очевиден факт, что если у рядового сотрудника не получается выполнять свои обязанности, нет качества в работе, следует повысить свою квалификацию, изучить «азы», обратиться к более опытным специалистам в своей сфере или самому начать изучение различных источников. В случае с организацией дистанционного обучения — изучить методику преподавания своего предмета (дисциплины) в дистанционном формате, понять специфику «переложения» очных методов на дистанционный формат. Именно такой скачок в развитии поможет сотруднику со статуса рядового подняться на уровень специалиста в области дистанционного обучения, разработать свою методику преподавания в условиях виртуального общения, достичь высоких результатов в качестве.

Как известно, уже более 20-ти лет существует методологическая база дистанционного обучения, описаны модели, принципы, методики проведения учебных занятий в дистанционном формате. Основоположник одной из известных научных школ дистанционного обучения в России Е. С. Полат подробно описала педагогические технологии дистанционного обучения в своих трудах «Теория и практика дистанционного обучения» и «Педагогические технологии дистанционного обучения» [2, 3].

Ровно год назад 27–28 ноября 2020 г. в рамках VII Всероссийской научно-практической конференции «Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение)» был проведен виртуальный круглый стол «Дистанционный психолог и тьютор в глазах заказчика», к участию в котором были приглашены студенты-магистранты МГППУ и МГПУ, будущие психологи и тьюторы, готовые работать со своими клиентами как очно, так и дистанционно. На примере материалов данного мероприятия предлагается описание методики подготовки и проведения виртуального круглого стола.

Методика проведения виртуальной дискуссии как части организации виртуального круглого стола подробно разработана Е. С. Полат [2] как одна из ведущих педагогических технологий дистанционного обучения. В основе метода лежит обучение в малых группах сотрудничества — совместная деятельность учащихся для достижения единой поставленной академической цели.

К преимуществам работы в малых группах можно отнести следующие факторы:

- группа помогает избежать риска принятия неверного решения;
- над выполнением одного задания работают 3–4 человека, что уменьшает опасность упустить важные детали;
- работа в группе способствует формированию готовности и умению сотрудничать в малом коллективе;
- при работе в группе складываются условия для более полной реализации интеллектуального потенциала каждого ее члена;
- группа оказывает исключительно воспитательное воздействие, стимулируя ее членов к взаимопомощи, к поддержке друг друга, ответственности не только за свое задание, но и за всю группу;
- группа вырабатывает терпимость, готовность подчиняться общим интересам, признавать мнение других, честно дискутировать. Благодаря этому устраняется резко выраженный индивидуализм [3].

К возможным трудностям организации групповой работы студентов можно отнести следующие обстоятельства:

- работа в группе может потребовать более продолжительного времени по сравнению с индивидуальной работой. Время, в течение которого члены группы подстраиваются друг к другу, может быть достаточно длительным;
- работа в группе может быть трудно управляемой, особенно если в ней нет согласия;
- при недостаточно продуманной организации отдельные члены группы могут попытаться воспользоваться результатами деятельности более сильных партнеров [2].

Дискуссия предполагает свободное высказывание студентом собственной грамотной и весомой аргументированной позиции, которая не всегда может совпадать с мнением преподавателя. Участники дискуссии должны ощущать себя равноправными, без давления авторитета, должны быть уверены, что их мнение выслушают уважительно. От студентов требуется ряд умений и знаний:

- хорошая осведомленность в предмете дискуссии;
- знание истории вопроса;
- умение предвидеть возможные последствия того или иного решения [3].

Проведение дискуссии необходимо в нескольких случаях:

- когда возникает затруднение в ходе рассмотрения теоретического или практического вопроса, творческой задачи;
- когда не хватает информации, знаний, нужны разные точки зрения на одну проблему;
- когда участники совместной деятельности расходятся во мнениях при принятии решения, понимании явления [3].

*Деятельность преподавателя при подготовке к виртуальному круглому столу можно разбить на следующие этапы:*

1. Преподаватель формирует группы сотрудничества. Принцип формирования группы может быть любой — от желания самих студентов до показателей успеваемости (в одну группу могут попасть студенты разного уровня, чтобы в целом группы получились равные по работоспособности).

2. Группам выдается одно задание — проработать функционал психолога и тьютора и провести мозговой штурм, чтобы определить проблему для обсуждения на круглом столе. Данный круглый стол будет являться контролирующим меро-

приятием по тематике изучения нормативной базы для будущих тьюторов и психологов.

3. Преподаватель организывает группы на обсуждение задания в режиме видеоконференций, после чего они предлагают темы для рассмотрения: «В чем отличие тьютора и психолога?», «Дистанционный психолог и тьютор в глазах заказчика».

4. Преподаватель обсуждает со студентами предложенные ими темы и останавливается на последней, поскольку она важна для понимания потенциальных клиентов, которые также будут присутствовать на круглом столе. В облачном пространстве размещается форма таблицы для заполнения в рамках подготовки к круглому столу: <https://docs.google.com/presentation/d/1H9alofxD4ToNAeAOzxGgj96DM9T06YY/edit#slide=id.p1>.

Предлагается разделить функционал тьютора и психолога по следующим категориям:

— систематизация задач, решаемых тьютором при работе в системе дистанционного обучения: методические, организационные, психолого-педагогические, задачи личностного роста;

— систематизация задач, решаемых психологом при работе в системе дистанционного обучения: методические, организационные, психолого-педагогические, задачи личностного роста, проведение тренингов, консультаций.

5. Малые группы сотрудничества (3 группы тьюторов, 2 группы психологов) обсуждают свои функционалы и заполняют таблицы по своим направлениям. Преподаватель контролирует процесс заполнения таблиц.

6. После заполнения всех таблиц преподаватель обсуждает с малыми группами сотрудничества результаты, из таблиц убираются дублирующие сведения, уточняются формулировки. Окончательные варианты таблиц публикуются по общей ссылке, на основе чего делаются выводы о различиях в работе тьютора и психолога в системе дистанционного обучения.

7. По результатам выводов формулируются вопросы для обсуждения в рамках круглого стола:

— Как заказчику услуг понять разницу между дистанционным психологом и тьютором?

— Какие специфические функции есть у дистанционного психолога и тьютора?

— Какой вред ребенку могут нанести дистанционный психолог и тьютор, вторгнувшись на территорию друг друга?

8. Все малые группы готовят ответы на данные вопросы, чтобы представить их на круглом столе. В каждой группе студенты приходят к единому мнению, выступают именно от имени всей группы. Если им не удается договориться внутри группы по единому решению, они инициируют обсуждение с участием преподавателя, который помогает найти нелогичность в их рассуждениях, направить на поиск дополнительной информации, что в итоге помогает выработать решение.

9. К проведению круглого стола каждая группа приходит с обсужденной проблемой, выработанными решениями по основным вопросам и с задачей наиболее четко и емко изложить свою точку зрения.

10. Перед проведением мероприятия важно решить ряд технических и организационных вопросов. Для удобства необходимо выбрать платформу, доступ к которой не будет усложнять процесс участия в круглом столе. Это может быть как любая вебинарная оболочка, так и среда виртуальной реальности или мессенджер с возможностью видеотрансляций, демонстрацией материалов и переписки в чате. Важно также проверить связь перед мероприятием с основными спикерами. Что же касается организационной рассылки перед круглым столом, то в нее логично включить не только тему и ключевые вопросы для обсуждения, но и тезисы, к которым пришли по итогам работы малые группы сотрудничества. Это позволит

гостям и участникам круглого стола сориентироваться в проблеме обсуждения, подготовить материалы для демонстрации.

*Деятельность преподавателя при проведении виртуального круглого стола* можно также разбить на отдельные этапы:

1. Начало круглого стола. Вступительное слово преподавателя об обсуждаемой проблеме, представление участников мероприятия, оглашение порядка работы.

2. В начале работы важно дать присутствующим общее понимание сути обсуждаемого вопроса, поскольку среди участников могут оказаться люди, не вполне знакомые с деятельностью тьютора или психолога. Поэтому важно запланировать выступления студентов о деятельности тьютора и психолога в дистанционном формате. На состоявшемся круглом столе были выступления студентов по темам развития тьюторских компетенций, психолого-педагогическим особенностям взаимодействия тьютора и подопечных, дистанционному тьюторскому сопровождению обучающихся. Данная тематика докладов позволила ввести в курс дела всех присутствующих, снять вопросы о специфике работы специалистов в условиях ДО. Со стороны психологов выступлений не было, но для баланса можно было их запланировать также.

3. После выступлений работа участников круглого стола продолжается разбором таблиц. Если решения по предложенным вопросам внутри малых групп уже приняты, ведущий круглого стола предлагает участникам просмотреть таблицы и внести дополнения (в чат дается ссылка на таблицы).

4. На базе заполненных таблиц по функционалу тьютора и психолога происходит общение с аудиторией, участники малых групп дают ответы на вопросы. В результате работа над таблицами завершается, и можно уже четко разграничить функционал специалистов, дать ответы на главные вопросы круглого стола.

5. Далее каждая малая группа представляет результаты своих обсуждений вопросов круглого стола. Группы тьюторов, психологов и гостей круглого стола стремятся понять позиции друг друга и задать вопросы. По итогам обсуждения все участники мероприятия договариваются о формулировках, которые устраивают всех участников.

6. Результаты обсуждения вносятся в рабочие таблицы круглого стола с разделением по специалистам — тьютор и психолог.

7. В завершении работы круглого стола следует обобщение результатов, обсуждение перспектив использования наработанного материала. На данном круглом столе было решено написать совместную статью тьюторам и психологам по изученной проблеме. В этом случае нужен обмен контактами и договоренность о пространстве для совместной работы над статьей.

Таким образом, дискуссия на круглом столе строится согласно разработанным Е. С. Полат этапам [2], первые три из которых являются лишь подготовкой к самому мероприятию и только 4-й этап — непосредственно проведение самого обсуждения.

*Деятельность преподавателя после проведения виртуального круглого стола* можно также разбить на отдельные этапы:

1. Сразу после проведения мероприятия важно сохранить запись круглого стола [1], стенограммы чата, это позволит использовать материал при работе над статьей и в учебной деятельности.

2. Далее важно по следам проведения мероприятия сделать рассылку, дать ссылки на материалы, предложить начать работу над статьей, собрать группу энтузиастов для обсуждения темы статьи. Технически удобно найти платформу для обсуждений и публикации материалов, где группа будет работать над статьей, периодически обсуждая «связи» между частями текста (это в основном касается связи тьюторских и психологических частей).

3. В начале работы важно составить план статьи, обсудить логику изложения доводов, подходов к решению проблемы, графика работы со сроками и исполнителями.

4. После утверждения плана статьи начинается работа над текстом. Готовые фрагменты текста публикуются в общем для всех пространстве, чтобы все авторы видели результаты и логику изложения. Преподаватель обсуждает отдельные вопросы с авторами фрагментов, используя формат рецензирования статьи или видеосвязь.

5. Преподаватель следит, чтобы все важные материалы круглого стола, относящиеся к теме статьи, были отработаны и отражены. Для этого важно изучить все материалы: презентации выступавших, запись, стенограмму чата.

6. Когда статья готова, важно организовать работу группы по вычитке статьи, удалению повторов, нелогичностей. Весь текст должен быть в едином стиле, используемые термины должны иметь одно толкование, общая концепция применения данных должна быть единой.

7. Вычитанную статью нужно показать педагогам студентов с целью проверки статьи в части правильности изложения фактов психологической и тьюторской деятельности, ссылок на источники литературы, упоминания имен, дат и теорий.

8. Заключительным шагом будет оформление статьи по требованиям журнала. По данному круглому столу была подготовлена статья «Деятельность тьютора и психолога в дистанционном формате» авторами Глуховской О. С., Гагариным В. А. (МГПУ), Хололовой М. Н. (МГППУ) и отправлена в печать в журнал «Педагогика» (ВАК).

*Умения, которые развиваются у студентов в ходе участия в работе виртуального круглого стола:*

- повышается компетентность в обсуждаемом вопросе;
- растёт умение работать с информацией из разных источников, чтобы оперативно восполнить дефициты своих знаний;
- формируются коммуникативные умения: навыки общения в группах, участие в полилогах;
- повышается толерантность к чужому мнению без навязывания собственного мнения, понимание позиции партнеров;
- формируются умение принимать совместные, коллективные решения.

*Работу студентов в рамках участия в виртуальном круглом столе преподаватель может оценивать по следующим критериям:*

- активность в обсуждении, отраженная в размещенных материалах, в личных обсуждениях на платформе или через электронную почту со своими партнерами, в обращениях к информационным ресурсам;
- достоверность и глубина проникновения в проблему по количеству и научной ценности приводимых источников информации;
- убедительность приводимых доводов, фактов, обобщений;
- умение лаконично и аргументировано продемонстрировать свою позицию с использованием наглядного материала (схем, таблиц и рисунков) [2].

Имеющиеся в нашем распоряжении информационные и коммуникационные технологии позволяют педагогам, работающим дистанционно, решать сложные педагогические задачи интеллектуального и нравственного развития учащихся, сближая разделенных между собой расстоянием учащихся, создавая тесное сотрудничество, предоставляя возможность думать, размышлять, учиться принимать ответственные решения каждому в отдельности и совместно. Очень важным моментом в методике преподавания является результат — завершенность деятельности. В данном случае, виртуальный круглый стол был завершен не только итогами обсуждения, но и написанием научной статьи, что для студентов особенно ценно.

Дискуссии являются основными видами деятельности в процессе поисковой, исследовательской, проектной работы студентов, в которых делается акцент на самостоятельную деятельность учащихся при контроле преподавателя, находящегося далеко не в роли стороннего наблюдателя, а в роли организатора этой совместной деятельности.

### *Литература*

1. Запись круглого стола студентов-тьюторов и студентов-психологов «Дистанционный психолог и тьютор в глазах заказчика» 28.11.2020 URL: [https://www.youtube.com/watch?v=6GLba\\_3tAtI](https://www.youtube.com/watch?v=6GLba_3tAtI) (дата обращения 19.11.2021)
2. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.]. 3-е изд. Москва: Издательство Юрайт. 2020. 392 с.
3. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт. 2020. 430 с.

## Раздел 7.

# ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ И ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАНИЯ С ЖИЗНЕННЫМИ ТРУДНОСТЯМИ

---

## ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ВЗРОСЛЫХ

Гуляева Д. Н.,  
магистрантка ФДО ФГБОУ ВО МГППУ,  
gulyaevadn@fdomgppu.ru  
Москва, Россия

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования профессиональной идентичности взрослых во взаимосвязи с социодемографическими показателями, психологическими барьерами и профессиональным самоотношением. Обозначено направление дальнейшего исследования, предложены пути практического применения результатов.

*Ключевые слова:* профессиональная идентичность, профессиональное самоотношение, зрелый возраст, психологические барьеры

### Features of professional identity of adults

*Annotation.* The article presents the results of the study of professional identity of adults in relation to sociodemographic indicators, psychological barriers and professional self-attitude. The direction of further research is indicated, ways of practical application of the results are proposed.

*Keywords:* professional identity, professional self-attitude, mature age, psychological barriers

В современном мире многие люди совершают выбор профессии далеко не один раз, как это было еще несколько десятилетий назад. Сегодня решение, принятое в подростковом возрасте, часто пересматривается в период взрослости под влиянием субъективных и объективных факторов. Данное обстоятельство оказывает существенное влияние на профессиональную идентичность: в зрелом возрасте личность может как утратить профессиональную идентичность и стать профессиональным маргиналом, так и сформировать подлинную. И здесь тоже возможны варианты: прежняя профессиональная идентичность может углубляться, обогащаться, прирастать новыми смыслами или же она может быть утрачена, а на ее месте начнет формироваться абсолютно новая. Стоит отметить, что большой вклад в трансформацию профессиональной идентичности вносит профпереподготовка.

Возможен и иной исход формирования профессиональной идентичности к зрелому возрасту. Если профессиональный выбор в подростковом возрасте был совершен в соответствии со сформированными ценностями, с учетом собственных склонностей и интересов, если нормативные профессиональные кризисы были успешно пройдены, произошло усвоение и накопление профессионального опыта, был сформирован профессиональный «Образ Я» и достигнуты на высоком уровне

смысловые и регуляторные основы поведения, то устойчивая (достигнутая) профессиональная идентичность становится в период зрелости, примерно к 30–35 годам [5].

Таким образом, к зрелому возрасту, взрослые могут подойти с разным типом профессиональной идентичности и разным профессиональным самоотношением (который мы рассматриваем как один из компонентов профессиональной идентичности), а также различными психологическими барьерами, так или иначе сопровождающими процесс профессиональной идентификации.

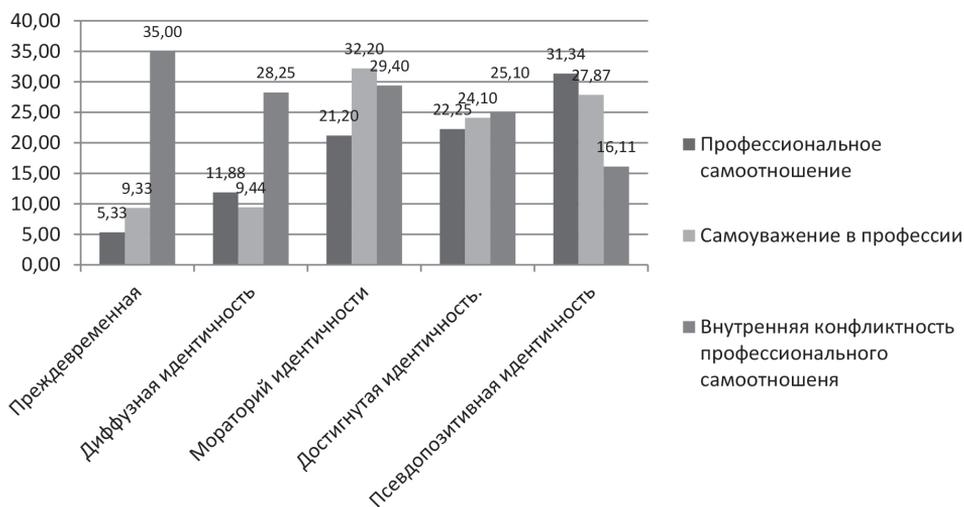
В современных исследованиях практически не отражены особенности профессиональной идентичности взрослых, не изучена взаимосвязь между типом профессиональной идентичности, профессиональным самоотношением и психологическими барьерами. С целью восполнения данного пробела на базе факультета дистанционного обучения МГППУ и онлайн-службы психологической помощи «Точка опоры» нами было проведено пилотажное исследование. Выборку составили лица зрелого возраста, проживающие в России, Европе и США (N=45), из них 29 женщин и 16 мужчин. Средний возраст — 39 лет. Респондентам было предложено заполнить методики и авторскую анкету в онлайн-формате (Google Forms). Полученные данные были обработаны в программе Excel. Различия были проанализированы с помощью однофакторного дисперсионного анализа, взаимосвязи между изучаемыми феноменами — с помощью корреляционного анализа.

Мы предположили, что существуют различия в социально-психологических особенностях взрослых с разным типом профессиональной идентичности. Для проверки данной гипотезы был использован критерий Хи-квадрат. Как показал анализ, социально-психологические особенности взрослых (пол, возраст, уровень образования, семейное положение, наличие или отсутствие детей) не влияют на тип профессиональной идентичности. При любой комбинации личных данных возможен любой тип профессиональной идентичности в зрелом возрасте.

Гипотезу о существовании различий между профессиональной идентичностью и психологическими барьерами у людей с разным типом профессиональной идентичности мы проверили с помощью однофакторного дисперсионного анализа. Анализ показал, что нет различий между психологическими барьерами и типом профессиональной идентичности. В то же время были выявлены различия между типом профессиональной идентичности и профессиональным самоотношением (данный параметр включает самоуважение в профессии и внутреннюю конфликтность (рис. 1).

Данные свидетельствуют о том, что самый высокий уровень внутренней конфликтности у лиц с преждевременной идентичностью, тогда как самый низкий — у лиц с псевдопозитивной идентичностью. Позитивное профессиональное самоотношение наиболее характерно для людей с псевдопозитивной идентичностью, более негативное — с преждевременной идентичностью. Наиболее высокий уровень самоуважения в профессии демонстрируют респонденты с мораторием идентичности, псевдопозитивной и достигнутой идентичностью. У лиц с достигнутой идентичностью наиболее сбалансированы показатели профессионального самоотношения и самоуважения в профессии.

Для выявления взаимосвязей между психологическими барьерами и профессиональным самоотношением был применен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена (таблица 1). В ходе анализа была выявлена статистически значимая отрицательная корреляция между показателем «профессиональное самоотношение» и барьерами личной инициативы (барьер 1), барьером достижений (барьер 4), барьером коммуникации (барьер 6) и барьером восприимчивости к новому (барьер 7). Это говорит о том, что чем выше уровень данных барьеров, тем ниже уровень положительного профессионального самоотношения. Вероятно, это можно объяснить влиянием страхов (под барьерами



**Рис. 1. Взаимосвязь типа профессиональной идентичности и профессионального самоотношения**

автор методики Е. П. Ермолаева понимает в первую очередь страхи) на качество профессионального самоотношения: чем выше уровень страха, тем труднее личности относиться к самой себе позитивно как к профессионалу.

Показатель «самоуважение в профессии» отрицательно коррелирует с барьером коммуникации: чем большие трудности в общении испытывает респондент, тем ниже его уровень самоуважения в профессии.

Выявлена статистически значимая положительная корреляция между показателем внутренней конфликтности и барьерами личной инициативы, коммуникации и восприимчивости к новому. Чем выше значение барьера, тем выше уровень внутренней конфликтности. Соппротивление изменениям и неспособность к саморазвитию, трудности в общении и неприятие новых идей и информации, вероятно, обостряют внутрличностные противоречия.

*Таблица 1*

**Взаимосвязь психологических барьеров и профессионального самоотношения**

| Барьеры                  | Профессиональное самоотношение | Самоуважение в профессии | Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения |
|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|--|
| Личной инициативы        | -,302                          |                          | ,324   |
| Достижения               | -,348                          |                          |  |
| Коммуникации             | -,462                          | -,384                    | ,376   |
| Восприимчивости к новому | -,566                          |                          | ,504   |

Проведенное пилотажное исследование профессиональной идентичности и взаимосвязей с отдельными параметрами позволило прийти к следующим выводам:

1. Нет различий между социально-психологическими особенностями взрослых и типом профессиональной идентичности.

2. Отсутствуют различия между психологическими барьерами и типом профессиональной идентичности.

3. Существуют отдельные различия между типом профессиональной идентичности, профессиональным самоотношением, самоуважением в профессии и внутренней конфликтностью профессионального самоотношения.

4. Существует взаимосвязь между психологическими барьерами и профессиональным самоотношением.

5. В тройку наиболее выраженных психологических барьеров, которые могут вносить вклад в динамику профессиональной идентичности в зрелом возрасте, вошли следующие: барьер риска, барьер достижения, барьер автономности. Наименее выраженным барьером оказался барьер ложных установок.

Нам представляется, что для практического применения результатов исследования большое значение имеют обнаруженные взаимосвязи между психологическими барьерами и профессиональным самоотношением как компонентом профессиональной идентичности, а также степень выраженности психологических барьеров. Влияя на психологический барьер, можно способствовать положительному росту профессионального самоотношения и, как следствие, достижению подлинной профессиональной идентичности.

В дальнейшем наше исследование будет сфокусировано на психологических барьерах, которые так или иначе влияют на профессиональную идентичность в зрелом возрасте. Обнаружение наиболее частых психологических барьеров позволит подготовить программу психологической помощи для лиц, которые испытывают те или иные трудности с формированием профессиональной идентичности в зрелом возрасте.

### *Литература*

1. Александрова Ю. Ю., Пряжников Н. С., Румянцева Л. С. Статусы идентичности в профессиональном самоопределении: постановка проблемы // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 3. С. 64–78.

2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. М. ПЕР СЭ. 2001. 511 с.

3. Бурлаченко Л. С. Процессы трансформации профессиональной идентичности в динамичных условиях профессионально-трудовой сферы общества // Личность и вызовы современности: интерпретация проблем различными научными школами: статьи Международной научной конференции. Майкоп-Краснодар: Адыгейский государственный университет; Кубанский государственный университет. 2020. С. 212–216.

4. Дементий Л. И. Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности в ситуации сознательной смены профессии (на примере получения второго высшего психологического образования) // Известия Алтайского государственного университета. 2009. № 2. С. 48–53.

5. Ермолаева Е. П. Взаимосвязь идентичности, востребованности и маргинализма профессионала в современном обществе // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / Под редакцией: А. А. Обнозова, А. Л. Журавлева. Москва: Институт психологии РАН. 2015. С. 11–22.

6. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2008. 347 с.

7. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический Проект. 2003. 336 с.

8. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 89–101.

9. Карпинский К. В., Колюшко А. М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: моногр. Гродно: ГрГУ. 2010. 140 с.

10. Никишина В. Б., Петраш Е. А. Изменение структуры профессиональной идентичности на разных этапах профессионализации // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2009. № 1. С. 42–47.

11. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт. 2020. 328 с.

12. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: МОРСУ. 2001. 272 с.

## **РОДИТЕЛЬСКИЕ УСТАНОВКИ МАТЕРЕЙ И ОТЦОВ В СООТВЕТСТВИИ С ВОЗРАСТОМ, ПОЛОМ РЕБЕНКА И СТРУКТУРОЙ СЕМЬИ**

**Хололова М. Н.**

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

*Аннотация.* В статье описываются результаты исследования родительских установок матерей и отцов, которые имеют детей разного возраста и пола.

*Ключевые слова:* родительские установки, семья, развитие ребенка.

### **Parental attitudes of mothers and fathers in accordance with the age, sex of the child and the structure of the family**

*Annotation.* The article describes the results of a study of parental attitudes of mothers and fathers who have children of different ages and genders.

*Keywords:* parental attitudes, family, child development.

Исследуя детско-родительские взаимоотношения, разные авторы описывают их с разных сторон, при этом оперируют различными научными понятиями: родительские предписания, родительские отношения, родительские установки, стиль воспитания и т.д. Все они имеют определенные сходства, но отражают разные грани этих взаимоотношений. Можно согласиться с мнением А. Я. Варги о том, что имеются три компонента, которые объединяют все указанные понятия. Эмоциональный компонент — чувственная и эмоциональная часть восприятия родителями ребенка, когнитивный аспект — знания о когнитивной и характерологической составляющей развития собственного ребенка, поведенческий компонент — поведение, которое родитель обычно направляет на своего ребенка [1. С. 37].

В исследовании родительских установок, мы руководствовались определением, предложенным Р. В. Овчаровой: «родительские установки — это определенный взгляд на свою роль родителя, включающий в том числе и репродуктивный компонент установок, основанный на когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах» [2. С. 10].

Многие авторы, рассматривая формирование родительских установок, говорят о том, что данные установки формируются с раннего детства и перенимаются детьми от их родителей или других значимых взрослых. Родительские установки оказывают большое влияние на формирование личностных качеств ребенка [3. С. 224].

Выявлено, что родительские установки матерей и отцов отличаются, исходя из ожиданий, которые предъявляются обществом по отношению к мужчинам

и женщинам в том или ином историческом периоде. Долгое время внутрисемейные роли распределялись. Матери, по большей части занимались воспитанием детей, отцам отводилась роль, связанная с обеспечением семьи. На данный момент, общество стремится к равным партнерским отношениям, где каждый из участников процесса может в равной степени разделять ответственность за совместную жизнь и воспитание детей. Воспитание становится одной из сфер, в которой мужчины и женщины в равной степени становятся включенными в детско-родительские отношения. Не смотря на стремление к партнерским отношениям, специфика установок и их проявление является разной у мужчин и женщин, как в силу индивидуальных особенностей, так и в силу культурно-исторического контекста.

В нашем исследовании родительских установок приняли участие 34 родителя, из них 17 мужчин и 17 женщин.

Мы предположили, что могут существовать различия в родительских установках матерей и отцов в соответствии с возрастом, полом ребенка и структурой семьи.

Для выявления родительских установок были использованы методика диагностики родительского отношения (ОРО) А. Я. Варги, В. В. Столина и методика диагностики родительских установок PARI Е. Шеффер и Р. Белла (адаптация Т. В. Нещерет). Результаты исследования различий в родительских установках матерей и отцов представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Различия в родительских установках матерей и отцов (N=34)**

| Шкалы                                    | Средний ранг |           | U Манна-Уитни | Уровень значимости различий p |
|--|--------------|-----------|---------------|-------------------------------|
|  | Матери N=17  | Отцы N=17 |               |                               |
| <b>Методика PARI</b>                     |              |           |               |                               |
| Зависимость от семьи                     | 11,09        | 23,91     | 35,5          | 0,000**                       |
| Подавление воли                          | 13,32        | 21,68     | 73,5          | 0,013*                        |
| Ощущение самопожертвования               | 12,38        | 22,62     | 57,5          | 0,002**                       |
| Раздражительность                        | 12,06        | 22,94     | 52            | 0,001**                       |
| Сверхавторитет родителей                 | 12,56        | 22,44     | 60,5          | 0,003**                       |
| Развитие активности ребенка              | 12,85        | 22,15     | 65,5          | 0,005**                       |
| Подавленная сексуальность                | 13,38        | 21,62     | 74,5          | 0,014*                        |
| Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка | 13,26        | 21,74     | 72,5          | 0,012*                        |
| Стремление ускорить развитие ребенка     | 13,97        | 21,03     | 84,5          | 0,038*                        |
| <b>Методика ОРО</b>                      |              |           |               |                               |
| Авторитарная гиперсоциализация           | 11,18        | 23,82     | 37            | 0,000**                       |

*Примечания:* \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* различия значимы на уровне  $p < 0,01$ .

Как показывают данные, отцы имеют более выраженные проявления по таким родительским установкам как склонность к зависимости от семьи, к подавлению воли своих детей, ощущают чувство самопожертвования в рамках собственной семьи, проявляют раздражительность к ребенку, сверхавторитет в рамках воспитания детей, участвуют в развитии активности ребенка, склонны подавлять развитие сексуальности ребенка, стремятся вмешиваться в мир ребенка и проявляют авторитаризм в общении, хотя контролируют поступки, мысли и действия ребенка.

Далее представлены результаты исследования родительских установок матерей и отцов в зависимости от возраста ребенка: родители дошкольников — 12 человек и школьников — 22 человека. Результаты исследования представлены в таблице 2 и 3.

Таблица 2

**Различия в родительских установках матерей и отцов, имеющих детей дошкольного возраста (N=12)**

| Шкалы                                    | Средний ранг |       | U Манна-Уитни | Уровень значимости различий p |
|--|--------------|-------|---------------|-------------------------------|
|  | Матери       | Отцы  |               |                               |
| Методика PARI                            |              |       |               |                               |
| Вербализация                             | 11,44        | 6,25  | 14,00         | 0,036*                        |
| Зависимость от семьи                     | 5,78         | 12,63 | 7,00          | 0,004**                       |
| Раздражительность                        | 6,33         | 12,00 | 12,00         | 0,021*                        |
| Сверхавторитет родителей                 | 6,50         | 11,81 | 13,50         | 0,027*                        |
| Развитие активности ребенка              | 6,39         | 11,94 | 12,50         | 0,021*                        |
| Подавленная сексуальность                | 6,72         | 11,56 | 15,50         | 0,046*                        |
| Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка | 6,50         | 11,81 | 13,50         | 0,027*                        |
| Методика ОРО                             |              |       |               |                               |
| Авторитарная гиперсоциализация           | 5,61         | 12,81 | 5,50          | 0,002**                       |

Примечания: \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* различия значимы на уровне  $p < 0,01$ .

По всем указанным в таблице 2 шкалам, кроме шкалы «вербализация», отцы дошкольников склонны к зависимости от семьи, испытывают чувство раздражения по отношению к ребенку, проявляют сверхавторитет в воспитании ребенка, принимают активное участие в развитии активности ребенка, стремятся к подавлению сексуального развития ребенка, склонны вмешиваться в мир ребенка и проявлять авторитаризм, хотят контролировать его мысли, действия и поступки. В свою очередь, матери дошкольников, показывают более высокий, в сравнении с отцами, уровень вербализации в отношениях с детьми.

Таблица 3

**Различия в родительских установках матерей и отцов, имеющих детей школьного возраста (N=22)**

| Шкалы                          | Средний ранг |       | U Манна-Уитни | Уровень значимости различий p |
|--------------------------------|--------------|-------|---------------|-------------------------------|
|                                | Матери       | Отцы  |               |                               |
| Методика PARI                  |              |       |               |                               |
| Зависимость от семьи           | 5,81         | 11,83 | 10,50         | 0,011*                        |
| Ощущение самопожертвования     | 5,50         | 12,11 | 8,00          | 0,006**                       |
| Семейные конфликты             | 5,94         | 11,72 | 11,50         | 0,015*                        |
| Раздражительность              | 6,06         | 11,61 | 12,50         | 0,021*                        |
| Излишняя строгость             | 6,00         | 11,67 | 12,00         | 0,021*                        |
| Методика ОРО                   |              |       |               |                               |
| Принятие-отвержение            | 11,69        | 6,61  | 14,50         | 0,036*                        |
| Авторитарная гиперсоциализация | 6,13         | 11,56 | 13,00         | 0,027*                        |

Примечания: \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* различия значимы на уровне  $p < 0,01$ .

Отцы школьников, показывают более высокую степень зависимости от семьи, испытывают чувство самопожертвования в рамках семейных коммуникаций, в большей степени склонны к семейным конфликтам, более раздражительны по отношению к детям и излишне строги в сравнении с матерями. Матери, в сравнении с отцами, в большей степени склонны к принятию ребенка таким какой он есть, а, также, к проявлению веры в собственного ребенка.

В таблице 4, 5 и 6 представлены результаты исследования различий в родительских установках матерей и отцов в соответствии с полом ребенка.

Таблица 4

**Различия в родительских установках матерей и отцов, имеющих детей разного пола (N=12)**

| Шкалы                                | Средний ранг |      | U Манна-Уитни | Уровень значимости различий p |
|--------------------------------------|--------------|------|---------------|-------------------------------|
|                                      | Матери       | Отцы |               |                               |
| Методика PARI                        |              |      |               |                               |
| Зависимость от семьи                 | 3,70         | 8,50 | 3,50          | 0,018*                        |
| Подавление воли                      | 4,00         | 8,29 | 5,00          | 0,048*                        |
| Ощущение самопожертвования           | 3,50         | 8,64 | 2,50          | 0,010*                        |
| Семейные конфликты                   | 4,00         | 8,29 | 5,00          | 0,048*                        |
| Раздражительность                    | 3,90         | 8,36 | 4,50          | 0,030*                        |
| Излишняя строгость                   | 3,80         | 8,43 | 4,00          | 0,030*                        |
| Сверхавторитет родителей             | 3,30         | 8,79 | 1,50          | 0,005**                       |
| Развитие активности ребенка          | 3,70         | 8,50 | 3,50          | 0,018*                        |
| Уклонение от конфликта               | 4,10         | 8,21 | 5,50          | 0,048*                        |
| Безучастность мужа                   | 3,80         | 8,43 | 4,00          | 0,030*                        |
| Подавленная сексуальность            | 4,00         | 8,29 | 5,00          | 0,048*                        |
| Доминирование матери                 | 3,60         | 8,57 | 3,00          | 0,018*                        |
| Стремление ускорить развитие ребенка | 3,50         | 8,64 | 2,50          | 0,010*                        |
| Методика ОРО                         |              |      |               |                               |
| Авторитарная гиперсоциализация       | 3,80         | 8,43 | 4,00          | 0,030*                        |

Примечания: \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* различия значимы на уровне  $p < 0,01$ .

Отцы, воспитывающие детей обоих полов, чувствуют собственную зависимость от семьи, стремятся подавлять волевые проявления ребенка, ощущают чувство самопожертвования по отношению к собственной семье, склонны к конфликтам в рамках семейных взаимоотношений, испытывают чувство раздражения по отношению к ребенку, излишне строги, стремятся проявлять сверхавторитет в отношениях с ребенком, принимают активное участие в развитии активности ребенка, стремятся уклоняться от возможных конфликтов с детьми, ощущают собственную безучастность в делах семьи, подавляют сексуальное развитие ребенка, ощущают доминирование матери (собственной жены) в семейных взаимоотношениях, стремятся ускорить развитие ребенка, они авторитарны в отношении ребенка.

Таблица 5

**Различия в родительских установках матерей и отцов, имеющих детей мужского пола (N=11)**

| Шкалы                     | Средний ранг |      | U Манна-Уитни | Уровень значимости различий p |
|---------------------------|--------------|------|---------------|-------------------------------|
|                           | Матери       | Отцы |               |                               |
| Методика PARI             |              |      |               |                               |
| Раздражительность         | 3,70         | 7,92 | 3,50          | 0,030*                        |
| Подавленная сексуальность | 3,50         | 8,08 | 2,50          | 0,017*                        |

*Примечания:* \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* различия значимы на уровне  $p < 0,01$ .

Отцы, воспитывающие мальчиков, в большей степени склонны проявлять раздражение по отношению к ребенку, стремятся подавлять развитие сексуальности собственных детей.

Таблица 6

**Различия в родительских установках матерей и отцов, имеющих детей женского пола (N=11)**

| Шкалы                                    | Средний ранг |      | U Манна-Уитни | Уровень значимости различий p |
|--|--------------|------|---------------|-------------------------------|
|  | Матери       | Отцы |               |                               |
| Методика PARI                            |              |      |               |                               |
| Безучастность мужа                       | 7,79         | 2,88 | 1,50          | 0,012*                        |
| Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка | 4,36         | 8,88 | 2,50          | 0,024*                        |

*Примечания:* \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* различия значимы на уровне  $p < 0,01$ .

Отцы, воспитывающие девочек в большей степени, стремятся вмешиваться в мир ребенка, по сравнению с матерями девочек, при этом матери девочек в большей степени склонны испытывать чувство безучастности мужа во внутри-семейных делах.

Далее представим результаты исследования различий в родительских установках в зависимости от структуры семьи (разное количество детей).

Таблица 7

**Различия в родительских установках матерей и отцов, воспитывающих одного ребенка (N=6)**

| Шкалы                          | Средний ранг |      | U Манна-Уитни | Уровень значимости различий p |
|--------------------------------|--------------|------|---------------|-------------------------------|
|                                | Матери       | Отцы |               |                               |
| Методика PARI                  |              |      |               |                               |
| Зависимость от семьи           | 4,17         | 8,83 | 4,00          | 0,026*                        |
| Безучастность мужа             | 8,92         | 4,08 | 3,50          | 0,015*                        |
| Методика ОРО                   |              |      |               |                               |
| Авторитарная гиперсоциализация | 4,25         | 8,75 | 4,50          | 0,026*                        |

*Примечания:* \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* различия значимы на уровне  $p < 0,01$ .

Матери одного ребенка в большей мере склонны ощущать безучастность мужа в семейных делах, при этом мужчины в большей мере, ощущают зависимость

от семьи и проявляют большую, чем матери авторитарную позицию по отношению к ребенку.

Таблица 8

**Различия в родительских установках матерей и отцов, воспитывающих более одного ребенка(N=11)**

| Шкалы                                    | Средний ранг |       | U<br>Манна-Уитни | Уровень<br>значимости<br>различий p |
|--|--------------|-------|------------------|-------------------------------------|
|  | Матери       | Отцы  |                  |                                     |
| Методика PARI                            |              |       |                  |                                     |
| Зависимость от семьи                     | 7,32         | 15,68 | 14,50            | 0,001**                             |
| Ощущение самопожертвования               | 7,05         | 15,95 | 11,50            | 0,001**                             |
| Раздражительность                        | 7,91         | 15,09 | 21,00            | 0,008**                             |
| Излишняя строгость                       | 8,41         | 14,59 | 26,50            | 0,023*                              |
| Сверхавторитет родителей                 | 7,86         | 15,14 | 20,50            | 0,007**                             |
| Развитие активности ребенка              | 8,50         | 14,50 | 27,50            | 0,028*                              |
| Доминирование матери                     | 8,23         | 14,77 | 24,50            | 0,016*                              |
| Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка | 8,09         | 14,91 | 23,00            | 0,013*                              |
| Методика ОРО                             |              |       |                  |                                     |
| Авторитарная гиперсоциализация           | 7,41         | 15,59 | 15,50            | 0,002**                             |

Примечания: \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* различия значимы на уровне  $p < 0,01$ .

Согласно полученным данным, отцы, имеющие более одного ребенка, отличаются зависимостью от семьи, ощущением самопожертвования в рамках семейных коммуникаций, более раздражительны по отношению к детям, склонны проявлять чрезмерную строгость в воспитании и сверхавторитет, участвуют в развитии активности ребенка, ощущают доминирование жены в семье, склонны вмешиваться в мир ребенка, а также более авторитарны по отношению к мыслям, поступкам и действиям детей.

В результате, проведенного исследования, мы можем говорить, о том, что отцы склонны в большей степени проявлять разного рода установки по отношению к собственным детям, чем матери. Значимыми для проявления тех или иных установок, являются как показатели возраста, воспитываемого ребенка и его пола, так и показатели структуры семьи, в частности количество детей в семейной структуре. Существуют различия в родительских установках матерей и отцов в соответствии с возрастом, полом и структурой семьи.

### Литература

1. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: дис. канд. псих. наук. М. 2002. 206 с.
2. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института психотерапии. 2003. 319 с.
3. Собчук Е. В., Гурова Е. В. Самооценка и самоуважение у младших школьников из семей с различными детско-родительскими отношениями // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. Сборник тезисов участников шестой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л. Ф. Обухова. М.: МГППУ. 2018. С. 223–227.

# ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ МАТЕРЕЙ И ОТЦОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Карцева С. А.

Московский государственный психолого-педагогический университет

*Аннотация.* Статья посвящена описанию различий в параметрах эмоционального выгорания и характеристиках тревоги отцов и матерей младших школьников в условиях пандемии.

*Ключевые слова:* эмоциональное выгорание, младшие школьники, пандемия.

## Emotional burnout of mothers and fathers of primary school children in a pandemic

*Annotation.* The article is devoted to the description of differences in the parameters of emotional burnout and the characteristics of anxiety of fathers and mothers of primary school children in a pandemic.

*Keywords:* emotional burnout, primary school children, pandemic.

Тема эмоционального выгорания личности появилась в психологической науке относительно недавно, и достаточно быстро стала популярной. Проведено большое количество исследований по этой проблеме, результаты которых опубликованы во множестве научных статей и монографий, сборниках научных конференций [2, 3]. Чаще всего термин «эмоциональное выгорание» связывают с деятельностью работников системы «человек–человек», на первом месте в таких исследованиях оказываются профессии учителей и медицинских работников. Однако эмоциональное выгорание может быть не только в профессиональной среде. В последние годы появилось много исследований, в которых рассматривается эмоциональное выгорание вне профессиональной сферы, и в первую очередь здесь речь идет об эмоциональном выгорании родителей [1, 4, 5]. Родительское выгорание исследуют реже, чем профессиональное, но факт его существования никто не отрицает.

Эмоциональное выгорание родителей — это многомерный конструкт, включающий в себя набор негативных психологических переживаний и дезадаптивного поведения матери и отца, связанных с детско-родительским взаимодействием при выполнении родителями деятельности по заботе о детях, их воспитанию и развитию. Эмоциональное выгорание имеет свою специфику, провоцируется рядом специфических факторов.

Существенным фактором, влияющим на психоэмоциональное состояние родителей, может быть экстремальное событие или нестандартная ситуация в личной жизни: тяжелая болезнь родителей или детей, несчастный случай с родственником, смерть близких и подобное. 2020–2021 года отмечены серьезной эпидемией в планетарном масштабе — пандемией коронавируса «Ковид-19».

Одной из предпосылок нашего исследования явилось то, что мы предположили, что пандемия как чрезвычайная ситуация — фактор, провоцирующий синдром эмоционального выгорания, увеличивающий риск его появления, особенно у матерей младших школьников. Кроме того, мы подразумеваем, что пандемия усилила тревожность родителей.

В нашем исследовании приняли участие 75 человек, имеющих детей, обучающихся в младших классах, находящихся в брачных отношениях, в отношении

ях по типу «гражданской семьи» или воспитывающие детей в неполной семье, из них 53 женщины и 22 мужчины. Возраст респондентов от 30 до 45 лет.

Мы приняли решение адаптировать методику определения эмоционального выгорания В.В.Бойко, адаптировав вопросы под исследуемую нами категорию родителей учащихся младших классов. Мы заменили утверждения, связанные с профессиональной деятельностью, на утверждения, относящиеся к воспитанию детей и быта, не отступая от основного намерения, заключенного в первоисточнике. Например, утверждение «Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры» мы заменили на утверждение «Сегодня я доволен(на) своей семьей не меньше, чем в начале семейной жизни»; утверждение «Теплота взаимодействия с партнерами очень зависит от моего настроения — хорошего или плохого» — на утверждение «Теплота взаимодействия с партнером/ребенком очень зависит от моего настроения — хорошего или плохого» и т.д.

Другие методики, используемые в исследовании:

шкала тревоги пандемии, адаптированная Л.А.Александровой

В таблице 1 представлена значимость различий в параметрах эмоционального выгорания у матерей и отцов младших школьников в условиях пандемии.

Таблица 1

**Значимость различий в параметрах эмоционального выгорания у матерей и отцов младших школьников в условиях пандемии**

| Субшкалы  | Средний ранг |               | Значение критерия U Манна Уитни | Уровень значимости различий p |
|---|--------------|---------------|---------------------------------|-------------------------------|
|   | Отцы (N=22)  | Матери (N=53) |                                 |                               |
| Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование | 29,3         | 41,61         | 391,5                           | 0,025*                        |
| Эмоциональный дефицит                                 | 30,02        | 41,31         | 407,5                           | 0,038*                        |
| Психосоматические и психовегетативные нарушения       | 30,16        | 41,25         | 410,5                           | 0,042*                        |
| Истощение   | 30,61        | 41,07         | 420,5                           | 0,058                         |

Примечания: \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$

Как показывают данные, обнаружены статистически значимые различия по субшкалам: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование ( $U = 391,5$  при  $p = 0,025$ ), эмоциональный дефицит ( $U = 407,5$  при  $p = 0,038$ ), психосоматические и психовегетативные нарушения ( $U = 410,5$  при  $p = 0,042$ ). По субшкале истощение выявлены тенденции к различиям ( $U = 420,5$  при  $p = 0,058$ ). По всем перечисленным субшкалам матери имеют более высокие показатели, чем отцы.

Таким образом, мы можем говорить о том, что матери в большей степени, чем отцы, находятся на «границе» эмоционального истощения, у них более выражены психосоматические и психовегетативные нарушения, эмоциональный дефицит и неадекватное избирательное эмоциональное выгорание. Иными словами, у матерей предшествующие стадии «истощения» выражены больше чем у отцов, что является результатом внутреннего конфликта матерей с действительностью, которую им в текущей обстановке пандемии сложно изменить и они в борьбе с существующими проблемами исчерпывают собственные эмоциональные ресурсы. Вместе с тем в выборке отцов в большей степени выражены такие проявления эмоционального выгорания как переживание психотравмирующих обстоятельств и эмоционально-нравственная дезориентация. Но данные различия не являются значимыми (табл. 1).

Далее представлены результаты исследования различий в характеристиках тревоги у матерей и отцов младших школьников в условиях пандемии

Таблица 2

**Различия в характеристиках тревоги у матерей и отцов младших школьников в условиях пандемии**

| Субшкалы  | Средний ранг |               | Значение критерия Манна Уитни | Уровень значимости различий p |
|---|--------------|---------------|-------------------------------|-------------------------------|
|   | Отцы (N=22)  | Матери (N=53) |                               |                               |
| Озабоченность нестабильностью ситуации                | 29,86        | 41,38         | 404                           | 0,037*                        |
| Озабоченность возможной нехваткой самого необходимого | 29,77        | 41,42         | 402                           | 0,035*                        |

Примечания: \* различия значимы на уровне  $p \leq 0,05$

По всем перечисленным субшкалам матери имеют более высокие значения, чем отцы. Значимость различий обнаружена в области озабоченности нестабильностью ситуации, а также озабоченностью возможной нехваткой самого необходимого. У матерей ситуация, связанная с пандемией, вызывает больше тревог, в связи с тем, что они более эмоциональны и острее на все реагируют. По остальным параметрам различия не являются значимыми.

Результаты расчета взаимосвязи параметров эмоционального выгорания с параметрами тревоги у отцов представлены в таблице 3, у матерей — в таблице 4.

Таблица 3

**Взаимосвязь параметров эмоционального выгорания и тревоги у отцов младших школьников в условиях пандемии (N=22)**

| Отцы  | Напряжение | Резистенция | Истощение |
|---|------------|-------------|-----------|
| Психосоматические и психовегетативные нарушения | 0,447*     | 0,298       | 0,598**   |
| Озабоченность нестабильностью ситуации          | 0,270      | 0,063       | 0,480*    |

Примечания: \*. Корреляция значима на уровне  $p \leq 0,05$  (двухсторонняя);

\*\* . Корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$  (двухсторонняя).

Полученные данные говорят о том, что чем более выражены у матерей переживания, связанные с психотравмирующими обстоятельствами (непосредственно условия пандемии и сама пандемия оказались психотравмирующим фактором), с увеличивающейся неудовлетворенностью собой, чувством «загнанности в клетку» (что вполне резонно, учитывая факты, связанные с необходимой самоизоляцией в требовании находится дома большую часть времени), увеличением депрессивных и тревожных ощущений, с неадекватным избирательным эмоциональным реагированием (комментарии респондентов могут являться тому подтверждением), с расширением сферы экономии эмоций, с редукцией профессиональных обязанностей (нет возможность ходить на работу в привычном режиме способствовали проявлению данного феномена), эмоциональным дефицитом, наличием личностной отстраненности, проявлениями психосоматических и психовегетативных нарушений, опасениями, связанными с личным здоровьем, озабоченностью финансами (в силу нестабильной социально-экономической ситуации в стране и мире в целом), озабоченностью нестабильностью ситуации, озабоченностью возможной нехваткой самого необходимого (в силу имеющихся ограничений

**Взаимосвязь показателей эмоционального выгорания и тревоги у матерей младших школьников, в условиях пандемии (N=53)**

| Матери   | Напряжение | Резистенция | Истощение |
|--|------------|-------------|-----------|
| Переживание психотравмирующих обстоятельств            | 0,342*     | -0,092      | -0,067    |
| Неудовлетворенность собой                              | 0,723**    | 0,518**     | 0,557**   |
| «Загнанность в клетку»                                 | 0,795**    | 0,490**     | 0,559**   |
| Тревога и депрессия                                    | 0,803**    | 0,748**     | 0,671**   |
| Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование  | 0,636**    | 0,833**     | 0,585**   |
| Эмоционально-нравственная дезориентация                | 0,024      | 0,356**     | 0,106     |
| Расширение сферы экономии эмоций                       | 0,515**    | 0,721**     | 0,625**   |
| Редукция профессиональных обязанностей                 | 0,430**    | 0,610**     | 0,497**   |
| Эмоциональный дефицит                                  | 0,408**    | 0,533**     | 0,777**   |
| Эмоциональная отстраненность                           | 0,159      | 0,329*      | 0,453**   |
| Личностная отстраненность                              | 0,563**    | 0,637**     | 0,805**   |
| Психосоматические и психовегетативные нарушения        | 0,569**    | 0,545**     | 0,678**   |
| Личное здоровье  | 0,601**    | 0,722**     | 0,745**   |
| Озабоченность финансами                                | 0,950**    | 0,699**     | 0,654**   |
| Озабоченность нестабильностью ситуации                 | 0,614**    | 0,958**     | 0,816**   |
| Озабоченность возможными нехваткой самого необходимого | 0,588**    | 0,668**     | 0,965**   |
| Тревога за здоровье близких                            | 0,837**    | 0,855**     | 0,901**   |

Примечания: \*. Корреляция значима на уровне  $p \leq 0,05$  (двухсторонняя);

\*\*\*. Корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$  (двухсторонняя).

на передвижение и активность) и чувством тревоги за здоровье близких людей, то тем выше эмоциональное истощение и усталость матерей (фаза напряжения). На данном фоне так же растет избыточное переутомление, эмоциональная отстраненность и безразличие (фаза резистенции), что в конечном итоге приводит к психофизическому переутомлению матери, опустошенности, циничности по отношению к собственным детям.

Опираясь на сильные связи между переменными, мы можем предположить, что у матерей доминируют все симптомы эмоционального выгорания, усиленные тревогой.

В результате проведенного исследования, мы можем сказать, существуют значимые различия в параметрах эмоционального выгорания, характеристиках тревоги у матерей и отцов младших школьников в условиях пандемии. Эмоциональное выгорание матерей младших школьников более выражено, чем у отцов. У матерей более выражены переживания связанные с условиями пандемии и для них они оказались психотравмирующими, это выражается в том, что чем больше возрастает неудовлетворенность собой, чем больше вводятся ограничения, связанные с самоизоляцией, увеличивается тревожность и депрессивность состояний, чем больше они испытывают опасений, связанных с личным здоровьем и здоровьем близких, тем выше эмоциональное истощение матерей.

## Литература

1. Базалева Л. А. Возможности исследования эмоционального выгорания у матерей в психологии личности. [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. 2010. Вып. 1. С. 168–176.
2. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб.: Питер. 2011. 105 с.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания. СПб.: Питер. 2009.
4. Молчанова Л. Н. Зарубежные приоритетные направления исследования эмоционального выгорания матерей: информационно-аналитическая оценка. [Электронный ресурс] // Региональный вестник. 2020. № 13
5. Филиппова Г. Г. Эмоциональное выгорание матери: новое явление в современном материнстве. [Электронный ресурс] // Психологические проблемы современной семьи: сборник материалов VIII международной научно-практической конференции. Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург. 2018. С. 53–58.

## АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «СУБЪЕКТНОСТИ» В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

**Якимова В.**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
Москва

*Аннотация.* Рассматриваются подходы к трактовке понятия субъектность в работах отечественных психологов. Делается вывод о том, что субъектность — это способность, обеспечивающая человеку возможность осуществлять самоуправление в социальном контексте своего бытия в противоположность существованию в качестве объекта социальных влияний.

*Ключевые слова:* личность, субъект, субъектность, субъективность, активность, развитие.

### **Analysis of the concept of “subjectivity” in the works of domestic researchers**

*Annotation.* Approaches to the interpretation of the concept of subjectivity in the works of Russian psychologists are considered. It is concluded that subjectivity is an ability that provides a person with the opportunity to exercise self-government in the social context of his being, as opposed to existence as an object of social influences.

*Keywords:* personality, subject, subjectivity, subjectivity, activity, development.

Проблема субъекта и субъектности в современной психологии занимает особое место, которое отражает активную, а также конструктивную позицию человека в мире. Категории субъекта и субъектности являются наиболее активно употребляемыми и обсуждаемыми в отечественной психологии.

К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, В. А., А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, А. А. Смирнов, Е. Б. Старовойтенко, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков и др., обращаются к данным понятиям, рассматривая их на методологическом, теоретическом и практическом уровне.

Понятие субъектности подчеркивает активный характер жизнедеятельности, созидательную и творческую природу человека, а также его внутренний мир, включающий интересы, ценности, опыт и переживания [1].

На сегодняшний день в рамках психологии не выработано единого представления о том, как трактовать понятия и категории субъекта и субъектности, а также, каким образом раскрыть данные категории сквозь систему показателей, которые позволили бы проводить экспериментальные и эмпирические исследования и обоснованно применять данные понятия на практике.

Впервые в психологии стал развиваться понятие субъектности и его связь с другим понятием — понятием жизненного пути С. Л. Рубинштейн. Автор выдвинул новый принцип внутренней взаимодетерминации субъекта и его деятельности. Этот принцип напрямую связан с пониманием личности как субъекта, создающего в едином процессе себя и свою жизнь в ее осмысленной целостности [8].

В описании субъекта деятельности, С. Л. Рубинштейн, делает наибольший акцент на индетерминизме, как основной характеристике, из которой вытекает множество частных качеств, связанных с целеустремленностью, инициативностью, организаторскими способностями, рефлексивно-оценочными механизмами и т.д. [8].

При более детальном рассмотрении все перечисленные качества распадаются на ряд еще более частных случаев, представляющих собой «подсистемные» качества, проявляющиеся в выполнении отдельных действий или операций.

В литературе встречаются различные варианты спецификации понятия «субъектность». Субъектность, выступает как *характеристика субъекта* (А. К. Осницкий), как *проявление субъекта* (Л. В. Алексеева), как *черта/свойство* (Л. С. Глуханюк, Е. Н. Волкова, А. А. Гудзовская, В. А. Петровский), как *отношение* (Л. С. Глуханюк, Е. Н. Волкова), как *процесс* (Ю. А. Варенова, О. А. Конопкин, А. К. Осницкий), как *способность* (С. Л. Рубинштейн, А. К. Абульханова-Славская, О. А. Конопкин, А. К. Осницкий, Е. Ю. Коржова, Л. В. Алексеева, Д. В. Тырсигов) [2].

Перечисленные определения не противоречат друг другу, но выражают различные особенности субъектности. Субъектность характеризует субъекта и является критерием признания человека субъектом. В пределах понятия того что «личностность» является неотъемлемой характеристикой личности, а субъектность является проявлением субъекта, выявляя условие при наличии и осуществлении конкретной активности. Субъектность определяется как черта/свойство субъекта, поскольку проявляется в его активности устойчиво и типично. Субъектность выражает определенное отношение субъекта к миру — существуют субъект-объектная и субъект-субъектная модели отношений [7].

Определение субъектности в качестве процесса акцентирует внимание на динамичности и непрерывности ее проявления. Определение субъектности через категорию способности «подчеркивает, во-первых, связь этого понятия с успешностью и, во-вторых, что, как и любая другая способность, субъектность возникает на основе соотношения требований жизнедеятельности и возможностей человека» [3. С. 217].

Личность, как определенный уровень организации человека может быть представлена не только как субъект, но и как объект социальных отношений и разнообразных социальных влияний (Б. Г. Ананьев, Л. В. Алексеева, Е. Ю. Коржова и др.), причем субъектная и объектная сущности человека являются противоположными по своей сути. Таким образом, мы получили следующее определение: субъектность личности — это способность, обеспечивающая человеку возможность осуществлять самоуправление в социальном контексте своего бытия в противоположность существованию в качестве объекта социальных влияний.

## Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М. 1999. 224 с.
2. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и грани субъектно-деятельностного подхода // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе: Тезисы докладов к Международной научно-практической конференции. М. 1999. С. 17–19.
3. Алексеева Л. Ф. Проблема активности личности в психологии: дис. ... д-ра психол. наук. Томск: Томский государственный педагогический университет, 1997. 301 с.
4. Брушлинский А. В. Психология субъекта. М. 2003. 272 с.
5. Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
6. Леонтьев Д. А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ // Леонтьев Д. А. (ред.) Современная психология мотивации. М.: Смысл. 2002. С. 13–46.
7. Ломов Б. Ф. Общественные отношения как общее основание свойств личности // Куликова Л. В. (ред.) Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер. 2001. С. 60–66.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер. 2000. 712 с
9. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос. 1996. 320 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К СМЕРТИ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА

Лаурен Л. Д.

Московский государственный психолого-педагогический университет

*Аннотация:* в статье представлены результаты исследования отношения к смерти у пожилых людей (мужчин и женщин). Выявлено, что страх забвения значительно выше у женщин в отличие от мужчин.

*Ключевые слова:* отношение к смерти, мужчины, женщины, страх забвения, страх смерти, пожилой возраст.

### Features of the attitude to death in old age, depending on gender

*Abstract:* the article presents the results of a study of the attitude to death in the elderly (men and women). It was revealed that the fear of oblivion is significantly higher in women as opposed to men.

*Keywords:* attitude to death, men, women, fear of oblivion, fear of death, old age.

В настоящее время изучение особенностей пожилого возраста в целом представляет собой большой междисциплинарный интерес для мирового научного сообщества по многим социальным, экономическим и политическим причинам. Наряду с этим, изучение проблематики отношения к смерти в пожилом возрасте в рамках психологической науки освещено отечественными исследователями недостаточно широко. Большинство исследований данного феномена сосредоточено на изучении его в подростковом возрасте. В нашем исследовании мы сосредото-

точились на рассмотрении темы отношения к смерти мужчин и женщин пожилого возраста. Важно подчеркнуть, что спецификой отношения к смерти в пожилом возрасте выступает вхождение смерти в субъективный опыт, понимание смерти как естественного процесса.

Приступая к исследованию, мы выдвинули гипотезу о существовании различий в отношении к смерти у мужчин и женщин пожилого возраста. Нами были использованы следующие методики: «Отношение к смерти» (P. Wong) [1] и «Страх личной смерти» (V. Florian, S. Kravetz) в адаптации К. А. Чистопольской, С. Н. Ениколопова, Е. Л. Николаева, Г. И. Семикина, В. В. Храмулашвили, В. Н. Казанцева, Т. В. Журавлева [2]. В исследовании приняли участие 56 человек. Из них мужчины в возрасте от 55 до 74 лет (21 человек), женщины, также в возрасте от 55 до 74 лет (35 человек). Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Отношение к смерти у мужчин и женщин пожилого возраста**

| Шкалы   | Мужчины<br>N=21 |         | Женщины<br>N=35 |         | Макс.<br>значение |
|---|-----------------|---------|-----------------|---------|-------------------|
|   | Среднее         | Ст. отк | Среднее         | Ст. отк |                   |
| Опросник «Отношение к смерти» (P. Wong)                 |                 |         |                 |         |                   |
| Принятие-приближение смерти                             | 15,5            | 7,6     | 16,3            | 6,7     | 28                |
| Избегание темы смерти                                   | 15,2            | 7,2     | 14,7            | 6,4     | 28                |
| Страх смерти  | 13,9            | 6,8     | 14,5            | 5,2     | 28                |
| Принятие смерти как бегства                             | 11,7            | 4,1     | 11,2            | 4,6     | 21                |
| Нейтральное принятие                                    | 18,6            | 3       | 19,9            | 3       | 21                |
| Опросник «Страх личной смерти» (V. Florian, S. Kravetz) |                 |         |                 |         |                   |
| Последствия для личности                                | 27              | 9       | 30,2            | 10,7    | 49                |
| Последствия для тела                                    | 9,5             | 5,1     | 11,5            | 4,8     | 21                |
| Трансцендентные последствия                             | 19,7            | 6,5     | 20,3            | 7       | 28                |
| Последствия для близких                                 | 16,3            | 6,9     | 16,9            | 5,7     | 28                |
| Страх забвения  | 6,8             | 2,6     | 9,4             | 4,4     | 21                |

Данные показывают, что в выборке женщин выраженность практически всех компонентов отношения к смерти и страха смерти выше, чем у мужчин. Женщины в большей степени принимают приближение смерти (M=16,3/15,5), и это принятие — нейтральное. Относятся к ней как к неизбежности и закономерной части бытия человека (M=19,9/18,6).

Мужчины в большей степени избегают темы смерти (M=15,2/14,7), предпочитают не думать о ней в повседневной жизни. Мужчины воспринимают смерть скорее позитивно, как освобождение от затруднений, возможный выход из неприятных ситуаций (принятие смерти как бегство (M=11,7/11,2).

В тоже время у женщин в целом выше страх смерти (M=14,5/13,9). Они обеспокоены в большей степени последствиями смерти для личности (M=30,2/27,0). Более глубоко испытывают страх того, что смерть уничтожит личность человека, его отдельные способности и его целостность. Также у них выше страх физических последствий смерти (последствия для тела (M=11,5/9,5).

Женщины в большей мере переживают страх исключения из процесса жизни, разрушения планов и замыслов, страх неизвестности (трансцендентные последствия M=20,3/19,7). Для женщин более значимы переживания за близких людей, как смерть, горе будет восприниматься ими (M=16,9/16,3). Также женщины более обеспокоены страхом забвения, страхом потери социальной идентичности (M=9,4/6,8).

Далее для определения значимости выявленных различий в отношении к смерти мужчин и женщин пожилого возраста мы применили критерий Манна-Уитни. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Различия в отношении к смерти у мужчин и женщин пожилого возраста**

| Шкала                 | Средний ранг |         | Значение U | Асимптотическая значимость |
|-----------------------|--------------|---------|------------|----------------------------|
|                       | Мужчины      | Женщины |            |                            |
| <b>Страх забвения</b> | 22,33        | 32,2    | 238        | <b>0,027*</b>              |

Примечания: \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$ .

Значимые различия обнаружены только по параметру «Страх забвения», который выше у женщин в отличие от мужчин. Это свидетельствует о том, что пожилые женщины в большей степени, чем мужчины обеспокоены тем, будут ли их помнить после смерти или забудут. По остальным параметрам статистически значимых различий не выявлено. Следовательно, гипотеза о существовании различий между мужчинами и женщинами по отношению к смерти в зависимости от пола подтвердилась на уровне значимости  $p < 0,05$  только по переменной «Страх забвения».

Также было выявлено, что мужчины и женщины пожилого возраста с одинаковой степенью склонны воспринимать смерть как нейтральное событие, относятся к ней как к неизбежной части бытия, а также склонны в одинаковой степени переживать страх неизвестности того, что будет после смерти. Понимание данных фактов может быть полезно в приобретении навыков дифференцирования у пожилых людей позитивных и негативных защит, связанных со страхом смерти, и, таким образом, увеличению сознательного обращения к тем структурам внутреннего мира, которые способствуют применению зрелых и эффективных психологических защит, усиливая тем самым психологическое здоровье личности.

*Литература*

1. Гурова Е. В. Супружество на заключительном этапе развития человека // Горизонты зрелости. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. 644с. С. 557–561.
2. Гурова Е. В. К проблеме психологического консультирования пожилых людей в современных условиях Проблемы семейного консультирования: теория и практика. М.: Изд-во Моск.гуманит.ун-та, 2005. С. 49–52.
3. Сухова А. В., Гурова Е. В. К вопросу о личностных ресурсах и психологическом благополучии у лиц пожилого возраста // Социальная психология: вопросы теории и практики. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 135–139.
4. Пьянова Н. А., Гурова Е. В. К вопросу о личностной автономии в зрелом и пожилом возрасте // Социальная психология: вопросы теории и практики. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 170–173.
5. Еникалопов С. Н., Митина О. В., Николаев Е. Л., Озоль С. Н., Семикин Г. И., Чистопольская К. А., Чубина С. А. Создание кратких русскоязычных версий опросников «Отношение к смерти» и «Страх личной смерти» // Суицидология. 2017. № 4. С. 43–54.
6. Wong P. T. P. Meaning management theory and death acceptance // Existential and spiritual issues in death attitudes. 2008. С. 65–87.
7. Wong P. T. P., Reker Gary T., & Gesser Gina. Death Attitude Profile – Revised: A multidimensional measure of attitudes toward death / In R. A. Neimeyer (Ed.). Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application. Washington, DC: Taylor & Francis. 1994. P. 121–148.

# ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ, ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВО И ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ

**Бажутина Е. В.**

Психолог, магистрант ФДО ФГБОУ ВО МГППУ

E-mail: elena.bazh.5@gmail.com

Московский Государственный Психолого-Педагогический Университет,  
г. Москва, Россия

*Аннотация:* Проводится анализ понятий жизнестойкость, жизнетворчество и жизнеспособность. На примере возрастных кризисов показано, какое влияние могут оказывать на человека кризисные ситуации и какие сценарии развития кризиса возможны. Наличие активной жизненной позиции и использование личностных ресурсов помогает личности более успешно справляться с ними.

*Ключевые слова:* жизнестойкость, жизнетворчество, жизнеспособность, личностные ресурсы, активная жизненная позиция, возрастные кризисы.

## **Resilience, creativity and vitality in the structure of personal resources**

*Abstract.* The concepts of resilience, creativity and viability are analyzed. Using the example of age-related crises, it is shown what impact crisis situations can have on a person and what scenarios of crisis development are possible. The presence of an active life position and the use of personal resources helps the individual to cope with them more successfully.

*Keywords:* resilience, creativity, vitality, personal resources, active life position, age crises.

Различные события являются неотъемлемой частью жизненного пути любого человека. Экзистенциальные кризисы, возрастные кризисы, трудные жизненные ситуации, повседневные стрессы ставят человека перед необходимостью развивать новые навыки, умения и вырабатывать новые решения. Под давлением новых задач человек формирует свою деятельность, которая приводит личность либо к развитию, либо к стагнации. В процессе своего жизненного пути индивид меняется, совершенствуется, трансформирует полученный опыт, интегрирует его в уже существующую систему жизненных ценностей, становясь личностью.

В качестве примера такой переломной ситуации приведем возрастные кризисы, т.к. изменения и развитие личности особенно важны на этих этапах. Возрастные кризисы называют нормативными кризисами развития. Нормативные кризисы развития — это закономерные переходные периоды от одного возрастного этапа к другому, в которых образуются новая структура личности, новая система ценностей, новая социальная ситуация развития и перестраивается мотивационно-потребностная сфера. Возрастные кризисы могут проходить конструктивным путем и неконструктивным. В случае прохождения возрастного кризиса конструктивным путем человек благополучно решает задачи развития и переходит на новый этап. Благополучное преодоление возрастного кризиса (и не только возрастного) очень важно: это обеспечивает дальнейшее развитие личности, в противном случае наступают процессы стагнации, увеличивается количество нерешенных задач и, как следствие, усиливается неудовлетворенность собой. Психическое здоровье человека будет во многом зависеть от его способности справляться с новыми задачами и переходить на новый уровень развития, поэтому активная жизненная

позиция человека важна. Этот аспект играет важную роль в выстраивании психологической помощи.

Личностные ресурсы являются теми «индивидуально-психологическими особенностями, которые помогают человеку справляться более успешно со стрессами, с различными видами деятельности, позволяют достичь более высокого уровня психологического благополучия» и от которых зависит физическое и психическое здоровье [Diener, Fujita, 1995; Иванова 2016]. В настоящее время в науке описан широкий спектр личностных ресурсов. Это и диспозиционный оптимизм (Ч. Карвер и М. Шейер), и оптимизм как атрибутивный стиль (М. Селигман), толерантность к неопределенности (McLain), самоэффективность (А. Бандура), самоконтроль (Р. Баумейстер) и др.

В то же время деятельность человека обусловлена выбором своей жизненной позиции: «я – активный преобразователь своей жизни» или «я – наблюдатель происходящего». В связи с этим рассмотрим три близких по значению понятия: жизнестойкость, жизнетворчество и жизнеспособность, которые имеют между собой некоторое сходство, но между ними существуют также и отличия. Попробуем разобраться в этих отличиях и в том, как они влияют на формирование у личности тех ориентиров, которые помогают наиболее успешно и конструктивно справляться с различными стрессами и кризисами.

Понятие жизнестойкости *hardiness* («выносливость, стойкость») впервые стали исследовать С. Мадди и С. Кобейса. Еще в 1975 году они начали 12-летнюю программу лонгитюдных исследований, в рамках которой менеджеры американской компании, взятые в выборку, ежегодно проходили психологическое и медицинское тестирование. По С. Мадди *hardiness* характеризует «меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности» [Maddi, 1998]. В русскоязычном пространстве Д. А. Леонтьев первым предложил обозначить понятие *hardiness* как жизнестойкость. Жизнестойкость включает в себя три компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска. Вовлеченность (*commitment*) определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интереснее». Контроль (*control*) представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Принятие риска (*challenge*) рассматривается как «убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта» [Леонтьев, 2006].

С. Мадди в своей статье «*The Effectiveness of Hardiness Training*» (1998) отметил, что существует также связь между *hardiness* и оптимизмом, физической активностью, социальной поддержкой и творческим мышлением. То, насколько успешно личность выходит из кризисных ситуаций, напрямую зависит от того, насколько активно личность использует перечисленные компоненты. Далее мы рассмотрим понятие жизнетворчества, чтобы еще шире раскрыть тему формирования у личности таких конструктов, которые позволяют проходить через кризисные и стрессовые ситуации, выходя на новый уровень развития.

Разработки понятия жизнетворчество немногочисленны и не имеют систематического характера. Предтечей появления этого понятия стали идеи С. Л. Рубинштейна. В центр своей философско-психологической концепции он вводит понятие субъекта, который познает окружающую действительность через активную, творческую и самостоятельную позицию. Эти идеи получили дальнейшее развитие в субъектно-деятельностном подходе К. А. Альбухановой-Славской. Она по-новому представляет категорию деятельности. Сама деятельность выступает как форма существования активности. Человек выступает как активный участник и творец своей жизни. Таким образом, жизнетворчество соотносится с активной жизненной позицией и включает в себя направленность на преобразование, трансформацию

и созидание жизни [Шукина, 2012]. Упор на такие жизненные ориентации формируют у человека навык находить продуктивные пути решения задач.

Жизнеспособность — еще одно важное, но также малоизученное понятие. К. А. Альбуханова-Славская выразилась о нем, как о «сложном, макросистемном и интегральном качестве человека, изучению которого должно быть отведено особое место» [Альбуханова-Славская, 2009]. В англоязычном пространстве аналогом этого понятия является *resilience* (гибкость, упругость, эластичность). В современной науке *resilience* обозначает способность человека восстанавливаться после стрессовых ситуаций, способность к регенерации и к посттравматическому росту. Этой теме посвятила свои исследования Е. А. Рыльская. В результате она предложила рассматривать жизнеспособность как свойство, в состав которого включены такие компоненты, как способность к адаптации, саморегуляции, саморазвитию, к коммуникабельности и осмысленность жизни [Рыльская, 2009]. В обществе человеку часто приходится приспосабливаться к новым обстоятельствам, и то, насколько успешно он справится с этим, зависит от наличия определенных навыков.

Как видим, жизнестойкость, жизнетворчество и жизнеспособность являются близкими друг другу по значению понятиями, но содержат разные компоненты. Если обобщить эти компоненты, то получится следующий список: вовлеченность, контроль, принятие риска, оптимизм, физическая активность, социальная поддержка, творческое мышление, способность к адаптации, саморегуляция, саморазвитие, коммуникабельность, осмысленность жизни, способность к преобразованию, к трансформации и созиданию жизни.

Можно отметить, что компоненты находятся в тесной взаимосвязи не только внутри одного качества, но и, в целом, между собой. Их общность заключается в том, что они проявляются в контексте активной жизненной позиции, когда человек сам является творцом и преобразователем своей жизни и деятельности. Возможность влиять на свою жизнь достигается своим активным участием в ней вместо пассивного наблюдения за происходящим. Формирование необходимых навыков, направленных на активное преобразование своей собственной жизни, дают личности гораздо больше выбора и путей выхода из той или иной жизненной ситуации. Человек, сформировавший у себя эти способности, будет легче преодолевать их и брать на себя новые задачи.

Таким образом, умение находить конструктивные решения в кризисных ситуациях и умение брать на себя роль творца своей жизни являются необходимым условием успешного развития и благополучия личности, а также основой ее психического и физического здоровья.

### *Литература*

1. Альбуханова-Славская К. А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. 2009. № 1. С. 32–43.
2. Иванова Т. Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: дис. канд. психол. наук. М.: МГУ. 2016. 205 с.
3. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл. 2006. 63 с.
4. Рыльская Е. А. Жизнеспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования // Общая психология и психология личности: Сибирский психол. журнал. 2009. № 31. С. 6–11.
5. Солдатова Е. Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография. Челябинск: ЮУрГУ. 2007. 267 с.
6. Шукина М. А. Саморазвитие как форма жизнетворчества // Вестник Вятского Государственного Гуманитарного университета. 2012. С. 141–146.
7. Maddi S., The Effectiveness of Hardiness Training // Consulting Psychology Journal Practice and Research. 1998. P. 78–86.

# СОЦИАЛЬНЫЕ СТРАХИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПЕРИОД COVID-19: ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

**Ермолаев В. В.**

Кандидат психологических наук, доцент

E-mail: evv21@mail.ru

Московский педагогический государственный университет, Москва

**Шарипова Г. М.**

E-mail: spring.morning8@gmail.ru

Московский педагогический государственный университет, Москва

**Воронцова Ю.**

E-mail: jl.voroncova@gmail.com

АО «НЕЙРОКОМ», Москва

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме гендерных особенностей социальных страхов у российской молодежи после COVID-19. Приведены результаты исследования особенностей социальных страхов у российской молодежи от 18 до 30 лет.

*Ключевые слова:* социальные страхи, COVID-19, российская молодежь, гендерные особенности

## **Social fears after COVID-19 in Russian youth: gender features**

*Abstract:* The article is devoted to the actual problem of the influence of COVID-19 on the social fears of the Russian youth. The results of the study on the gender features of social fears after COVID-19 in Russian youth is represented.

*Keywords:* social fears, COVID-19, Russian youth, gender features

Данные исследований, проведенных Институтом психологии РАН [4], свидетельствуют о нарастающих рисках массовой психологической травматизации населения на фоне всеобщего напряжения и падения доверия к другим людям, общественными государственным учреждениям в период COVID-19. Специалисты акцентируют внимание общественности и властей на том, что сегодня перед нами стоит задача перевести всеобщий фокус с накала атмосферы вокруг негативной информации о коронавирусе на психологическую и экономическую помощь населению.

Анализ современных исследований психологических последствий погруженности в новостную ленту о COVID-19 показывает, что несмотря на массовость научных работ по данной тематике гендерные и возрастные особенности обследуемых недостаточно изучены [2]. В значительной мере это побудило нас к исследованию гендерных особенностей социальных страхов российской молодежи в период пандемии с учетом того, что молодежь представляет собой одну из наиболее психологически уязвимых категорий населения относительно информационного воздействия.

Об особенностях переживания женщинами проблем психологического характера связанных с COVID-19 свидетельствуют результаты опроса, проведенного Вологодским центром науки РАН [5]. В этом контексте нас более заинтересовало исследование гендерных особенностей молодежи, так как, с одной стороны, женщины, как известно, хотя и более адаптивны, но труднее переносят дистресс, реагируют более эмоционально ввиду особенностей физиологии и эмпатийных

реакций [1]. И, следовательно, более уязвимы к воздействию социальных страхов. С другой стороны, массовое заражение женщин страхами и тревожными состояниями, особенно тех, которые являются матерями или потенциальными матерями, выступает сильнейшим социальным вызовом, так как может угрожать российскому обществу, формируя целые поколения детей с повышенной тревожностью [3]. Ведь дети больше всего контактируют именно с матерью и копируют ее состояние через зеркальные нейроны [6]. Данные социально-психологические вызовы определили направление и характер нашего исследования.

На основании теоретического анализа нами была сформулирована гипотеза о том, что существуют гендерные различия в переживании социальных страхов у современной российской молодежи. В исследовании приняли участие молодые мужчины и женщины в возрасте от 18 до 30 лет из более чем десятка разных городов России. Общее число принимавших участие в исследовании, составило 60 человек — 36 женщин и 24 мужчины. Из-за мер, принятых на государственном уровне в связи с пандемией, включая ограничения социальных контактов, исследование было осуществлено в формате онлайн тестирования с использованием Google-форм.

В исследовании были применены следующие методы и методики: авторская анкета о степени вовлеченности в информационно-новостную ленту о COVID-19; опросник Л. Н. Грошевой “Социальные страхи”; методика выявления доминирующего состояния ДС-8 Л. В. Куликова, а также методы статистического анализа — непараметрический U-критерий Манна-Уитни

В результате качественного анализа данных, полученных посредством применения анкеты о степени вовлеченности в информационно-новостную ленту о COVID-19, все участники исследования разделились на две группы: вовлеченные и не вовлеченные в новостной поток СМИ. Соотношение вовлеченных в новостной контент женщин составил 58%, а мужчин — 21% из числа опрошенных. По невовлеченности в новостной контент данные распределились следующим образом: не вовлеченными в новостной контент оказались 79% опрошенных мужчин и 42% женщин.

В результате качественного анализа данных, полученных посредством применения методики ДС-8, лидирующее положение в эмоциональной напряженности при оценке психических состояний занимают респонденты, которые активно вовлечены в новостной контент. У респондентов, не вовлеченных в новостной контент различия наблюдаются по шкалам раскованность и спокойствие, а также жизненная ситуация и тонус. При этом, по результатам анализа данных 75% респондентов не полностью доверяют преподносимой информации и стараются не принимать поспешных выводов о получаемых данных, из них не полностью доверяют полученной информации 49% женщин и 51% мужчин. Полностью доверяют полученной информации 25% респондентов, при этом распределение по половому признаку выглядит следующим образом: 20% мужского пола и 80% женского.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у молодых женщин наиболее выраженным социальным страхом является страх потери (18,4%), на втором месте стоит страх неудач и поражений (15,16%), а на последнем месте страх, связанный с потерей самостоятельности — 5,7%. У молодых мужчин распределение социальных страхов выглядит следующим образом: на первом месте страх поражений и неудач (5,81%), на втором месте — потеря самостоятельности (4,11%), на последнем месте — страх потери (3,12%). У группы респондентов, не вовлеченных в новостной контент распределение социальных страхов, выглядит так: для женщин наиболее выраженным социальным страхом является страх коммуникации, а также неприятия и поражения (6,3% и 6,8% соответственно); у мужчин лидирующие позиции занимают социальные страхи в виде потери самостоятельности и неудачи и поражения (1,31% и 2,81% соответственно).

Анализ различий по степени выраженности социальных страхов у молодых мужчин и женщин проводился с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни. В результате были установлены различия по следующим шкалам социальных страхов: неприятие и подавление ( $p < 0,05$ ) и потери ( $p < 0,05$ ). Менее выраженные различия были выявлены по шкалам социальных страхов: неудачи и потери ( $p < 0,05$ ), коммуникации ( $p < 0,05$ ), самостоятельность ( $p < 0,05$ ).

### **Выводы**

1. Юноши и девушки подвержены сходным социальным страхам, но переживают их по-разному. Специфическими женскими страхами оказались: страх потерь и неудач, а специфическими мужскими — страх неудач и самостоятельности.

2. В большинстве случаев у молодежи, активно вовлеченной в новостной контент о COVID-19 выражен социальный страх неудач и поражений, при этом, в большей степени данный страх выражен у молодых мужчин.

3. Различия, выявленные по шкалам психического состояния спокойствие и отношение к жизни показывают, что выраженное чувство тревоги и эмоциональной напряженности в период COVID-19 в большей степени характерно молодым женщинам.

### *Литература*

1. Андреева П. А. Эмоциональные основания «Женского мира» // Аналитика культурологии. 2009. № 15. С 1–4.

2. Ермолаев В. В. Динамика социальных страхов у российских граждан в период первой и второй волны COVID-19 / В. В. Ермолаев, Ю. Воронцова, Д. К. Насонова, А. И. Четверикова // Национальный психологический журнал. 2021. № 1(41). С. 27–38.

3. Сухарева Н. Ф., Шелепнева А. А. Страхи матерей в пренатальный и ранний постнатальный период развития ребёнка // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–4. С. 360–363.

4. Ушаков Д. В. Социально-психологические аспекты пандемии COVID-19: результаты экспертного опроса российских психологов / Д. В. Ушаков, А. В. Юревич, Т. А. Нестик, М. А. Юревич // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 5. С. 5–17.

5. Шматова Ю. Е. Психологическое состояние жителей Вологодской области в период пандемии COVID-19 // Социальное пространство. 2021. Т. 7. № 3. С. 1–18.

6. Berchicci M. Development of Mu Rhythm in Infants and Preschool Children / M. Berchicci, T. Zhang, L. Romero, A. Peters, R. Annett, U. Teuscher, M. Bertollo, Y. Okada, J. Stephen, S. Comani // Developmental Neuroscience. 2011. Vol. 33. № 2. P. 130–143. doi: 10.1159/000329095

# ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

Коняхина О. Н.,  
Феофанов В. Н.

кандидат психологических наук, доцент  
ksu\_sara@mail.ru

Российский государственный социальный университет, Москва

*Аннотация.* В данной статье отражены: роль внимания, как составной части познавательной сферы в овладении грамотной письменной речью, описаны методы исследования внимания младших школьников с дисграфией, показаны результаты первичной диагностики внимания младших школьников с дисграфией, выявлены особенности и недостатки внимания младших школьников с дисграфией, определены методы коррекции дисграфии у младших школьников.

*Ключевые слова:* дисграфия, младшие школьники, внимание, когнитивные процессы, психологическая помощь.

## Features of attention of primary school children with dysgraphia

*Annotation.* This article reflects: the role of attention, as an integral part of the cognitive sphere in mastering literate written speech, describes methods for studying the attention of younger schoolchildren with dysgraphia, shows the results of the primary diagnosis of attention of younger schoolchildren with dysgraphia, identifies the features and deficiencies of attention of younger schoolchildren with dysgraphia, identifies methods of dysgraphia correction in primary schoolchildren.

*Key words:* dysgraphia, junior schoolchildren, attention, cognitive processes, psychological help.

Когнитивные процессы, развитие которых находится на должном уровне, способствуют росту результатов психологической помощи. Внимание выступает составной частью познавательной сферы, которая лежит в основе человеческой речи и дает для нее нужные информационные данные. Хорошо развитое внимание способствует определению целей, помогает составить план, определить суть предстоящей работы, продумать выполнение работы, спрогнозировать результаты и в целом управлять осуществлением любой деятельности, корректируя весь процесс. Хорошо развитое внимание залог грамотной письменной речи. К сожалению, в настоящее время с каждым годом растет число младших школьников с дисграфией, это весьма распространенное нарушение среди других дефектов. Так, по данным Т. Ю. Синюгиной 37% младших школьников г. Москвы в 2020 году страдали дисграфией [7]. Особенности симптомов дисграфии у младших школьников обусловлены не только недостатками речи, но и отставанием в развитии внимания, поэтому важно не только выявлять причины, почему нарушено письмо, но и учитывать состояние внимания у младших школьников с дисграфией [7]. Значимо, на протяжении всей начальной школы проводить коррекционную работу по развитию внимания младших школьников с дисграфией.

Количество исследований, изучающих аспекты внимания у младших школьников с дисграфией малочисленны. В них отмечается, что внимание младших школьников с дисграфией отличается низкой продуктивностью, неустойчивостью, слабой концентрацией и распределением (А. Гермаковская, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова, И. Н. Садовникова, А. Л. Сиротюк, А. А. Таракано-

ва, А. В. Ястребова и др.). Однако, несмотря на наличие публикаций, внимание младших школьников с дисграфией исследовано не достаточно. По мнению П. Я. Гальперина внимание это, прежде всего контроль. Внимание — главное условие протекание процессов познания [1. С. 415]. При нормальном развитии, по мнению А. Р. Лурия, внимание младшего школьника отличается активностью и произвольностью, сосредоточенностью на каком либо виде работы [4. С. 88]. Данные Л. Н. Ефеманковой, И. Н. Садовниковой свидетельствуют о том, что внимание младших школьников с дисграфией отличается малой произвольностью, детям крайне трудно долго сосредотачиваться, на чем либо, делать долгие по времени задания [2. С. 55]. Без коррекционной работы внимание младших школьников с дисграфией продолжает ухудшаться, страдает больше всего то внимание, которое ответственно за восприятие речи [5. С. 123].

Малочисленность научных разработок, нацеленных на исследование внимания младших школьников с дисграфией, и необходимость получения этой информации, чтобы лучше понять механизмы и пути преодоления дисграфии обуславливают актуальность проводимого исследования.

Целью исследования выступало изучение особенностей внимания младших школьников с дисграфией. Объем выборки составил 20 детей младшего школьного возраста с дисграфией, учащихся 2-х классов МОУ Лукерьянская начальная школа Московской области. Для выявления особенностей внимания у детей младшего школьного возраста с дисграфией применялся комплекс методик: корректурная проба Э. Ландольта, корректурная проба В. Бурдона, оценка объема динамического внимания с помощью методики «Таблицы Э. Шульте», тест на распределение и переключение внимания с помощью методики «Таблица Ф. Д. Горбова», заполнение фигур по методике А. Пьерона — С. Рузера [6].

Первоначальная диагностика младших школьников с дисграфией показала следующие результаты. Корректурная проба Э. Ландольта, показала, что у младших школьников с дисграфией преобладает низкий уровень концентрации и устойчивости внимания: высокий — 0%, средний — 40%, низкий — 60%. Младшие школьники с дисграфией не могут сконцентрироваться на выполнении задания, посторонние звуки им мешают и отвлекают. При проведении корректурной пробы В. Бурдона, были получены следующие результаты: у младших школьников с дисграфией преобладает средний уровень объема внимания: высокий — 0%, средний — 60%, низкий — 40%. Дети испытывали трудности и просили задание повторить. Результаты по методике Э. Шульте свидетельствуют о том, что динамическое внимание младших школьников с дисграфией неустойчивое: стойкое — 20%, не устойчивое — 80%. Время, затраченное на все таблицы, было разным. Выполнение первых двух таблиц далось детям легче, внимательность была выше, при выполнении третьей таблицы внимательность снижается, дети проявляют усталость, отвлекаются, что сказывается на качестве исполнения задания. При выполнении четвертой таблицы, дети более или менее внимательны, но на пятой таблице снова происходит ухудшение. Итак, дети при выполнении задания проявили неравномерную способность, медленный темп выполнения задания. «Красно-черная таблица» Ф. Д. Горбова. В ходе анализа данных было установлено, что младшие школьники с дисграфией показали низкий уровень переключения и распределения внимания: высокий — 0%, средний — 30%, низкий — 70%. Дети понимали, как выполнить задание не с первого раза, часто отвлекались, долго не могли перейти с одной серии на другую.

Количественные результаты изучения концентрации внимания по методике А. Пьерона — С. Рузера: очень низкий уровень — 30%, низкий уровень — 30%, средний — 40%. У младших школьников с дисграфией преобладает низкий уровень концентрации внимания. Начало задания дети делают верно, но потом быстро путаются и ошибаются, «не видят» фигуры, замечают пропуски, пытаются вернуться,

выполняют задание медленно, используют образец при выполнении трех — четырех рядов, потом стараются действовать по памяти, но им это не удается.

Итак, младшие школьники с дисграфией обладают определенными особенностями внимания, которые характеризуются сниженным объемом, низким уровнем концентрации, медленной переключаемостью, неустойчивостью. Преодоление дисграфии состоит в психологической помощи и логопедическом воздействии, нацеленном на формирование и развитие не только речи, но и активизацию у младших школьников внимания. Рост уровня развития внимания достигается с применением специальных упражнений, направленных на: развитие объема, концентрации, переключения, распределения и устойчивости внимания [3. С. 155]. Рекомендации по развитию внимания у младших школьников с дисграфией даны такими авторами как: В. А. Калягин, Е. М. Мастюковой, Т. С. Овчинниковой, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго и др.

### *Литература*

1. Гальперин П. Я. К проблеме внимания // Психология как объективная наука. — М.: Издательство Институт практической психологии. Воронеж: НПО Модек. 2018. С. 415–424.
2. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей: Учебное пособие. — М.: Просвещение. 2019. 206 с.
3. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология: Учебное пособие. М.: Академия. 2016. 320 с.
4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: Учебное пособие. М.: Академия. 2019. 384 с.
5. Разживина Н. В., Лалаева Р. И. Соотношение нарушений познавательной деятельности, устной и письменной речи у младших школьников с дисграфией // Социально-гуманитарные знания: научно-образовательное издание. 2016. № 10. С. 120–127.
6. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога: Учебное пособие. М.: Академия. 2020. 232 с.
7. Синюгина Т. Ю. О работе с обучающимся с нарушением чтения и письма // Официальный сайт Министерства образования РФ. Режим доступа: URL: <https://www.docs.edu.gov.ru> (дата обращения 12.11.2021).

## **К ВОПРОСУ ОБ ОСОЗНАННОСТИ ОТЦОВСТВА СОВРЕМЕННЫМИ МУЖЧИНАМИ**

**Тимина А. А.**

[timinaaa@fdomgppu.ru](mailto:timinaaa@fdomgppu.ru)

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

*Аннотация.* В работе приведено описание текущего состояния изученности феномена осознанного отцовства в российской психологической науке, а также определена социальная значимость исследования данного феномена.

*Ключевые слова:* отцовство, осознанное родительство, осознанное отцовство, вовлеченное отцовство, «новые отцы».

## On the question of awareness of fatherhood by modern men

*Annotation.* The paper describes the current state of the study of the phenomenon of conscious fatherhood in Russian psychological science, and also defines the social significance of the study of this phenomenon.

*Keywords:* fatherhood, conscious parenthood, conscious fatherhood, involved fatherhood, «new fathers».

В современном транзитивном обществе наблюдаются множественные трансформации семьи. С ростом вовлеченности женщин в общественную жизнь и смещением их жизненной ориентации в сторону профессионального развития, изменением социального значения детства, переосмысливаются и традиционные семейные роли мужчины и женщины. В условиях нашего времени можно говорить об одновременном существовании различных вариантов проявления отцовства. С одной стороны, наблюдается кризис семьи, который характеризуется ростом количества разводов, увеличением числа детей, воспитывающихся без участия отца. С другой — отец перестал быть «невидимым родителем». Современные отцы активно включаются в родительство еще на пренатальном этапе: посещают школы для родителей, участвуют в родах жены, а с рождением ребенка принимают на себя часть задач по уходу за младенцем, имеет с ним тесную эмоциональную связь. Сегодня отцы стремятся быть не просто помощниками матери ребенка, но повышают свою компетентность в вопросах детского развития и воспитания, психологических особенностей детско-родительских отношений.

Такая вовлеченность отцов в жизнь детей интересует исследователей уже несколько десятилетий. И если проблема материнства является достаточно хорошо исследованной в психологической науке, то проблема отцовства только сейчас становится предметом исследований ученых (Ю. В. Борисенко, Р. В. Овчарова, И. С. Кон, А. Г. Портнова, Т. А. Гурко) [1, 2, 3, 7, 9] Есть исследования отдельных сторон отцовства в рамках научных исследовательских работ молодых ученых [4, 5, 11].

Основными критериями вовлеченности отца, как правило, выступают его физическая и психологическая доступность, ответственность, активное участие в решении семейных проблем, самоидентификация и саморефлексия в роли отца. Ю. В. Борисенко определяет «ответственное отцовство» через феномен «новые отцы», возникший в 80-е годы XX века. Она подчеркивает, что современная наука направила фокус внимания на вопрос ценности отношений с ребенком для развития личности самого отца [2]. А. В. Авдеева, говоря о модели вовлеченного отцовства, замечает, что теперь отец выполняет роли не только защитника и добытчика, но и «заботливого воспитателя». Эта модель предписывает ежедневное активное участие мужчины в процессе ухода и заботы о ребенке, воспитании и взаимодействии с ребенком независимо от его пола. Кроме того, вовлеченный отец понимает, что его супруга нуждается в личном времени и пространстве, поэтому он принимает на себя часть домашних дел [1].

Российские исследователи Р. В. Овчарова, М. О. Ермихина, Е. Г. Смирнова посвятили свои работы осознанности родительства [6, 8, 10]. Е. Г. Смирнова подчеркивает важность осознанности как залога успешного родительства и гармоничных отношений внутри семьи. Она выделяет ряд психологических факторов, которые способствуют формированию осознанности родительства: «социальная успешность родителей», «личностная зрелость», «родительский опыт», «стиль семейных взаимоотношений», «эмоциональные отношения с ребенком», «родительская любовь» [10].

Таким образом, осознанное отцовство можно охарактеризовать как высокую степень осознания отцом семейных ценностей, установок, своих чувств и ожиданий, а также своего родительского отношения и ответственности, своих мотивов

и реакций. Исследование осознанного отцовства современных мужчин является важным направлением как в изучении детско-родительских отношений, так и в развитии личности мужчины-отца. Результаты таких исследований могут быть направлены на преодоление современного кризиса отцовства, связанного с распространённостью противоречивых и стереотипных представлений о роли отца в семье. Исследование факторов осознанного отцовства, разработка программ, направленных на повышение уровня осознанности отцовства, а также обеспечение психологической помощи и сопровождения мужчин на пути их родительства, должны привести к увеличению благополучия семей и общества в целом.

### *Литература*

1. Авдеева А. В. «Вовлеченное отцовство» в современной России: стратегии участия в уходе за детьми // Социологические исследования. 2012. № 11. С. 95–104.
2. Борисенко Ю. В. Психология отцовства. М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН. 2007. 220 с.
3. Гурко Т. А. Брак и родительство в России. М.: Институт социологии РАН. 2008. 325 с.
4. Гурова Е. В., Кобаля Г. Б. Особенности эмоционального отношения разновозрастных отцов к детям дошкольного возраста // Социальная психология и общество: история и современность. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти академика РАО А. В. Петровского (15–16 октября 2019 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ. 2019. С. 400–402.
5. Гурова Е. В., Дорошенко Е. А. К проблеме изучения феномена отец-одиночка // Возможности и риски цифровой среды. Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (чтения памяти Л. Ф. Обуховой). М.: ФГБОУ ВО МГППУ. 2019. Том 2. С. 271–275.
6. Ермихина М. О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: автореф. ... канд. псих. наук. Казань. 2004. 18 с.
7. Кон И. С. Современное отцовство: мифы и проблемы // Семья и школа. 2003. № 4. С. 17–20.
8. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен. М: Московский психолого-социальный институт. 2006. 496 с.
9. Портнова А. Г., Борисенко Ю. Б. Отцовство как фактор развития личности // Развитие личности. 2006. № 2. С. 70–81.
10. Смирнова Е. Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье: автореф. дис... канд. псих. наук. Курган. 2008. 22 с.
11. Токарева Ю. А. Типология и факторы формирования отцовства как психолого-педагогической деятельности // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2009. № 11.

# ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Какулькина В. В.,  
valerru@gmail.com

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
Москва

*Аннотация.* В статье представлен анализ психологических факторов, лежащих в основе отношений между женщинами и мужчинами, находящимися в браке. Рассмотрена перспектива изучения взаимосвязи психологического благополучия и удовлетворенности браком у женщин и мужчин в зависимости от супружеского стажа.

*Ключевые слова:* брак, психологическое благополучие, удовлетворенность браком, супружеский стаж.

## The problem of psychological well-being And satisfaction with marriage in men and women

*Annotation.* The article presents an analysis of the psychological factors underlying the relationship between women and men who are married. The perspective of studying the relationship between psychological well-being and satisfaction with marriage in women and men, depending on marital experience, is considered.

*Keywords:* marriage, psychological well-being, satisfaction with marriage, marital experience.

Как любая значимая составляющая человеческого бытия семья, в том числе в контексте брака и супружеских отношений, стала привлекать пристальное внимание различных наук, в том числе и психологию. Понятие супружеских отношений было скомпилировано из определений семьи и брака, имеющих не только сходство и тесную взаимосвязь, но и существенные особенности. Психология рассматривает брак в качестве системы отношений между партнерами. Супружество понимается как личное взаимодействие мужа и жены, регулируемое моральными принципами и поддерживаемое присущими ему ценностями.

Исключительность супружеских и семейных отношений, как важнейших и наиболее крепких из всех возможных взаимоотношений, заключается в их потенциале. Узы, связывающие супругов, несут в себе определенный образ жизни, который базируется на уникальном мастерстве быть вместе.

А. Варга в своих работах [4, 5] выделяет два типа факторов, влияющих на взаимоотношения в семье:

- внешние — уклад общества, в котором живет семья, материальные и духовные ценности, поддерживаемые социумом;
- внутренние — личные особенности каждого партнера (характер, интеллект, психика и уровень социализации).

В. Сатир [10] описывает два вида семей, в которых брачно-семейные отношения могут обладать позитивными и негативными аспектами, которые отражаются на психологическом самоощущении членов семьи:

- *зрелая семья.* Члены такой семьи чувствуют принятие, любовь и честность по отношению друг к другу. Общение внутри семьи полно поддержки и понимания, где не боятся рассказать о неудачах и страхах;

• *проблемная семья* — члены такой семьи безразличны или негативно настроены по отношению друг к другу. Общение внутри семьи холодное или обесценивающее, часто люди в таких семьях избегают общества друг друга.

Типология семей, приведенная выше, представляет собой крайние варианты семей: имеющие абсолютно негативный психологический аспект в виде проблемной семьи и абсолютный позитивный — в виде зрелой семьи. Безусловно, концентрация положительных аспектов и психологического благополучия у членов из зрелых семей будет выше, чем из проблемных, но это совершенно не говорит о том, что негативные аспекты и супружеские конфликты в зрелых семьях отсутствуют, а в проблемных — нет позитивных аспектов.

Супружеский конфликт — это психологически напряженная ситуация, которая складывается между супругами в связи со столкновением противоположных интересов, ценностных ориентаций [2], и которая влияет на уровень удовлетворенности браком.

Удовлетворенность браком относится к общей оценке человеком своих отношений. Возможно, это наиболее важная переменная в исследовании взаимоотношений. Действительно, индексы удовлетворенности отношениями являются наиболее распространенным показателем для оценки того, как и каким образом различные аспекты отношений связаны с их общим функционированием. В результате того, насколько успешно реализуются функции семьи, трансформируются отношения партнеров друг к другу. В связи с этим целесообразно рассмотреть функции семьи с точки зрения их влияния на удовлетворенность браком и психологическое благополучие супругов.

*Репродуктивная функция.* В случае различия субъективного отношения партнеров к реализации репродуктивной функции или наличия внешних проблем, связанных с ней, закономерно влияние этой функции на психологическое состояние партнеров.

*Хозяйственно-бытовая функция.* Эта функция может сильно влиять на отношения в браке. Ю. Е. Алешина [1] отмечает разногласия в хозяйственно-бытовой сфере, как один из наиболее частых поводов для внутрисемейных конфликтов при запросах на семейное консультирование.

*Воспитательная функция.* Направлена на реализацию супругов в качестве родителей, удовлетворение своих потребностей в материнстве и отцовстве, в общении с детьми и их воспитании.

*Досуговая функция.* Совместная деятельность различной направленности, где ключевым показателем является общий интерес, наиболее благоприятно влияет на укрепление взаимоотношений.

*Экономическая функция.* Различие представлений о расходовании семейного бюджета может провоцировать недомолвки между супругами. Степень уверенности в финансовой стабильности и защищенности семьи является важным аспектом, влияющим на самоощущения партнеров в браке.

*Эмоциональная функция.* В любую эпоху отношения базировались на любви, симпатии, принятии, оказании друг другу психологической защиты, что позволяло переносить тяготы перемен и легче проходить период адаптации к ним.

*Духовно-психотерапевтическая функция.* Ее реализация укрепляет позицию человека в социуме, что порождает более уверенное постижение этических и морально-нравственных норм поведения в обществе.

*Социально-эротическая функция.* Важным аспектом является социальный результат, достигаемый реализацией сексуально-эротических потребностей, удовлетворяя которые супруги обеспечивают воспроизводство общества.

*Защитная функция.* В неблагоприятных обстоятельствах у людей возникает потребность в защите, она может быть различного характера: финансовая, психологическая, физическая.

Изучая удовлетворенность браком, различными исследователями была установлена связь между удовлетворенностью браком и психологическим благополучием [12, 14, 15, 16]. Удовлетворенность браком является важным и влиятельным компонентом эмоционального и психологического благополучия и имеет положительную связь с общим счастьем и восприятием общего индивидуального здоровья. К тому же более высокая удовлетворенность браком отрицательно ассоциировалась со злоупотреблением алкогольными напитками и чувствами изоляции и депрессии.

Психологическое благополучие — это некий баланс между положительными и отрицательными эмоциями, характеристика которого строится на субъективном восприятии человеком своей жизни и удовлетворенности ею. Н. Бредберн [3], заложивший основу этого феномена, определяет психологическое благополучие, как состояние счастья. Таким образом, брачно-семейные отношения, занимающие одну из главенствующих позиций в жизнедеятельности человека, имеют связь с его психологическим благополучием.

К. Рифф [8;9], исследователь из Америки, сформулировала шесть компонентов, из которых состоит психологическое благополучие. Предлагаем рассмотреть структуру, предложенную К. Рифф, с точки зрения взаимосвязи каждого компонента с супружескими отношениями.

*Самопринятие.* Выражается в стабильной положительной самооценке человека, принятии своих как позитивных черт и качеств, так и недостатков. В первую очередь на нашу самооценку и самоидентификацию в обществе влияет семья и брачный партнер. Отсутствие поддержки или высмеивающее и обесценивающее отношение членов семьи, вместо эмоциональной поддержки и принятия, имеют деструктивное влияние на личность.

*Позитивные отношения с окружающими.* Очень важный параметр для брачно-семейных отношений, так как без открытости к общению и эмпатии здоровые близкие отношения невозможны. Способность к поиску компромиссов — фундамент любой семьи, так как при длительной совместной жизни возникает множество ситуаций с разными взглядами на предмет дискуссий, а иногда и ссор, поэтому умение договариваться здесь является базовым.

*Автономия.* Различными теориями доказана важность удовлетворения потребности человека в самодетерминации. Осознание членами семьи, что каждый из них имеет право на собственное мнение, которое будет с уважением выслушано и принято в расчет, разительно влияет на его мотивацию и позитивно сказывается на взаимоотношениях в семье. При этом каждый из них сохраняет свою независимость, что положительно влияет на самооценку человека, как в рамках семьи, так и в социуме. Такому человеку легче отстаивать свое мнение перед окружающими, даже если оно совершенно отличается.

М. Линч [7] в рамках своего исследования, рассмотрела взаимосвязь восприятия партнеров по общению как поддерживающих автономию, с одной стороны, и удовлетворенности отношениями с ними и субъективного благополучия, с другой стороны. Результат исследования показал, что уровень личного благополучия и благополучия в рамках конкретных отношений был выше, если отношения с другими людьми воспринимались как поддерживающие личную автономию и не контролируемые человека.

Для того, чтобы поддерживать автономию у других людей, как считает М. Линч, человек может:

- показывать, что он понимает точку зрения другого
- поддерживать у другого проявления инициативы
- давать другому возможность совершать осмысленный выбор
- признавать желания и предпочтения другого человека
- в целом воздерживаться от попыток контролировать поведение другого.

*Управление окружающей средой.* Данный компонент подразумевает, насколько успешно человеку удается осваивать различные виды деятельности, добиваться поставленных результатов и разрешать трудности, возникающие на пути к достижению своих целей. Плохо развитая способность управлять окружающей средой вызывает в человеке чувство бессилия и персональной некомпетентности, что безусловно негативно отражается на ощущении им своего психологического благополучия и удовлетворённости жизнью.

*Цель в жизни.* Безусловно для большинства людей вопрос смысла жизни реализуется в том числе и в семье, сначала родительской, потом в собственном браке, воспитании детей и внуков — продолжении своего рода. Отсутствие цели в жизни приводит к экзистенциальному кризису, который наступает на определенном этапе многих людей, но чувства бессмысленности и глубокой тоски ниже, если, например, в семейной жизни человек имеет цель.

*Личностный рост.* Постоянное рвение к саморазвитию и реализации собственного потенциала, наблюдение за позитивной динамикой в себе и своих действиях положительно сказываются на оценке своего благополучия личностью. Личное развитие делает жизнь интересной и насыщенной, чем в первую очередь люди делятся с самыми близкими, то есть с семьёй.

Таким образом, каждый из шести компонентов, определенных К. Рифф как характеризующих психологическое благополучие человека, имеет место для проявления в брачно-семейных отношениях.

Неудовлетворенность отношениями в семье Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис [13] рассматривают с точки зрения осознанности, дифференцируя на осознанную неудовлетворенность и «тлеющую неудовлетворенность» (плохо осознаваемую). В первом случае оба супруга или один из них понимает причину собственной неудовлетворенности и глобальность её, как правило в тотальном несоответствии минимальным представлениям о семейной жизни. Но несмотря на фатальность проблем и зачастую накопленной по отношению друг к другу агрессии и обиды, обычно существуют важные и достаточно объективные причины, продолжать быть в браке, например, дети или финансовые условия и обязательства.

«Тлеющая неудовлетворенность» представляет собой лишь частичную неудовлетворенность, которая вполне совместима с продолжением семейной жизни, и напрямую никак не связывается самим человеком в качестве неудовлетворенности. Точнее, даже оба супруга в таком случае идентифицируют свой брак, как относительно удовлетворительный, при этом будут присутствовать жалобы на какие-то отдельные части семейной жизни, на чувства однообразия и бесцветности жизни. Таким образом, несущественная сложность во взаимоотношениях может набирать оборот и в итоге становиться серьезным раздражителем и ухудшать степень удовлетворенности, как следствие эмоциональные срывы в паре и/или фрустрация супругов.

Е. Ю. Чеботарева [11] отмечает, что для достижения стабильности в браке и крепких отношений между супругами важны: уровень самооценки каждого из них, степень личностной зрелости, и искренний интерес друг к другу. А отсутствие или снижение этих параметров, как следствие, влияет на потребность в безопасности, одобрении, поддержке и контроле. Базово многие эти потребности присутствуют в нормальных отношениях, однако, при недостаточном уровне чувства собственного достоинства дефицит становится чрезмерным, что может проявляться в неврозах, тревожности, деструктивном поведении, ревности и пр.

Длительность отношений, как важный социально-экономический параметр для определения степени удовлетворенности отношениями партнеров, рассмотрела в своем исследовании Г. С. Кожухарь [6]. В достаточной мере продолжительность отношений и брака влияют на психологическое благополучие партнеров. Результаты исследования демонстрируют, что при стаже брака до 3-х лет у партнёров

наблюдается различное проживание тревожности и напряженности, чем у пар со стажем более 7-ми лет. Пары с меньшим сроком отношений больше подвержены тревожности, однако уровень понимания, эмоциональной привлекательности и уважения, удовлетворенности браком в парах не имели различий.

В заключение необходимо констатировать, что главными детерминирующими факторами в супружеских отношениях являются удовлетворенность браком и психологическое благополучие женщин и мужчин, находящихся в браке. Психологическое благополучие и удовлетворенность у людей, состоящих в браке, выше, чем у свободных, только резонно ли утверждение, что сам факт брака является здесь ключевым критерием? Наряду с тем, что исследования факторов, влияющих на ощущение психологического благополучия женщинами и мужчинами, находящимися в брачных отношениях, представлены достаточно широко, проблема сохранения брака требует дальнейшего изучения. В данном случае целесообразно рассматривать качество брака, на которое влияет множество факторов. В частности, это относится к изучению взаимосвязи психологического благополучия и удовлетворенности браком у женщин и мужчин в зависимости от супружеского стажа. Институт брака в настоящее время проходит через трансформационный этап, главным образом из-за смены ценностно-смысловых взглядов на супружеские отношения, поэтому изучение всех аспектов семейно-брачных отношений не теряет своей актуальности.

### *Литература*

1. Алёшина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М.: Класс. 2004. 284 с.
2. Бородина В. Н., Ваккер Е. А. Взаимосвязь стратегий поведения в конфликте супругов и удовлетворенностью браком // *Siberian pedagogical journal*. № 5. 2014. С. 111–115.
3. Брэдберн Н. Структура психологического благополучия. Ярославль: Инфа. 2015. 130 с.
4. Варга А. Я. Введение в системную семейную психотерапию. М.: Когито-Центр. 2011. 184 с.
5. Варга А. Я. Семейная системная психотерапия. СПб.: Речь. 2001. 144 с.
6. Кожухарь Г. С. Взаимоотношения и удовлетворенность браком у супругов с разным стажем семейной жизни // *Социальная психология и общество: история и современность. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти академика РАО А. В. Петровского (15–16 октября 2019 г.)*. М.: ФГБОУ ВО МГППУ. 2019. С. 405–407.
7. Линч М. Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения самодетерминации личности [Электронный ресурс]. Режим доступа: [hse.ru/data/2011/04/28/1210639599/137-142.pdf](https://hse.ru/data/2011/04/28/1210639599/137-142.pdf) (дата обращения: 10.05.2021).
8. Рифф К. Психологическое благополучие / К. Рифф // *Энциклопедия геронтологии*. Т. 2. Санкт-Петербург: Питер. 2014. С. 365–369.
9. Рифф К. Структура психологического благополучия // *Личность и социальная психология*. 2015. Т. 69. С. 719–727.
10. Сатир В. Психотерапия семьи: пер. с англ. СПб. 2000. 254 с.
11. Чеботарева Е. Ю. Актуальные проблемы современной семьи: теория и практика // В кн.: *Актуальные проблемы современных гуманитарных наук. Материалы Международной конференции молодых ученых*. Москва, РУДН, 22–23 октября 2015 г. Москва: РУДН. 2015. С. 13–17.
12. Чеботарева Е. Ю. Королева Е. В. Психологическое благополучие женщин среднего возраста с разным брачным статусом. Роль сепарации от родительской семьи // *Психология и психотерапия семьи*. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru>.

ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-zhenschin-srednego-vozrasta-s-raznym-brachnym-statusom-rol-separatsii-ot-roditelskoj-semi (дата обращения: 20.11.2021).

13. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер. 2008. 672 с.

14. Gove W. R., Style C. B., & Hughes M. The effect of marriage on the well-being of adults: A theoretical analysis. *Journal of Family Issues*, 11(1), 1990. pp. 4–35. doi: 10.1177/019251390011001002

15. KIM H.K. and McKENRY P.C. 'The Relationship Between Marriage and Psychological Well-being: A Longitudinal Analysis', *Journal of Family Issues*, 23(8). 2002. pp. 885–911. doi: 10.1177/019251302237296.

16. Myers D. G. and Diener E. 'Who Is Happy?', *Psychological Science*, 6(1). 1995. Pp. 10–19. doi: 10.1111/j.1467–9280.1995.tb00298.x.

## ОПОРА НА СЕБЯ: САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ КАК ФАКТОР СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Курапова М. Г.

Магистрант ФДО МГППУ

*Аннотация.* В изменяющемся мире, в частности в связи с пандемическими изменениями, структурными и организационными преобразованиями в экономике, прежние привычные схемы и образцы поведения людей становятся неактуальными, людям приходится осознанно обдумывать и конструировать образы своих действий, чтобы быть продуктивными. Большее значение приобретает опора на собственные предпочтения человека, его взгляды. В основе теории самодетерминации (ТСД, Self-determination theory), активно развивающейся в последние десятилетия, лежит идея о способности человека определять ход своей жизни, ориентируясь на собственные представления, намерения, желания и цели. Теория также ставит перед собой задачу уточнения концепции благополучия, поиска измеримых индикаторов благополучия. Подразумевается, что, измеряя основные психологические потребности, можно получить более подробное представление о благополучии человека, чем в традиционном подходе, а это позволяет давать более действенные рекомендации о способах улучшения благополучия. Кроме того, она учитывает эвдемонистическую составляющую благополучия, связанную с исполнением человеком «экзистенциального замысла».

*Ключевые слова:* Самодетерминация, субъективное благополучие, базовые психологические потребности, эвдемония, поток, оптимальное переживание

### **Self-reliance: self-determination as a factor of subjective well-being**

*Annotation.* In a changing world, in particular due to pandemic changes, structural and organizational transformations in the economy, the old habitual patterns and patterns of behavior of people become irrelevant, people have to consciously think about and design their actions in order to be productive. Reliance on a person's own preferences and views becomes more important. The theory of self-determination (TSD, Self-determination theory), which has been actively developing in recent decades, is based on the idea of a person's ability to determine the course of his life, focusing on his own ideas, intentions, desires and goals. The theory also sets itself the task of clarifying the concept of well-being, searching for measurable indicators of well-being.

It is implied that by measuring the basic psychological needs, it is possible to get a more detailed idea of a person's well-being than in the traditional approach, and this allows us to give more effective recommendations on ways to improve well-being. In addition, it takes into account the eudemonistic component of well-being associated with the fulfillment of an "existential plan" by a person.

*Keywords:* Self-determination, subjective well-being, basic psychological needs, eudaimonia, flow, optimal experience

Положения теории самодетерминации, касающиеся особенностей мотивации личности, были разработаны в 80-х годах прошлого века, широко признаны и подтверждаются в настоящее время. В то же время важным фокусом теории самодетерминации является благополучие. Теория самодетерминации активно развивается на Западе вот уже в течение нескольких десятилетий, в последние годы мы отмечаем новый всплеск интереса к исследованию базовых психологических потребностей, однако применение ТСД пока не нашло широкого распространения в отечественной практике. Поэтому подтверждение связей между параметрами самодетерминации и другими критериями благополучия представляется актуальным.

Теория самодетерминации относится к эвдемонистическим подходам благополучия. Эвдемония подразумевает реализацию человеческого потенциала, активность, некую продуктивную деятельность. Поэтому нам представляется интересным обнаружить связи между самодетерминацией и характеристиками деятельности, характерными рисунками действий. В качестве эталонных были выбраны изученные в позитивной психологии и способствующие благополучию паттерны потока и близкого к нему оптимального переживания в деятельности.

Теория самодетерминации предоставляет теоретические рамки для исследователей и практиков, изучающих благополучие человека и его продуктивное функционирование в общих и конкретных областях в различных социальных контекстах. Термин «самодетерминация» можно определить как способность индивида к осуществлению и переживанию выбора, умение слышать свои устремления и способность опираться на собственный потенциал при постановке и достижении целей. ТСД — это метатеория, состоящая из шести связанных мини-теорий.

Все шесть мини-теорий ТСД так или иначе опираются на понятие базовых психологических потребностей, которые определяют оптимальное функционирование и здоровое развитие личности, а также ее психологическое благополучие, и в этом смысле являются базовыми. Мини-теория базовых психологических потребностей (Basic Psychological Needs Theory) утверждает, что потребности в автономии, компетентности и связанности с другими являются врожденными и универсальными, то есть применимы ко всем индивидуумам и ситуациям. Потребность в автономии означает желание человека быть инициатором, автором своей собственной жизни, стремление проявлять свободу воли. Потребность в компетентности подразумевает желание влиять на результаты действий, на социальное окружение, а также желание добиваться мастерства. Потребность в связанности означает потребность находиться во взаимодействии с другими людьми, испытывать безопасное чувство принадлежности и связи с другими в социальном окружении, желание быть полезным и оказывать помощь. В прошлом десятилетии концептуальный прорыв привел к методологическому сдвигу, удовлетворение потребностей и их фрустрация стали рассматриваться независимо [13, 14]. Удовлетворение потребностей имеет важное значение для достижения личностного роста, в то время как их фрустрация существенна при дезадаптации.

В состав ТСД входят мини-теории когнитивной оценки (Cognitive Evaluation Theory) и организмической интеграции (Organismic Integration Theory), изучающие соответственно внутреннюю и внешнюю мотивации в различных социальных кон-

текстах. Внутренняя мотивация понимается как мотивация, основанная на удовлетворенности поведением как таковым, и его плодами, в то время как внешней мотивации соответствует инструментальное поведение, направленное на достижение результатов, не связанных с самим поведением. В мини-теории каузальных ориентаций (Causality Orientations Theory) выделяют автономную и контролируруемую ориентации, в зависимости от того, какие факторы управляют поведением — опора на внутреннюю оценку или желание внешнего одобрения, вознаграждений и достижений. Следуя той же логике деления на внешнее и внутреннее, мини-теория содержания целей (Goal Contents Theory) подразделяет долговременные цели на внутренние, направленные на удовлетворение базовых человеческих потребностей, способствующих личностному росту (самоактуализации), и цели, направленные на достижение внешних показателей человеческой ценности — богатства, известности, славы, привлекательной внешности и т.п. И, наконец, мотивационная мини-теория отношений (Relationships Motivation Theory) изучает, как в близких отношениях, то есть в отношениях с друзьями и романтическими партнерами, удовлетворяются базовые психологические потребности.

Понятие субъективного благополучия было введено Э. Динером в 1970 г., им же была разработана шкала удовлетворенности жизнью, получившая широкое распространение во всем мире [3]. В трактовке Д. А. Леонтьева субъективное благополучие выражает восприятие и субъективную оценку самим человеком того, насколько он близок к оптимальному функционированию [3]. Оптимальное полноценное функционирование связано с эвдемонистической составляющей благополучия. Некоторые исследователи, например, Ф. Мартела и К. Шелдон [11] под «субъективным благополучием» подразумевают только наличие позитивного аффекта, отсутствие негативного и удовлетворенность жизнью, а эвдемонистическое благополучие, наряду с субъективным, включают в состав более широкого понятия «благополучие». Авторы статьи [11] провели систематизацию теорий эвдемонистического благополучия (ЭБ) и выделили 8 наиболее популярных и, как минимум, еще 37 многофакторных операционализаций ЭБ. Они насчитали 63 разноплановых конструкта, предлагаемых исследователями, на роль элементов ЭБ, начиная от эмоциональной стабильности, безмятежности и свободы, заканчивая осознанностью, стойкостью и уважением. Среди наиболее часто измеряемых отдельных элементов ЭБ встречаются: значение (смысл) / цель, компетентность, автономия, взаимосвязь и вовлеченность. Ф. Мартела и К. Шелдон предлагают набор базовых психологических потребностей теории самодетерминации, считать самостоятельным компонентом эвдемонистического благополучия, и вместе с субъективным благополучием включают его в блок «feeling well», что на наш взгляд семантически близко к понятию субъективного благополучия. Можно сказать, что на настоящий момент среди исследователей нет консенсуса относительно структуры как конструкта «субъективное благополучие», так и более широкого конструкта «благополучие», в этой области еще проводятся теоретические и эмпирические изыскания.

К феномену самодетерминации близко понятие потока, введенное М. Чиксентмихайи. Во время потока внимание человека свободно направлено на достижение целей, он вовлечен в деятельность подходящего уровня сложности. Это состояние способствует творчеству, физической активности, эффективности труда и, таким образом, приводит к результативности деятельности, удовольствию от достижения целей, ощущению овладения своей жизнью и, в конечном итоге, к удовлетворенности жизнью. В многочисленных исследованиях показано, что переживание потока способствуют субъективному благополучию [8]. Свое видение потока Д. А. Леонтьев формализовал в комбинаторной модели оптимального переживания, элементами которой являются удовольствие, усилие, смысл и пустота, как отсутствие этих трех составляющих. На этой модели им в соавторстве с Е. Н. Осиним построена методика диагностики переживаний [5].

## Программа исследования

В выборку настоящего пилотажного исследования вошли 33 человека, в основном это выпускники технических ВУЗов г. Москвы, 16 мужчин и 17 женщин, из них 21 человек старше 35 лет, 12 человек — молодые люди.

В исследовании использовались методики:

*Опросник базовых психологических потребностей* (Basic Needs Scale, [9]) в адаптации Т. О. Гордеевой, 2011, предназначенный для оценки степени удовлетворенности трех базовых психологических потребностей — в автономии, связанности с другими и компетентности.

*Тест самодетерминации* К. Шелдона и Э. Деси в адаптации Е. Н. Осина [1], выявляющий способность индивида определять ход собственной жизни. Тест содержит три субшкалы: аутентичность, или степень субъективного ощущения человеком соответствия самому себе (оценивается по тому, насколько человек проявляет себя во внешности, действиях и создании собственного окружения); самовыражение (измеряет соответствие проживаемой жизни ценностям, желаниям и идеалам человека) и воспринимаемый выбор (отражает, насколько человек признает возможность выбора, насколько свободен и самостоятелен в его осуществлении).

*Тест диспозиционного оптимизма* М. Шейера и Ч Карвера, 1985, выявляющий индивидуальные различия в том, ожидает ли человек позитивных или негативных событий в будущем. Тест применен в русскоязычной адаптации Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, Е. Н. Осина [2].

*Шкала удовлетворенности жизнью* Э. Динера и др., 1985, в адаптации Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева, 2020 [6], измеряющая когнитивную оценку соответствия жизненных обстоятельств индивида его ожиданиям. Достоинство метрики состоит в ее краткости и высоких психометрических характеристиках.

*Методика диагностики переживаний в деятельности* Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева, 2017 [5], позволяющая оценить, насколько исследуемое переживание близко к оптимальному, модель которого была предложена Д. А. Леонтьевым и содержит в качестве компонентов переживания удовольствия, осмысленности, усилия и пустоты в рамках выполняемой деятельности.

*Краткая шкала потока* Энгессера в апробации Л. А. Александровой, измеряющая индикаторы состояния потока, — степень поглощенности деятельностью, баланс требований задачи и возможностей, изменение восприятия времени, ясность целей и образа действий, переживание управляемости действия.

*Методы математической статистики*: описательная статистика и корреляционный анализ.

Целью данного исследования было подтверждение связей феномена самодетерминации с другими факторами и индикаторами субъективного благополучия — базовыми психологическими потребностями, удовлетворенностью жизнью, диспозиционным оптимизмом и выявление связей самодетерминации с переживанием потока или оптимальным переживанием в деятельности.

## Процедура проведения

Диагностика проводилась в форме тестирования. Гугл-форма для заполнения, содержащая батарею тестов, распространялась в сети интернет на форумах выпускников МИЭТ и МФТИ. Полученные данные были обработаны с помощью методов описательной статистики и корреляционного анализа ( $\rho$  Спирмена.) в программе SPSS Statistics версии 28.0.0.

## Результаты и обсуждение

Базовые психологические потребности. Во многих исследованиях в рамках теории самодетерминации изучался вклад базовых потребностей в субъективное

благополучие [13], некоторые же авторы считают, что базовые потребности как таковые, сами по себе, обычно являются причиной субъективного благополучия [11]. В подтверждение сказанному, наше исследование показало связь между потребностями в автономии ( $r=,0421$ ,  $p < 0,05$ ) и во взаимосвязи ( $r=,0453$ ,  $p < 0,01$ ) и удовлетворенностью жизнью, измеренной по шкале ШУДЖ.

Таблица 1

**Связь между базовыми потребностями и удовлетворенностью жизнью**

|   |                | Удовлетворенность жизнью (ШУДЖ) |
|---|----------------|---------------------------------|
| Удовлетворение базовых психологических потребностей | в автономии    | 0,385*                          |
|   | во взаимосвязи | 0,547**                         |

Здесь и далее значимость корреляции (двусторонней)  $r$  на уровне 0,05 обозначена (\*), на уровне 0,01 — (\*\*): \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

В исследовании [12] было показано, что удовлетворение автономии оказало наибольшее косвенное влияние на удовлетворенность жизнью. Авторы [12] ссылаются на исследование К. Кантареро и др., в котором было обнаружено, что наибольшее влияние на самочувствие оказало удовлетворение потребности в компетентности. Различие в результатах может объясняться различием в мерах, предпринятых руководствами стран во время пандемии, особенностями распространения болезни, или культурными различиями в разных странах. Необходимы дальнейшие исследования для тщательного учета этих различий.

Нами не были выявлены связи между потребностью в компетентности и удовлетворенностью жизнью. Это может быть обусловлено необходимостью раздельного учета удовлетворения и фрустрации потребностей. Например, в том же исследовании [12] обнаружено, что удовлетворенность жизнью опосредовалась положительным эффектом удовлетворенности автономией и связанностью, а в отношении компетентности, играл роль негативный эффект ее фрустрации.

Также, в соответствии с выводами исследований теории самодетерминации о том, что удовлетворение базовых потребностей связано с различными показателями благополучия [11], в нашем исследовании была обнаружена корреляция на уровне  $p < 0,01$  между удовлетворением потребности во взаимосвязи и показателями оптимизма (табл. 2).

Таблица 2

**Взаимосвязь потребности во взаимосвязи и диспозиционного оптимизма**

|   | Оптимизм                     |                              |
|---|------------------------------|------------------------------|
|   | Субшкала позитивных ожиданий | Субшкала негативных ожиданий |
| Удовлетворение базовой потребности во взаимосвязи | 0,598**                      | 0,486**                      |

Это соответствует существующим в позитивной психологии выводам о том, что оптимистичные люди легче вступают во взаимоотношения с другими и бывают более успешными и удовлетворенными в них. Можно также предположить, что наличие большого числа качественных связей с другими способствует большей уверенности в получении помощи в случае необходимости и, как следствие, более спокойному и позитивному отношению к миру.

Самодетерминация. Диапазон результатов по шкале аутентичности — это промежуток от 4-х до 20-ти баллов. Высокий уровень показателей (19 баллов

и выше) [1], означающий «нормальное» состояние самоощущения (жизнь соответствует внутренней сути человека), был обнаружен только у одного человека, или у 3% выборки. Низкие значения (ниже 15 баллов), связываемые с отчуждением респондентов от собственных чувств, продемонстрировали 15 человек (45% выборки), результаты остальных 52% респондентов находятся в диапазоне средних значений.

По шкале самовыражения, отражающей соответствие проживаемой жизни представлениям и желаниям респондента возможен разброс от 3 до 15 баллов. Низкое соответствие (меньше 9 баллов) показали 6 человек, или 18% выборки, высокое (выше 13 баллов) — 5 человек, или 15%.

Возможные оценки воспринимаемого выбора лежат в интервале от 5 до 25 баллов. 14 человек, или 42% опрошенных, оценили свою веру в возможность выбора низко (меньше 16 баллов), это может говорить об их нежелании брать ответственность за выборы в своей жизни; высоко и не обязательно объективно (больше 21 балла) оценивают свой возможный выбор 2 человека, или 6% анкетированных.

Возможно, некоторое снижение полученных данных по сравнению с ориентировочными [1] вызвано внешними обстоятельствами: исследование проводилось в период самоизоляции. Необходимость оставаться дома, вынужденность некоторых решений могли уменьшить удовлетворение автономии и переживание самодетерминации.

Отметим, что базовые психологические потребности ожидаемо оказались связанными с параметрами самодетерминации [7]. Интересно, что результаты по субшкале самовыражения коррелировали с удовлетворением всех трех базовых психологических потребностей на уровне значимости 0,01, воспринимаемый выбор оказался связанным только с потребностью в автономии, а аутентичность — с потребностью во взаимосвязи ( $p < 0,05$ ).

Таблица 3

**Связь самодетерминации и базовых психологических потребностей.**

| Самодетерминация        | Удовлетворение базовых потребностей |                  |                |
|-------------------------|-------------------------------------|------------------|----------------|
|                         | в автономии                         | в компетентности | во взаимосвязи |
| Аутентичность           |                                     |                  | 0,427*         |
| Самовыражение           | 0,625**                             | 0,526**          | 0,593**        |
| Воспринимаемый выбор    | 0,442**                             |                  |                |
| Индекс самодетерминации | 0,648**                             | 0,487**          | 0,553**        |

Субшкала самовыражения оказалась связанной с удовлетворенностью жизнью и оптимизмом, причем только в части позитивных ожиданий.

Таблица 4

**Связь самодетерминации с удовлетворенностью жизнью и оптимизмом**

|                                 | Удовлетворенность жизнью | Оптимизм, субшкала позитивных ожиданий |
|---------------------------------|--------------------------|--|
| Самодетерминация, самовыражение | 0,474**                  | 0,393*                                 |

Полученные нами данные соответствуют выводам исследователей о том, что самодетерминация позволяет человеку использовать имеющиеся у него ресурсы для достижения поставленных целей и воплощения замыслов, а самовыражение в значимой деятельности способствует удовлетворенности жизнью [4].

Также данные соответствуют результатам исследований оптимизма: личная диспозиция оптимизма влияет на то, будет ли человек предпринимать усилия и осуществлять деятельность для достижения желаемых результатов.

Поток и оптимальное переживание. Шкала потока имеет 7 измерений, однако значимые корреляции с факторами аутентичности и самовыражения шкалы самодетерминации (а также суммарным индексом самодетерминации) были обнаружены только для 2-х из них — трудности задачи и требований деятельности, а воспринимаемый выбор коррелировал с компетентностью. Любопытно отметить, что компетентность как базовая потребность не резонировала с измерением компетентности по шкале потока. Возможно, это связано с несогласованностью конструкторов «компетентность» в обоих опросниках. В статье 2010 г [10] авторы сообщали, что к моменту написания статьи психометрические свойства шкалы базовых психологических потребностей не были тщательно изучены. В настоящее время в развернутых исследованиях используется шкала удовлетворенности и фрустрации базовых психологических потребностей [14].

Подобным же образом субшкалы самодетерминации, а именно аутентичность и самовыражение (и итоговый индекс самодетерминации), коррелировали только с одним из четырех элементов, а именно «усилием», методики «диагностика переживания в деятельности».

Таблица 5

**Связь самодетерминации и отдельные измерения шкал потока и переживания в деятельности**

|                         | Поток            |                         |                | Переживание в деятельности |
|-------------------------|------------------|-------------------------|----------------|----------------------------|
|                         | Трудность задачи | Требования деятельности | Компетентность | Усилие                     |
| Самодетерминация        |                  |                         |                |                            |
| Аутентичность           | 0,430*           | 0,458**                 |                | 0,380*                     |
| Самовыражение           | 0,447**          | 0,361*                  |                | 0,559**                    |
| Воспринимаемый выбор    |                  |                         | 0,364*         |                            |
| Индекс самодетерминации | 0,529**          | 0,484**                 |                | 0,513**                    |

Ощущение аутентичности, переживаемое человеком, оказывается связанным с его деятельностью, характеризующейся определенной сложностью и предъявляющей определенные требования, и сопровождается усилиями. Действительно, выполняемая деятельность влияет на самоидентификацию человека и определяет его предпочтения при дальнейшем выборе занятий.

К выводу о том, что «самодетерминация как основа автономного, неадаптивного поведения человека способствует повышению уровня сложности выполняемой задачи» приходили также исследователи личностного потенциала современной российской молодежи [4].

Таким образом, можно сказать, что в нашем исследовании не было найдено «волшебной кнопки» в характеристиках действия, нажатие на которую приводило бы к благополучию. Именно усилия, напряжение в деятельности, трудность задачи, требования деятельности и компетентность коррелируют с самодетерминацией, которая, в свою очередь, связана с благополучием. Результаты согласуются с эвдемонистическими взглядами, восходящими к Аристотелю: к благополучию и человеческому процветанию приводят определенные способы жизни и деятельности, исполнение «того, что должно», добродетельное поведение, необязательно сопровождающееся удовольствием.

## Выводы

Конструкты теории самодетерминации, а именно базовые психологические потребности (в автономии, связанности с другими и компетентности), а также элементы самодетерминации (аутентичность, самовыражение и воспринимаемый выбор) действительно коррелируют с другими индикаторами субъективного благополучия — удовлетворенностью жизнью и диспозиционным оптимизмом, гипотеза подтвердилась.

Гипотеза о связи между самодетерминацией с одной стороны и оптимальным переживанием в деятельности и переживаниям потока с другой подтвердилась частично. Для более обоснованной оценки гипотезы планируется провести более масштабное исследование связей между самодетерминацией и другими индикаторами субъективного благополучия, а также характеристиками деятельности человека.

*Ограничения.* Исследование проводилось в период самоизоляции, абсолютные значения показателей самодетерминации могут быть снижены по сравнению с другими периодами исследований. Около половины старших респондентов были выпускниками института электронной техники, структурные изменения экономики, а именно практическое закрытие отрасли микроэлектронного производства, пришлось на начало их трудовой карьеры, что могло повлиять на оценку собственной компетентности данными респондентами.

## Значение для теории и практики

По результатам данного пилотажного исследования можно предположить, что тест самодетерминации и опросник удовлетворения базовых психологических потребностей допустимо использовать для оценки и предсказания субъективного благополучия. В практической области развитие самодетерминации является ресурсом для повышения субъективного благополучия. Мишенями воздействия могут быть базовые психологические потребности.

## Литература

1. Богомаз С. А., Мацута В. В. Опросниковые методы исследования личностного потенциала: методическое руководство. Томск: ТГУ. 2012.
2. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (LOT) // Психологическая диагностика. 2010. Т. 2. С. 36–64.
3. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № . 62.
4. Мартынова М. А., Богомаз С. А. Самодетерминация в структуре личностного потенциала современной российской молодежи // Вестник Томского государственного университета. 2012. № . 357.
5. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 2.
6. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117–142.
7. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
8. Engeser S. E. *Advances in flow research*. Second Edition– Springer Science+ Business Media, 2021.

9. Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199–223.

10. Johnston M. M., Finney S. J. Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale // *Contemporary Educational Psychology*. 2010. Т. 35. №4. С. 280–296.

11. Martela F., Sheldon K. M. Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being // *Review of General Psychology*. 2019. Т. 23. № . 4. С. 458–474.

12. Šakan D., Žuljević D., Rokvić N. The role of basic psychological needs in well-being during the covid-19 outbreak: A self-determination theory perspective // *Frontiers in Public Health*. 2020. Т. 8. С. 713.

13. Tang M., Wang D., Guerrien A. A systematic review and meta-analysis on basic psychological need satisfaction, motivation, and well-being in later life: Contributions of self-determination theory // *PsyCh journal*. 2020. Т. 9. № . 1. С. 5–33.

14. Vansteenkiste M., Ryan R. M. On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle // *Journal of psychotherapy integration*. 2013. Т. 23. № . 3. С. 263.

## **К ВОПРОСУ О СУБЪЕКТИВНОМ БЛАГОПОЛУЧИИ ВЛАДЕЛЬЦЕВ ДОМАШНИХ ЖИВОТНЫХ**

**Усова Е. А.**

usovaea@fdomgppu.ru

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

*Аннотация.* В статье проводится краткий анализ состояния проблемы связи домашних животных и субъективного благополучия их владельцев, раскрываются существующие подходы к изучению данного вопроса.

*Ключевые слова:* домашние животные, домашние питомцы, субъективное благополучие.

### **On the question of the subjective well-being of pet owners**

*Annotation.* The article provides a brief analysis of the state of the problem of communication of pets and the subjective well-being of their owners, reveals the existing approaches to the study of this issue.

*Keywords:* pets, pets, subjective well-being.

Число домашних животных в российских семьях за три года выросло на 12 млн. и достигло 63,5 млн. [7]. Домашние животные есть в 59% российских домохозяйств. В США Более 63% домовладений и более 75% домовладений с детьми имеют хотя бы одного питомца [27].

Существует ряд теорий, объясняющий причины распространенности домашних животных. Среди прочих на первом месте феномен, который называют «эффектом домашнего животного» [20], а именно вера в то, что домашние животные обладают способностью благотворно влиять на физическое и эмоциональное состояние их владельцев. Также говорят о том, что отношения с домашними животными способ-

ны удовлетворить потребность в социальном партнере [3], потребность в лояльном члене семьи [25], потребность в близости со значимым другим, потребность в овеществлении любви к природе, преодолении социальной изоляции в городском обществе, жажда привить ответственность и доброту детям [20].

Понятие субъективного благополучия разрабатывается в отечественной психологической науке А. Н. Леонтьевым, Л. А. Александровой, А. А. Лебедевой, Е. И. Расказовой и понимается как обобщенная оценка индивида своей жизни как единого целого, включающая в себя как эмоциональные, так и относительно рациональные компоненты и являющееся операциональным аналогом философского понятия счастья, а также взаимосвязанное с ним понятие качества жизни [5]. Субъективное благополучие связано со многими понятиями, которые привносят в жизнь человека животные: чувствами привязанности, безопасности, поддержки, наличием постоянного взаимодействия, окрашенного положительными эмоциями, чувством собственной значимости. Мы полагаем, что актуальным будет исследование, рассматривающее домашних животных как важный компонент субъективного благополучия индивида, являющегося владельцем домашнего животного.

Эффект влияния домашних животных на человека оказался в поле внимания специалистов в 60-е годы (известно, что собака З. Фрейда присутствовала на его сеансах с психиатром Рой Гринкером, однако это не была анималотерапия в полном смысле слова). В 1960 году Борис Левинсон провел один из первых сеансов анималотерапии с участием собаки в работе с мальчиком, которому животное помогло справиться с беспокойством и страхами [22, 23]. Исследование Левинсона стало катализатором интереса к данной теме, который в дальнейшем развивался по двум основным направлениям — изучение воздействия домашних животных на физиологические показатели общего самочувствия человека и связь наличия домашних животных с психологическим благополучием.

Одно из первых клинических исследований в этом вопросе показало, что выживаемость людей в течение первого года после сердечного приступа выше у владельцев ДЖ (выжило 20%), чем «не-владельцев» (выжило 6%) [17]. Автор эксперимента Карен Аллен и ее коллеги продолжили исследования, которые показали, что при выполнении сложных задач в присутствии домашних питомцев показатели кровяного давления испытуемых ниже, чем в группе с присутствием друзей [11], та же тенденция наблюдается при эксперименте с участием супругов испытуемых и домашних животных [12]. Даже поглаживание собаки или кога, а также наблюдение за рыбками в аквариуме уменьшало кровяное давление [29]. Убедительным стало лонгитюдное клиническое исследование биржевых игроков, в котором испытуемые с высокими показателями давления и стрессового уровня были случайным образом выбраны, чтобы стать владельцами и «не-владельцами» домашних животных. Через 6 месяцев в стрессовых ситуациях испытуемые в группе владельцев показывали более низкие параметры давления, чем «не-владельцы» [13].

Зарубежные исследователи предполагают, что животные оказывают положительное влияние на психику человека и физическое здоровье в целом [30]. У владельцев домашних животных выше самооценка, более позитивное настроение, больше амбиций, выше уровень удовлетворенности жизнью и ниже уровень одиночества [16]. Взаимодействие животных и людей снижает тревожность и депрессию [18]. Общение с домашним животным, в особенности имеющим высокоорганизованную психику, как кошка или собака, представляет собой особый вид социального взаимодействия [6]. С животным человек устанавливает особый тип отношений, который со стороны братьев меньших характеризуется безоценочностью, привязанностью, постоянством, чувством безопасности [28]. Для многих связь с животным сопровождается особой близостью, которая проходит через прикосновения, невербальную коммуникацию. Животные выступают фактором, который облегчает адаптацию к жизненным переменам: 82% американских семей приобрели жи-

вотное, когда они сталкивались с: переездом, разводом, сепарацией, смертью [15].

В отечественной литературе тема взаимодействия человека и домашнего животного разрабатывается в двух основных направлениях. Первое — это системный подход, рассматривающий животное как члена семьи [2, 3, 10] или же как часть экопсихологической модели межвидового взаимодействия [8]. Во многом этот подход созвучен тому, которым руководствуется Ф. Уолш [27, 28]. Исследователи сходятся во мнении, что животные могут побуждать позитивное взаимодействие внутри или группы людей, усиливать устойчивость семьи; они также могут реагировать на семейные противоречия и вовлекаются в конфликты в отношениях. Второе — это практический подход, анализирующий результаты работы анималотерапии в различных группах — с детьми [1], с людьми с ограниченными возможностями [4], изредка со взрослыми пациентами [9]. Изучение результатов взаимодействия человека и животного в рамках анималотерапии хотя и представляет научный интерес, но все же не может быть применимо к ситуации совместного проживания человека и животного. Процесс анималотерапии отличается строгой регламентированностью, тщательной спланированностью действий в противоположность естественности свободе совместного проживания.

В последние два года появилось несколько исследований, изучающих связь домашних животных с эффективностью их владельцев справляться со стрессом, вызванным пандемией. Во время пандемии COVID-19 количество домашних животных во всем мире значительно возросло [26]. Исследование, в котором изучалась связь психического здоровья и благополучия с наличием у человека домашних животных во время пандемии COVID-19 в Великобритании сообщило, что наличие домашнего животного может повысить физическую активность во время изоляции, которая, следовательно, может способствовать большему благополучию и позитивным эмоциям [24]. Аналогичное исследование роли домашних животных в благополучии человека во время пандемии COVID-19 в Испании сообщили, что домашние животные оказали существенную эмоциональную поддержку в течение 3-х месячного периода самоизоляции [14]. Малазийские исследователи в ходе эксперимента с 448 испытуемыми установили, что показатели по шкалам депрессии, тревоги и стресса, устойчивости, самооэффективности, были благополучнее у владельцев домашних животных, чем у людей, не являющихся владельцами домашних животных [19].

### *Литература*

1. Антошина Г. В. Анималотерапевтическая программа «Хвостатый лекарь» // Новые исследования. 2010. № 24. С. 38–59
2. Варга А. Я., Федорович Е. Ю. О психологической роли домашних питомцев в семье // Вести. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. 2009. № 1(3). С. 22–35
3. Варга А. Я., Федорович Е. Ю. Участие домашнего питомца в жизненном цикле семейной системы // Вопросы психологии. 2010. № 1. С. 56–65
4. Коголовская А. С. Канистерапия как подход в психотерапии и реабилитации // Отечественный журнал социальной работы. 2014. № 4. С. 114–121
5. Леонтьев А. Н. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты. Психологический журнал. Т. 46. № 6. С. 86–95
6. Мантикова А. В. Высокоорганизованные млекопитающие как элемент семейной системы // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 4. URL: pem.esrae.ru/14–166 (дата обращения: 23.11.2021)
7. Москва, ТАСС, 6 апреля 2021 года. DOI: <https://tass.ru/obschestvo/11078339> (дата обращения: 23.11.2021)
8. Никольская А. В. Экопсихологическая модель межвидового взаимодействия человека с домашними животными. Дисс. д.псих.н. М. 2012

9. Никольская А. В., Костригин А. А. Эффективность использования анималотерапии в когнитивно-поведенческой терапии: психотерапевтические кейсы // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 4. С. 149–164
10. Федорович Е. Ю., Варга А. Я., Митина О. В. Появление в семье домашних питомцев в зависимости от возраста детей // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2015. № 2. С. 77–92
11. Allen, K., Blascovich, J., Tomaka, J., & Kelsey, R. M. Presence of human friends and pet dogs as moderators of autonomic responses to stress in women. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991. 61(4). Pp.582–589
12. Allen, K., Blascovich, J., & Mendes, W. B. Cardiovascular reactivity in the presence of pets, friends, and spouses: The truth about cats and dogs. *Psychosomatic Medicine*. 2002. 64(5). Pp. 727–739
13. Allen, K., Shykoff, B., Izzo, J. Pet ownership, but not ace inhibitor therapy, blunts home blood pressure responses to mental stress. *Hypertension*. 2001. 38(4). Pp.815–820
14. Bowen, J., García, E., Darder, P., Argüelles, J., Fatjó, J. The effects of the Spanish COVID-19 lockdown on people, their pets, and the human-animal bond. *J. Vet. Behav*. 2020. 40. Pp.75–91
15. Cain, A. Pets as Family Members. *Marriage & Family Review*. 1985. 8. Pp.5–10
16. El-Alayli, A., Lystad, A., Webb, S., Hollingsworth, S. & Ciolli, J. Reigning Cats and Dogs: A Pet-Enhancement Bias and Its Link to Pet Attachment, Pet-Self Similarity, Self-Enhancement, and Well-Being. *Basic and Applied Social Psychology*. 2006. 28 (2). Pp.131–143
17. Friedmann, E., Katcher, A., Lynch, J., & Thomas, S. Animal companions and one-year survival of patients after discharge from a coronary care unit. *Public Health Reports*. 1980. 95. Pp.307–312
18. Friedmann, E., Tsai, C. The animal-human bond: Health and wellness. In: A. H. Fine. *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice*. 2006. Pp.95–117
19. Grajfoner, D., Ke, G. N., Wong, R. M. M. The Effect of Pets on Human Mental Health and Wellbeing during COVID-19 Lockdown in Malaysia. *Animals* 2021, 11, 2689. <https://doi.org/10.3390/ani11092689>
20. Herzog, H. The Impact of Pets on Human Health and Psychological Well-Being: Fact, Fiction, or Hypothesis? *Current Directions in Psychological Science*. 2011. 20 (4). Pp.236–239
21. Islam, A., Towell, T. Cat and dog companionship and well-being: A systematic review. *International Journal of Applied Psychology*. 2013. 3. Pp.149–155
22. Levinson, B. M. The dog as a “co-therapist”. *Mental Hygiene*. 1962. 46. Pp. 59–65.
23. Levinson, B. M. *Pets and human development*. Springfield, Ill.: C. C. Thomas, 1972
24. Shoesmith, E., Shahab, L., Kale, D., Mills, D., Reeve, C., Toner, P., de Assis, L. S., Ratschen, E. The Influence of Human–Animal Interactions on Mental and Physical Health during the First COVID-19 Lockdown Phase in the U.K.: A Qualitative Exploration. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2021. 18. 976
25. Serpell, J. *Animal-Assisted Interventions in Mental Health: Definitions and Theoretical Foundations*. In: *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice*. Academic Press Editors: Aubrey H. Fine. 2006. Pp. 21–38
26. Vincent, A. People and Their Pets in the Times of the COVID-19 Pandemic. *Society Register*. Soc. Regist. 2020, 4, 15; Households ‘Buy 3.2 Million Pets in Lockdown’. Available online: <https://www.bbc.com/news/business-56362987>.
27. Walsh F. Human-animal bonds I: the relational significance of companion animals. *Fam Process*. 2009 Dec;48(4):462–80. doi: 10.1111/j.1545–5300.2009.01296.x. PMID: 19930433.

28. Walsh F. Human-animal bonds II: the role of pets in family systems and family therapy. *Fam Process*. 2009. Dec;48(4):481–99. doi: 10.1111/j.1545–5300.2009.01297.x. PMID: 19930434.

29. Wells, D. L. The effects of animals on human health and well-being. *Journal of Social Issues*. 65. Pp. 523–543

30. Wilson, C. C., Barker, S. B. Challenges in Designing Human-Animal Interaction Research. *American Behavioral Scientist*. 2003. 47. Pp. 16–28

## ПОНЯТИЕ СЕПАРАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ

Фомина С. А.

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

*Аннотация.* Представленная работа посвящена рассмотрению различных взглядов исследователей на понятие сепарация в психологии.

*Ключевые слова:* психологическая сепарация, сепарационная тревога, детско-родительские отношения, привязанность, индивидуация

### The concept of separation in psychology

*Annotation.* The presented work is devoted to the consideration of various views of researchers on the concept of separation in psychology.

*Keywords:* psychological separation, separation anxiety, child-parent relationship, attachment, individuation

Понятие «сепарация» используется разными науками, но всегда имеет значение отделения или разделения чего-либо. В контексте психологической науки, в разные периоды изучения термин «сепарация» имел разные значения. Например, Дж. Боулби под сепарацией понимал исключительно физическое отделение ребенка от матери. И выделял специальный термин — «сепарационная тревога», который становится главным фактором при формировании мировоззрения ребенка и его эмоциональных реакций на окружающий мир. Позже Дж. Боулби и М. Энсворт придали другое значение этому термину. Сепарация перестала описывать только физическое отделение, как единственный критерий. Не менее важным на пути отделения ребенка от родителя стала психологическая сепарация [1]. Сепарация уже не имела негативного окраса как раньше, а представлялась необходимым этапом становления ребенка.

В рамках психоанализа впервые о сепарации упомянул З. Фрейд. Он объяснял, что страх потери близкого человека во взрослой жизни связан с теми положительными эмоциями, которые человек испытывал когда-то в младенчестве по отношению к матери, во время кормления. Это чувство удовольствия, которое было сконцентрировано на оральной области, обеспечивало его с ней связь. Далее ребенок переживал страх потери этого удовольствия, что заставляло его чувствовать привязанность к матери и печаль при расставании с ней. Но, несмотря на то, что при сепарации проявление негативных чувств достаточно высоко, З. Фрейд считал, что сепарация ребенка от родителя необходимо для благополучия этого ребенка и для формирования его как личности [6].

М. Малер считала, что сепарация — это процесс, в ходе которого младенец постепенно формирует внутриспсихическую репрезентацию самого себя, отличную

и отделенную от репрезентации его матери. То есть речь идет не о физическом отделении от родителей, а о развитии внутреннего чувства возможности полноценного психического функционирования независимо от матери. Она разделила сепарацию на внешнюю и внутреннюю. Вводя термин «сепарация-индивидуация» А. Малер обозначила осознание ребенком его идентичности, отдельности от матери. А под внутренней сепарацией понимала индивидуальность ребенка. И для того, чтобы процесс психологической сепарации прошел для ребенка благополучно, оба его родителя должны быть сами внешне и внутренне сепарированы.

В своем определении понятия «сепарация» К. Витакер указывал на то, что в период ранней взрослости у человека стоит задача установить такие взаимоотношения, в которых будет соблюдаться баланс близости и независимости, то есть в них не должно быть полного слияния или наоборот отчужденности. Так сепарация, в его понимании — это способность находить аутентичную дистанцию в каждой конкретной ситуации в отношениях с разными людьми, иметь возможность выбирать от близости до независимости [2].

Так, постепенно сепарация стала рассматриваться не только через призму отношений маленьких детей и родителей, ее значение стало расширяться и захватывать все процессы отделения детей от родителей, в том числе подростковые периоды и периоды юности.

М. Боуэн изучал сепарацию в рамках системной семейной психотерапии. Сепарация не являлась основным предметом изучения для М. Боуэна, он рассматривал семью как систему, и объяснял возникновение проблем с сепарацией исходя из этой позиции. Он утверждал, что на сепарацию человека от семейной системы определяет степень дифференцированности его «Я». Под дифференцированностью Я понималась способность человека распознавать и отличать эмоции от разума, и чем более точно человек их дифференцирует, тем меньше эмоции влияют на процесс принятия им решений. Также, одним из критериев дифференцированности «Я», является способность человека быть отдельной личностью.

В начале 21 века сепарацию стали рассматривать, как причину, которая воздействует на адаптацию молодого человека к новым для него задачам во взрослой жизни. Такими задачами могут стать, например, обучение в институте или овладение ролью супруга. Отечественный ученый А. Я. Варга считает, что периоды возрастного развития у ребенка совпадают со стадиями сепарации. И считает, что незавершенность процесса сепарации отрицательно отразится на решении основных задач, которые стоят перед взрослым человеком.

Как еще один современный взгляд на сепарацию можно отметить в работе отечественного психолога Т. Сытько. Автор возвращается к изучению данного вопроса в рамках детско-родительских отношений. Процесс сепарации рассматривается как их преобразование. Сепарация определяется как последовательное осознание взрослеющим человеком и его родителями своей отделенности и эмоциональное переживание этого, в ходе чего формируется чувство независимости и происходит построение своей уникальной личностной идентичности каждого из участников процесса [5]. Автор В. П. Дзукаева в своей работе рассматривает процесс сепарации как изменение отношений с родителями в сторону равенства, когда вся система родительской семьи перестраивается, что приводит к поведенческой, аффективной, когнитивной автономии молодого человека [3].

В контексте детско-родительских отношений сепарацию рассматривает и современный автор А. А. Дитюк, отмечая, что условные дети — это юноши и девушки в периоде ранней взрослости. Предлагая свое определение психологической сепарации как явление психологического отделения взаимозначимых субъектов друг от друга, в результате которого происходит изменение их отношений через достижение большей когнитивной, эмоциональной и поведенческой независимости от партнера [4].

Таким образом, на сегодняшний день не существует единого понятия сепарации в психологии. На пути его изучения менялись взгляды и подходы исследователей, и ему придавалось разное значение. Если в начале появления понятие сепарации рассматривалось только через призму физического отделения ребенка от матери, то в последние десятилетия начался рост прикладных исследований сепарации. Сепарация стала рассматриваться как показатель, воздействующий на адаптацию молодого человека к новым задачам, характерным для взрослого человека: поступление в институт, вступление в брак, выход на работу.

#### *Литература*

1. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. М.: Гардарики. 2003. 477 с.
2. Витакер К. Полночные размышления семейного психотерапевта / пер. с англ. М. И. Завалова, М.: Независимая фирма «Класс». 1998. 208 с.
3. Дзукаева В. П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте: диссертация на соискание ученой степени канд. псих. Наук. М. 2016. 29 с.
4. Дитюк А. А. Влияние психологической сепарации на социальную адаптацию личности: диссертация канд. псих. наук. Санкт-Петербург. 2018. 20 с.
5. Сытько Т. И. Структура и типы родительско-детских отношений в процессе семейной сепарации: диссертация канд. псих. Наук. М. 2014. 110 с.
6. Фрейд, З. Малое собрание сочинений. СПб.: Азбука-классика. 2010. 989 с.

## **К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ СЕМЕЙНЫХ СЦЕНАРИЕВ**

**Сабитова М. С.**

[bochkarevams@fdomgppu.ru](mailto:bochkarevams@fdomgppu.ru)

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

*Аннотация.* В статье приведены основные подходы к изучению семейных сценариев, история изучения вопроса, модели семейных сценариев, а также перечислен ряд исследований, посвященных влиянию семейного сценария на отношения в семейной паре.

*Ключевые слова:* семейные сценарии, модели (паттерны) семьи, типичные семейные сценарии

### **On the question of the impact of family scenarios**

*Annotation.* The article presents the main approaches to the study of family scenarios, the history of the study of the issue, models of family scenarios, and also lists a number of studies devoted to the influence of the family scenario on the relationship in a married couple.

*Keywords:* family scenarios, family models (patterns), typical family scenarios

С появлением в психологической науке исследований, посвященных рассмотрению человека, как не свободного в своих выборах, жизненный путь которого определяется воздействием неконтролируемых психических сил, меняется подход к рассмотрению опыта человеческой жизни и человеческой судьбы. На данный момент не представляется возможным мысль об автономности человеческой жизни от истории рода и семьи, которая его вырастила, и сформировала определенные

модели поведения и паттерны взаимоотношений. Психика ребенка формируется в детстве во взаимодействии со значимыми взрослыми, которые, в свою очередь, несут опыт отношений, полученный в своих родительских семьях. Исходя из этого можно сделать вывод, что сценарий жизни и судьбы, модель взаимодействия с миром и окружающими, сформирована несколькими поколениями, каждое из которых решало свои задачи выживания, сталкивалось с теми или иными событиями и тем самым оставило след на психике потомков. Для нас представляет интерес исследовать то, как этот след повлиял на способы коммуникации и взаимодействия с противоположным полом, а также модели, которые мужчины и женщины выбирают при выстраивании близких отношений, и изучить связь жизнеспособности семей, члены которой имеют тот или иной сценарий отношений.

Сфера отношений, становится центральной, потому как представляет собой неотъемлемый пласт сугубо человеческой жизни и опыта, отличающего человека от всех живых существ и связан он с особенностями развития человеческого потомства. Ребенок рождается беспомощным и еще много лет он требует ухода, поддержки, защиты со стороны родителей. Семья эволюционно стала безопасным местом для рождения и воспитания детей до достижения им самостоятельности, предполагающую психическую и физическую зрелость, и в связи с этим местом формирования длительных привязанностей и близких отношений. Опыт первых отношений для ребенка является опыт отношений с родителями, в нем формируется первичная самооценка, знания о безопасности мира, о стабильности родительской заботы и о том, безопасно ли ему отлучаться, отделяться от родителя, может ли он снова быть принятым, является ли его привязанность безопасной.

Начиная с З. Фрейда мы можем проследить интерес к влиянию семейной истории на судьбу человека. З. Фрейд пришел к размышлению о том, что накопленный в поколениях чувственный и психический опыт влияет на индивида, а также все душевные процессы и психическое состояние передаются каждому последующему поколению [8]. К. Г. Юнг развивает идею своего учителя о связи между поколениями, и вводит понятие “коллективного бессознательного” [10]. Последовав за психоаналитиками, автор концепции судьбоанализа Л. Зонди вводит понятие “родовое бессознательное”, которое связывает человека с его родом и бессознательно влияет на его жизненные выборы, стремясь проявить или повторить историю рода в жизни ее потомка [3]. Проблематика сценариев была обозначена Э. Берном в транзактном анализе и М. Боуэном в теории семейных систем. Э. Берн вводит понятие сценария и описывает его как психологическую силу, сформированную в детстве под влиянием родителей, которая оказывает влияние на судьбу человека, и является действующим жизненным планом; также он описывает как формируется сценарий и выделяет различные типы [1]. М. Боуэн исследует вопрос существования сценариев развития семьи как эмоциональной системы. А так же говорит об идентичности эмоциональной привязанности супругов друг к другу тем привязанностям, которые были у каждого из них в родительских семьях [6].

Исследованием сценариев занимались А. Шутценбергер, В. Де Гольджак, Ф. Каслоу, Ч. К. Тойч, ими были выделены и представлены в многообразии модели семей, такие как: модель плена, модель бунтарства, модель жизни в долг, модель ограничений, модель нарушенной лояльности, модель эмигранта, сценарий ложного «Я», модель семейных счетов [2, 4, 7, 9]. А также самые распространенные модели сценариев были выделены В. А. Горяниной: модель подавления, модель отвержения, модель потери, модель насилия, модель ухода, модель осуждения, модель прерывания или незавершенных дел, модель беспомощности [5].

Выявлением типичных семейных сценариев у лиц с разным уровнем жизнеспособности занимались Е. С. Бондарева, М. Г. Куляцкая, Е. С. Гусарова, М. А. Одиноца. Также исследовался феномен созависимости в рамках семейного сценария О. Н. Астемировой, связь семейного сценария и супружеских установок была исследована

дована в работах Е. С. Медведевой. Было исследовано влияние семейного сценария на удовлетворенность браком в работах Н. В. Ключевой, Т. С. Мороз, Е. Б. Карпова, А. Ю. Завьяловой, О. В. Киселевой, исследованы причины вступления в брак связанные со сценариями родительской семьи в работах В. В. Миронова, изучено влияние сценариев на возникновение конфликтов в семье А. П. Колесниковой.

Повторяемость семейных сценариев является любопытным феноменом, привлекающим интерес не только психологов, но и других ученых, имеющих отношение к социальным наукам. Многие исследователи семейных отношений уделяют внимание межпоколенной связи, которая определяет стратегии, стереотипы восприятия, способы и особенности построения близких отношений, выбор партнера, отвечающего определенным требованиям. Изучение семейной истории и сценариев, как некоторых межпоколенческих копингов на наш взгляд имеет практически ориентированную цель — такое знание может стать инструментом для повышения осознанности, личностного роста, достижения субъективного и семейного благополучия.

### *Литература*

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. СПб.: Университетская книга. М.: Аст. 1996. 399 с.
2. Де Гольджак В. История в наследство: Семейный роман и социальная траектория. — М.: Изд-во Института Психотерапии. 2003. 233 с.
3. Зонди Л. Учебник экспериментальной диагностики побуждений. Т. 1. Кишинев, 1999. — 416 с.
4. Каслоу Ф. Генограмма как проективная техника в диагностике и психотерапии: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 160 с.
5. Сахарова В. Г. Генеалогический метод в психологии: диагностика и терапия // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. — 2014. № 4. С. 330–342.
6. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика / ред. А. Я. Варга. М.: Когито-Центр. 2005. 496 с.
7. Тойч Дж. М., Тойч Ч. К. Второе рождение или искусство познать и изменить себя. — М.: Центр психологии и психотерапии; Международный Исследовательский центр Человека «САНРЭЙ». 1994. 179 с.
8. Фрейд З. Тотем и табу // «Я» и «Оно»: Труды разных лет: пер. с нем. Тбилиси: Мерани, 1991. Книга 1. С. 193–350.
9. Шутценбергер А. А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. 240 с.
10. Юнг К. Г. Архетип и символ: пер. с нем. М.: Ренессанс. 1991. 304 с.

# К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСАХ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Бойченко Е. И.

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

*Аннотация:* в статье описывается подход к понятию психологических ресурсов родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ.

*Ключевые слова:* психологические ресурсы, личностный потенциал, родители детей с ОВЗ.

## **On the issue of psychological resources of parents raising children with disabilities and disabilities**

*Abstract:* the article describes an approach to the concept of psychological resources of parents raising a child with disabilities.

*Keywords:* psychological resources, personal potential, parents of children with disabilities.

Родители, воспитывающие ребенка с ОВЗ, переживают множество ситуаций и событий жизни, которые требуют от них выбора, принятия решений и организацию действий. Та трудная жизненная ситуация, в которой они оказались, задает повышенные требования к себе и к своим ресурсам. Интенсивность переживания событий может превышать адаптационный потенциал родителя, что может привести к угрозе его жизнедеятельности. Физиологических, психологических, материальных или социальных ресурсов родителей может быть недостаточно или они используются не в том направлении. Длительный стресс требует адаптационной перестройки всей системы родителя. Постепенно мобилизуются и расходуются как внешние, так и внутренние ресурсы. Адаптация может быть успешной, если родитель успеет активизировать свои адаптационные резервы. Постоянное воздействие стрессоров повышают «тренированность» родителей, что приводит к лучшему со-владанию с неприятными событиями жизни. Очередная стрессовая ситуация будет воспринимается не столь драматично [1].

В научной литературе исследовался вопрос влияния копинг-стратегий на пост-травматический рост родителей, воспитывающих детей с ОВЗ (А. И. Сергеевко, А. Б. Холмогорова, 2019). Результаты показали, что значительное положительное влияние на посттравматический рост оказывают копинг-стратегии «Положительная переоценка», «Принятие ответственности», «Конфронтативный копинг», «Поиск социальной поддержки. Негативное влияние оказывает копинг-стратегия «Планирование». Надличностное осмысление сложившейся ситуации помогает родителям осознавать новое направление и образ жизни. Отказ от чрезмерного контроля и жесткого планирования может помочь сформировать толерантность к неопределенности. Это позволит родителям избежать иллюзий, которые могут привести к разочарованию и депрессиям [7].

Изучался вопрос жизненных предназначений родителей детей с ОВЗ (В. Д. Овчаренко, М. А. Одинцова, 2016). Выявлены различия при определении жизненных ориентиров родителей дошкольного и школьного возраста. Вера в осуществимость жизненных предпочтений выше у родителей детей с инвалидностью школьного возраста. Также выявлены различия в характеристиках экстерналиста

и интернального локус контроля у отцов и матерей детей с ОВЗ дошкольного и школьного возраста. Интернальный локус контроля выше у мужчин, чем у женщин. Отцы более уверены в себе и настойчивы в достижении своих жизненных предназначений. Экстернальный локус контроля выше у матерей, чем отцов. Матери в большей степени неуверенны и тревожны, а также зависимы от внешних обстоятельств [6].

Проанализированы психологические особенности матерей, воспитывающих детей с инвалидностью (О. В. Козачек, О. Д. Банченко, 2021). Матерям характерна недостаточная автономность, нехватка личностной целостности и полноты. Они не всегда понимают и учитывают собственные потребности. Не уверены в себе, ориентированные на мнение окружающих. Они невротичны, тревожны, испытывают недостаток легкости, спонтанности, свободы. У некоторых матерей вырабатываются защитные механизмы в виде агрессии, недоверия, «деланного безразличия», которое позволяют им быть готовым к замечаниям, «косым» взглядам в адрес их ребенка. Женщины не всегда разделяют ценности самоактуализирующей личности. При этом у них обнаружены средне-невысокие показатели по таким шкалам, как ориентация во времени, гибкость в общении, контактность, креативность, потребность в познании. У женщин, принимавших участие в исследовании умеренный уровень ситуативной тревожности и высокий уровень личностной тревожности [2].

В современной отечественной психологии представлена идея целостного осмысления личностных характеристик, которые влияют на успешное совладания с трудной жизненной ситуацией. К ним относится концепция личностного потенциала, разработанная Д. А. Леонтьевым. Понятие личностного потенциала описывает систему индивидуальных различий, связанных с эффективным управлением психологической энергетикой. Главной формой проявления личностного потенциала является саморегуляция личности. Саморегуляция возникает, когда не удается уйти от необходимых изменений в деятельности и личности человека. Личностный потенциал помогает осуществить эти изменения. Для того чтобы определить станут ли благоприятными результаты нашей деятельности, необходимо быть постоянно в контакте с реальностью. Различать желаемое от действительного, совпадают они в реальности или нет [3, 5]. При переходе от желаний и намерений к действию человек затрачивает множество ресурсов.

Понятие «ресурсы» Д. А. Леонтьев понимает как, «средства, наличие и достаточность которых способствует достижению цели и поддержанию благополучия, а отсутствие или недостаточность затрудняет». При этом важно какими именно ресурсами и в какой степени обладает человек, так как это влияет на то, легче или сложнее ему будет справиться с поставленной задачей.

Д. А. Леонтьев выделяет следующие виды психологических или личностных, ресурсов:

1. Психологические ресурсы устойчивости.

К ним относит ценностно-смысловые ресурсы. Наличие таких ресурсов даёт человеку чувство уверенности в себя, устойчивую самооценку, осознание своей жизни, внутреннее право в принятии решений.

2. Психологические ресурсы саморегуляции.

Это устойчивые стратегии построения динамического взаимодействия с обстоятельствами жизни. К ним относит субъективный контроль или зависимость от жизненных обстоятельств, стратегии взаимодействия с неопределенностью и сложностью, устойчивые ожидания положительных или отрицательных последствий событий, гибкость или ригидность целеполагания и др.

Причем такие психологические переменные, как жизнестойкость или оптимизм, могут быть и ресурсом устойчивости, в случае снижения уязвимости человека от стрессовой ситуации, так и ресурсом саморегуляции, в случае выбора из ряда

альтернатив конкретных решений, принимаемых в результате взаимодействия с условиями его жизни.

### 3. Инструментальные ресурсы.

К ним относят индивидуальные способности, приобретенные инструментальные навыки и компетенции, стереотипные тактики поведения на те или иные ситуации. Это могут быть психологические защиты, механизмы совладания с ситуацией.

### 4. Мотивационные ресурсы.

К ним относят жизненные цели и возможности их реализации, а также смыслы и ценности [4].

Личностные ресурсы вкладываются, перенаправляются в разные виды деятельности. Этим управляет сам человек.

При воздействии хронического стресса на родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ успешность функционирования семьи будет зависеть от постоянного перераспределения ресурсов таким образом, чтобы в результате адаптации, совладания и изменения были достигнуты поставленные цели и разрешены проблемы.

## *Литература*

1. Александрова Л. А. Адаптация к трудным жизненным ситуациям и психологические ресурсы личности // Личностный потенциал: структура и диагностика / [А. Ж. Аверина, Л. А. Александрова, И. А. Васильев, Т. О. Гордеева и др.]; под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. С. 547–578.

2. Козачек О. В. Психологические особенности матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / О. В. Козачек, О. Д. Банченко // Грани познания. 2021. № 1(72). С. 86–93.

3. Леонтьев Д. Три мишени: личностный потенциал — зачем, что и как? // Образовательная политика. 2019. № 3(79). С. 10–16.

4. Леонтьев Д. А. Коллективная монография «Личностный потенциал: Структура и диагностика» М: Смысл. 2011. 1190 с.

5. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. DOI 10.17223/17267080/62/3.

6. Овчаренко В. Д. К вопросу о жизненных предназначениях родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / В. Д. Овчаренко, М. А. Одинцова // Перспективы науки. 2016: материалы III Международного заочного конкурса научно-исследовательских работ, Казань, 29 апреля 2016 года. Казань: ООО «Рокета Союз». 2016. С. 82–88.

7. Сергиенко А. И. Посттравматический рост и копинг-стратегии родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Сергиенко, А. Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2(104). С. 8–26. DOI 10.17759/cpp.2019270202.

# ФАКТОРЫ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ И СПОСОБСТВУЮЩИЕ ЯСНОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ

Соловьева Я. А.

[solovyevayaa@fdomgppu.ru](mailto:solovyevayaa@fdomgppu.ru)

Московский Государственный Психолого-Педагогический Университет,  
г. Москва

*Аннотация.* Особенность современного транзитивного общества в том, что с каждым днем процессы ускоряются, объемы информации растут, происходит все больше изменений во всех сферах. Чтобы «вписаться» в эти виражи современной жизни, требуется понимание своих возможностей и умение правильно делать выборы, которые базируются на личных особенностях человека и отвечают его истинным потребностям. Индивидуальность в транзитивном обществе имеет большое значение, и ее ценность делает актуальным глубокое понимание себя. Но далеко не каждый человек имеет полноценное и реалистичное представление о самом себе, т.е. ясную Я-концепцию. Тема ясности Я-концепции в отечественной науке на данном этапе мало изучена: хотелось бы восполнить этот пробел. Эта статья посвящена ясности Я-концепции и зарубежным исследованиям ее взаимосвязи с различными внутренними и внешними факторами.

*Ключевые слова:* Я-концепция, ясность Я-концепции, факторы

## Factors hindering and contributing to the clarity of the self-concept

*Annotation.* The peculiarity of modern transitive society is that every day the processes accelerate, the volume of information grows, there are more and more changes in all spheres. In order to “fit in” with these turns of modern life, it requires an understanding of one’s capabilities and the ability to make the right choices that are based on a person’s personal characteristics and meet his true needs. Individuality in a transitive society is of great importance, and its value makes a deep understanding of oneself relevant. But not every person has a full and realistic idea of himself, i.e. a clear Self-concept. The topic of clarity of the Self-concept in Russian science is little studied at this stage: I would like to fill this gap. This article is devoted to the clarity of the Self-concept and foreign studies of its relationship with various internal and external factors.

*Keywords:* I-concept, clarity of I-concept, factors

Термин «Я-концепция» широко известен и ему посвящено немало публикаций в зарубежной и отечественной литературе (российские ученые все же чаще оперируют другим термином — «самосознание»). Я-концепция — это иерархически организованные убеждения человека о самом себе, которые меняются со временем и зависят от влияния других людей, ситуаций, культуры [14].

Ряд исследователей отмечают, что адекватная и ясная Я-концепция — движущая сила, которая помогает обрести успех в разных сферах жизни. Термин «ясность Я-концепции» используется чаще в зарубежной литературе. В 2021 году вышла русскоязычная версия 12-пунктной Шкалы ясности Я-концепции — адаптация методики измерения ясности Я-концепции, которая была разработана Дженнифер Кэмпбелл с коллегами в 1996 году. В России адаптировали методику В. В. Вдовенко, С. А. Щebetенко, Е. Б. Старовойтенко. Судя по результатам поиска в базах научной литературы, это практически единственное исследование, посвященное ясности Я-концепции в российской науке на данный момент. При этом методика переве-

дена и апробирована во многих странах Европы и Азии, что говорит о востребованности данного инструмента.

Согласно Кэмпбелл ясность Я-концепции — это степень отчетливости, уверенности, внутренней согласованности и хронологической устойчивости, с которой в Я-концепции представлено ее содержание (например, представление личности о ее свойствах) [7]. Ясность Я-концепции — это отдельный конструкт, который заостряет такой параметр как структура Я-концепции [1].

Ниже рассматриваются ряд факторов, взаимосвязь которых с ясностью Я-концепции была изучена в зарубежных исследованиях. Авторы исследований иногда отмечают, что не всегда прозрачен механизм этой связи: влияют ли факторы на ясность Я-концепции или ясность Я-концепции влияет на них.

### **Внутренние факторы**

*Регуляция эмоций.* Авторы понимают ясность Я-концепции как ресурс, позволяющий адаптивно регулировать эмоциональные аффекты и поведение. Люди с более высокой ясностью Я-концепции лучше управляют своими эмоциями и более гибко реагируют на социальную среду [5]. Ясность Я-концепции связана с поведенческой и эмоциональной регуляцией, но природа этой связи неясна. Ясность Я-концепции может служить ресурсом саморегулирования или сама может быть продуктом хорошо регулируемого поведения и эмоций [10]. Исследование, проведенное среди китайских подростков (Сянг, 2020), указало на связь между ясностью Я-концепции и эмоциональным благополучием [23].

#### *Психологическая адаптация*

Ясность Я-концепции может быть положительно связана со способностью к психологической адаптации. Результаты исследования, проведенного в 2019 году в Париже и коллегами, показали: чем более четкое представление о себе было у подростков, тем более эффективно они регулировали эмоции (как положительные, так и отрицательные), и тем больше были психологически адаптированы [13].

#### *Тревожность*

Ряд исследований свидетельствует, что тревожность может влиять на ясность Я-концепции. Например, в исследовании 2014 года Ван Дейк и коллеги продемонстрировали, что тревожность предопределяет меньшую ясность Я-концепции. Авторы предположили: тревожность приводит к тому, что человек менее склонен исследовать свои идентичности и быть более неуверенным в них [20].

#### *Самоподтверждение (подтверждение убеждений о себе)*

Исследования показывают, что ясность Я-концепции укрепляется, когда убеждения о себе подтверждаются, и подрывается, когда не подтверждаются. В исследованиях 2015 года Слоттер и коллеги попросили участников представить, будто они больше не являются членами группы или больше не могут поддерживать групповую идентичность. Те, кто сильно отождествлял себя со своей группой, указали на снижение ясности Я-концепции [17].

#### *Самооценка*

Кэмпбелл и коллеги (1991) показали взаимосвязь между ясностью Я-концепции и самооценкой. Люди с высокой самооценкой более уверены в собственных качествах. Люди с низкой самооценкой не имели ни четкого, ни негативного представления о себе, т.е. их убеждения были более нейтральными и относительно неопределенными, нестабильными и непоследовательными. Они, как правило, были вообще менее уверены в своих собственных качествах, чем в том, что у них были негативные качества [6].

Исследование, проведенное среди гонконгских подростков (Бу, 2010), подтвердило предположение, что ясность Я-концепции положительно связана с самооценкой. Причем, влияние самооценки на ясность Я-концепции оказалось сильнее, чем в обратную сторону [22].

### *Восприятие смысла жизни*

Исследование среди американских студентов (Шин, 2016) показало, что более высокая ясность Я-концепции положительно связана с ощущением смысла жизни. Человек воспринимает свою жизнь более значимой, если имеет более четкое представление о себе [15]. Еще одно исследование (Блажек, 2012) подтвердило положительную взаимосвязь ясности Я-концепции и психического здоровья. Было продемонстрировано, что люди с более низкой ясностью Я-концепции больше согласны с утверждениями о том, что жизнь не имеет смысла и что они не контролируют ее [4].

### *Неудовлетворенность телом*

Низкая ясность Я-концепции может быть связана с неудовлетворенностью своим телом. Результаты ряда исследований, проведенных Вартаняном, свидетельствуют о том, что низкая ясность Я-концепции может повышать уязвимость женщин к интернализации «тонкого идеала» (концепции идеально стройного тела) и усиливать тенденцию к социальному сравнению [21].

### *Копинг-стратегии*

Исследование Смита (1992) среди студентов-бакалавров подтвердило гипотезу о том, что испытуемые с большей ясностью Я-концепции выбирали более активные и более адаптивные способы преодоления стрессовых ситуаций (копинг-стратегии): например, планирование и активные действия. Тогда как люди с менее ясной Я-концепцией использовали более пассивные и неадаптивные копинг-стратегии — в частности, отрицание [19].

### *Просоциальное поведение*

Для просоциального поведения свойственно оказание помощи другим людям без извлечения материальной выгоды для себя [2]. Исследование, которое проводилось среди голландских подростков (Крочетти, 2016), показало: ясность Я-концепции и просоциальность были положительно связаны. Причем влияние просоциальности на ясность Я-концепции было сильнее, чем в обратную сторону [9].

## **Внешние факторы**

### *Родительское воспитание*

Развитие Я-концепции человека тесно связано со взаимодействием со значимыми людьми — и в первую очередь, конечно, с родителями. В одном из лонгитудных исследований Крочетти и коллег (2016) изучалась передача ясности Я-концепции из поколения в поколение — от родителей к детям. Было установлено, что ясность Я-концепции как отцов, так и матерей оказывает положительное влияние на формирование ясности Я-концепции у подростков (с 13 до 18 лет) [8].

Тип отношений, которые родители устанавливают со своими детьми, также может влиять на ясность Я-концепции подростков. Открытое общение родителей и детей положительно связано с ясностью Я-концепции у подростков. Результаты исследования Ван Дейка (2014) свидетельствуют о том, что отношения, в которых родители поддерживают точку зрения подростков и являются активными слушателями, полезны для ясности Я-концепции детей [20].

В 5-летнем исследовании Бехта (2017) изучались взаимные связи между ясностью Я-концепции подростков и качеством их отношений с родителями и лучшими друзьями. Более высокая степень материнской поддержки способствовала более высокому уровню ясности Я-концепции у подростков. В то же время высокая ясность Я-концепции у подростков предопределяла более низкое негативное влияние со стороны родителей. Влияние сверстников на подростковую ясность Я-концепции не было обнаружено [3].

Исследование Манзи (2015) было посвящено изучению связи «навязчивого» родительского воспитания и идентичности пары молодых взрослых (т.е. отношения к своей супружеской паре как к центральной). Один из вариантов этого

исследования был направлен на изучение связи низкой ясности индивидуальной Я-концепции и слабой идентичности пары. Результаты показали, что «навязчивое» воспитание может предопределять слабую идентичность пары [12].

#### *Смена социальных ролей*

Смена социальных ролей может быть катализатором изменений в содержании Я-концепции и влиять на ее ясность. Исследование Слоттер (2017) проверяло взаимосвязь между положительными или отрицательными эмоциями, которые испытывает человек при входе в новую роль (например, родительство\новые отношения) и выходе из роли (развод\потеря работы) и ясностью Я-концепции. У людей, которые испытывали низкий уровень положительных эмоций после ролевой смены, происходило снижение ясности Я-концепции. Среди людей, которые испытывали более высокий уровень положительных эмоций, этого изменения не возникало [18].

#### *Романтические отношения*

На представления людей о себе влияет мнение их партнера, поэтому вступление в отношения или разрыв приводят к изменению содержания Я-концепции. Исследования Левандовски и коллег (2010) показали, что более высокая ясность Я-концепции ожидаемо была связана с более высокой удовлетворенностью отношениями [11].

В свою очередь разрыв отношений может негативно влиять на самооценку — и результате снижается ясность Я-концепции [16].

### *Литература*

1. Вдовенко В. В., Щебетенко С. А., Старовойтенко Е. Б. Я в самопознании: русскоязычная версия Шкалы ясности Я-концепции // Психологические исследования. 2021. Т. 14, № 77. С. 7

2. Логвинова М. И. Социально-психологические условия просоциального поведения представителей молодежных субкультур / М. И. Логвинова. Т. И. Богачева. Текст: непосредственный. // Психология — наука будущего: поиск молодых ученых: материалы региональной научно-практической конференции студентов и аспирантов (Курск, 16 мая 2019 года) / под общей редакцией профессора С. В. Сарычева. Курск: Курск. гос. ун-т, 2019. С. 51–54.

3. Becht A. I., Nelemans S. A., Van Dijk M. P., Branje S. J., Van Lier P. A., Denissen J. J., Meeus W. H. Clear self, better relationships: Adolescents' self-concept clarity and relationship quality with parents and peers across 5 years. *Child Development*. 2017. 88(6). 1823–1833.

4. Błażek M., Besta T. Self-Concept Clarity and Religious Orientations: Prediction of Purpose in Life and Self-Esteem. *J Relig Health* 51, 2012, 947–960.

5. Campbell J. D. Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, 59(3), 538–549.

6. Campbell J. D., Chew B., Scratchley L. S. Cognitive and emotional reactions to daily events: The effects of self-esteem and self-complexity. *Journal of Personality*, 1991, 59, 473–505.

7. Campbell J. D., Trapnell P. D., Heine S. J., Katz I. M., Lavallee L. F., Lehman D. R. Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, 70(1), 141–156.

8. Crocetti E., Rubini M., Branje S., Koot H. M., Meeus W. Self-concept clarity in adolescence and parents: A six-wave longitudinal and multi-informant study on development and intergenerational transmission. *Journal of Personality*, 2016, 84, 580–593.

9. Crocetti E., Moscatelli S., Van der Graaff J., Rubini M., Meeus W., Branje S. The interplay of self-certainty and prosocial development in the transition from late adolescence to emerging adulthood. *European Journal of Personality*, 2016, 30(6), 594–607.

10. Ellison W. D., Gillespie M. E., Trahan A. C. Individual differences and stability of dynamics among self-concept clarity, impatience, and negative affect, *Self and Identity*, 2020, 19:3, 324–345.
11. Lewandowski G. W., Jr, Nardone N., Raines A. J. The role of self-concept clarity in relationship quality. *Self and Identity*, 2010, 9(4), 416–433.
12. Manzi C., Parise M., Iafrate R., Sedikides C., Vignoles V. L. Insofar as You Can Be Part of Me: The Influence of Intrusive Parenting on Young Adult Children’s Couple Identity, *Self and Identity*, 2015, 14:5, 570–582.
13. Parise M., Canzi E., Olivari M. G., Ferrari L. Self-concept clarity and psychological adjustment in adolescence: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 2019, 138, 363–365.
14. Pestana C. Exploring the self-concept of adults with mild learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 2014, 46(1), 16–23. ISSN 1468–3156. 1468–3156.
15. Shin J. Y., Steger M. F., Henry K. L. Self-concept clarity’s role in meaning in life among American college students: A latent growth approach, *Self and Identity*, 2016, 5:2, 206–223.
16. Slotter E. B., Gardner W. L., Finkel E. J. Who am I without you? The influence of romantic breakup on the self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2010, 36, 147–160.
17. Slotter E. B., Winger L., & Soto N. Lost without each other: The influence of group identity loss on the self-concept. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2015, 19, 15–30.
18. Slotter E. B. Courtney M. Walsh. All role transitions are not experienced equally: Associations among self-change, emotional reactions, and self-concept clarity. *Self and Identity*, 2017. 16:5, 531–556.
19. Smith M. Is Clarity of Self-Concept Related to Preferred Coping Styles? 1992.
20. Van Dijk M. P. A., Branje S., Keijsers L., Hawk S. T., Hale W. W., III, Meeus W. Self-concept clarity across adolescence: Longitudinal associations with open communication with parents and internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 2014, 43(11), 1861–1876.
21. Vartanian L. R., Dey S. Self-concept clarity, thin-ideal internalization, and appearance-related social comparison as predictors of body dissatisfaction. *Body Image*, 2013, 10(4), 495–500.
22. Wu J., Watkins D., Hattie J. Self-concept clarity: A longitudinal study of Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 2010, 48(3), 277–282.
23. Xiang G., Li Q., Du X., Liu X., Xiao M., Chen H. Links between family cohesion and subjective well-being in adolescents and early adults: The mediating role of self-concept clarity and hope. *Current Psychology*. 2010.

# ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ К РЕБЕНКУ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МАТЕРЕЙ

Канунникова А. Б.,

магистрант ФДО ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

*Аннотация.* Раскрывается содержание понятий «родительское отношение», «тревожность», рассматриваются компоненты родительского отношения, изучается взаимосвязь между компонентами родительского отношения и родительской тревожностью.

*Ключевые слова:* родительство, родительское отношение, тревожность, родительская тревожность

## The relationship between the attitude to the child and parental anxiety in mothers

*Annotation.* The content of the concepts of “parental attitude”, “anxiety” is revealed, the components of parental attitude are considered, the relationship between the components of parental attitude and parental anxiety is studied.

*Keywords:* parenthood, parental attitude, anxiety, parental anxiety

Рождение и воспитание детей является неотъемлемой частью жизни большинства людей. За последние годы все большее количество россиян сознательно выбирают бездетность, и этот факт вызывает обоснованные опасения. Вместе с тем родительство по-прежнему остается важнейшим возрастным этапом онтогенеза. Создание собственной семьи и рождение ребенка часто являются качественными «маркерами» возрастной периодизации, социальной ситуации развития взрослых. Люди становятся родителями по разным мотивам, с неодинаковой степенью осознанности. Однако независимо от данных факторов, появление ребенка вносит существенные изменения в жизнь человека — его в экономическую, социальную, духовную и, конечно же, психологическую сферу.

Родительство как психологических феномен изучается исследователями в разных аспектах: родительство как условие развития ребенка [7], родительство как часть личностной сферы взрослого человека [6]. Надо отметить, что в большей мере изучена роль матери в развитии психики ребенка. Но в последнее время проблема отцовства также стала предметом исследования ученых [3, 5].

Современное общество выдвигает повышенные требования к родителю. Социально одобряемой является «успешность» человека одновременно в финансовом, карьерном плане, в профессии, в родительской роли. Отсутствие преемственности в воспитании, всеобщая цифровизация, популяризация психологических знаний и зачастую противоречивая информация о том, «как надо» быть родителем — порождают тревожность у современного родителя. В свою очередь, последствия родительской тревожности отражаются на эмоциональном состоянии и ребенка, и самого родителя.

Представляется важным установить, как взаимосвязаны отношение матери к ребенку и уровень ее родительской тревожности. Полученные результаты позволят выработать практические рекомендации для родителей по конструктивному взаимодействию со своим ребенком. Кроме того, установление наличия (или же, напротив, отсутствия) взаимосвязей между отношением к ребенку и уровнем тревожности родителя может стать полезной информацией для психологов и педагогов.

В отечественной психологии вопросы детско-родительских отношений изучались В. В. Столиным, А. Я. Варгой, Р. В. Овчаровой, А. С. Спиваковской, Е. И. Захаровой, О. А. Прохоровой, Э. Г. Эйдемиллером и многими другими. Рассмотрена роль детско-родительских отношений в развитии таких личностных качеств как самооценка ребенка, временная перспектива, в процессе выбора профессии [1, 8, 10].

В качестве базовой категории мы предлагаем рассматривать понятие «родительское отношение». Следует отметить, что отечественными учеными были выделены сходные понятия: «родительская позиция» и «родительские установки». Так, рассматривая понятие «родительская установка А. С. Спиваковская подчеркивает признак его реальной направленности [11]. Иначе говоря, под родительской установкой в данном случае понимается реальная воспитательная деятельность родителей, которая возникает под влиянием различных мотивов. Родительская позиция, по Р. В. Овчаровой, по сравнению родительской установкой представляет собой более общее понятие. Родительская позиция понимается как весь спектр отношений родителя: к своему ребенку, себе как родителю (отцу, матери), родительской роли, родительству в целом и к воспитательной практике [7]. Родительская позиция определяет совокупность родительских установок и мотивов, которые родители используют в практике воспитания ребенка.

В качестве базовой категории нашего исследования мы считаем целесообразным использовать понятие «родительское отношение». На наш взгляд, именно понятие «отношение» в наиболее полной мере отражает цель нашего исследования, в котором объектом изучения являются только психологические особенности родителя как субъекта взаимодействия без рассмотрения психологических особенностей детей. Обращаясь к истории вопроса, мы видим, что понятие «отношение» рассматривается как субъективная категория, которая основывается на индивидуальном опыте взаимодействия человека с различными сторонами действительности, со значимыми объектами [5]. Основоположником теории отношений явился выдающийся отечественный психолог В. Н. Мясищев. Рассматривая теорию отношений, впервые выделил в структуре отношения когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты [6].

В своем исследовании мы опираемся на понятие родительского отношения, предложенное А. Я. Варгой. Исследуя структуру родительского отношения, А. Я. Варга взяла за основу динамическую двухфакторную модель родительского отношения Э. Шефера и Р. Белла. Основными факторами, выделенными Э. Шефером и Р. Беллом, являются эмоциональный фактор (любовь — ненависть или принятие — отвержение) и поведенческий (автономия — контроль).

Под родительским отношением к ребенку А. Я. Варга понимает многомерное образование, в структуре которого выделяются следующие составляющие:

- интегральное принятие — отвержение (близость или отдаленность эмоционального контакта в системе «родитель-ребенок»);
- симбиоз, отражающий психологическую дистанцию между родителем и ребенком, стремление родителя всегда быть ближе к ребенку, удовлетворять его основные разумные потребности, оградить от неприятностей;
- контроль (характер контролирующей деятельности, осуществляемой родителем);
- социальная желательность поведения (стремление представить себя в лучшем свете и желание постоянного общественного одобрения);
- инфантилизация — показатель того, как относится родитель к неудачам ребенка, считает ли их случайными [2].

В отечественной психологии тревожность рассматривается в трех аспектах: как свойство нервной системы, как особое эмоциональное состояние, а также как черта личности (приобретенная тревожность). Ч. Д. Спилбергер определяет

тревожность как «диффузный, беспредметный страх, источник которого остается неопознанным [4].

А. М. Прихожан под тревожностью понимает устойчивое эмоционально-личностное образование, состоящее из когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов [9].

Тревожность матери может определить характер ее отношений с ребенком. Взаимосвязь родительской тревожности и отношения родителя к ребенку изучалась нами в ходе эмпирического исследования, проведенного на выборке в 55 матерей детей в возрасте от 3 до 15 лет. Возраст респонденток варьировал от 29 до 48 лет, средний возраст 36 лет.

В качестве гипотезы нами было выдвинуто предположение, что компоненты родительского отношения (принятие-отвержение, симбиоз, социальная желательность (кооперация) и инфантилизация) находятся во взаимосвязи с родительской тревожностью матери.

В исследовании были использованы опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин) и методика диагностики родительской тревожности (А. М. Прихожан).

### Результаты исследования

В таблице 1 отражены результаты исследования выраженности различных типов родительского отношения.

Таблица 1

#### Средние значения выраженности различных типов отношения матери к ребенку

| Компонент родительского отношения | N  | Минимум | Максимум | Среднее | Ст. откл. | Дисперсия | Норма – среднее значение признака |
|-----------------------------------|----|---------|----------|---------|-----------|-----------|-----------------------------------|
| Принятие-отвержение               | 55 | 12,00   | 33,00    | 29,34   | 3,59      | 12,93     | 9–23                              |
| Контроль                          | 55 | 0,00    | 7,00     | 2,30    | 1,66      | 2,77      | 3–5                               |
| Кооперация                        | 55 | 5,00    | 7,00     | 6,21    | 0,76      | 0,58      | 3–6                               |
| Симбиоз                           | 55 | 1,00    | 6,00     | 3,45    | 1,37      | 1,88      | 3–5                               |
| Инфантилизация                    | 55 | 0,00    | 4,00     | 1,43    | 0,93      | 0,88      | 3–6                               |

В целом в обследуемой выборке отмечается высокое значение такого компонента, как принятие ребенка ( $M=29,34$ ). Высокий средний балл по компоненту «принятие-отвержение» свидетельствует о том, что в целом респонденты испытывают положительные эмоции по отношению к своему ребенку, принимая его таким, какой он есть. Вместе с тем по данному компоненту мы наблюдаем самый высокий показатель дисперсии (12,934), что косвенно говорит о том, что у некоторых респондентов тем не менее присутствует эмоциональное отвержение по отношению к своему ребенку (минимальный балл 12). По компоненту «принятие-отвержение» мы можем наблюдать наибольшее рассеивание баллов вокруг среднего значения по сравнению с другими компонентами родительского отношения.

Балл выше среднего значения мы также видим по компоненту «кооперация» ( $M=6,21$ ), что свидетельствует о том, что респонденты стремятся к сотрудничеству со своим ребенком, проявляют заинтересованность к делам ребенка, стремятся принять участие в них.

Интересно заметить, что наряду с выраженностью компонентов «принятие» и «кооперация» отмечается низкий средний балл по компоненту «контроль»

( $M=2,3$ ). Отсюда можно сделать вывод, что при эмоциональном принятии и стремлении к кооперации с ребенком респонденты не склонны контролировать его деятельность, в целом демонстрируя демократический стиль воспитания.

Немаловажно, что минимальный средний балл был выявлен у компонента «инфантилизация» ( $M=1,43$ ). При этом дисперсия по этому компоненту также имеет минимальное значение. Это говорит о том, что абсолютное большинство респондентов склонно относиться к неизбежным неудачам своего ребенка спокойно, не абсолютизируя их и не делая вывода о его тотальной «никчемности».

Результаты исследования родительской тревожности, представленные в Таблице 2, показали, что в целом по выборке средний балл ( $M=43,47$ ) соответствует нижней отметке умеренного уровня родительской тревожности. Такие данные могут говорить о том, что большая часть респондентов не испытывает тревогу относительно своего родительства и отношения к ребенку. Вместе с тем средний уровень родительской тревожности означает эмоциональную вовлеченность в отношения с ребенком, умеренное беспокойство, связанное с осуществлением роли родителя.

Таблица 2

### Среднее значение выраженности родительской тревожности у матерей

|                          | N  | Минимум | Максимум | Среднее | Ст. откл. | Дисперсия | Норма – среднее значение признака |
|--------------------------|----|---------|----------|---------|-----------|-----------|-----------------------------------|
| Родительская тревожность | 55 | 25,00   | 80,00    | 43,47   | 11,35     | 128,92    | 43–68                             |

Далее представим результаты исследования взаимосвязи родительского отношения и родительской тревожности (критерий Спирмена).

Таблица 3

### Взаимосвязь родительского отношения и родительской тревожности у матерей

|                     | Родительская тревожность |
|---------------------|--------------------------|
| Принятие-отвержение | -,664**                  |
| Контроль            | 0,131                    |
| Симбиоз             | 0,136                    |
| Кооперация          | 0,156                    |
| Инфантилизация      | 0,256                    |

Примечание: \*\* – корреляция значима на уровне  $p < 0,01$

Таким образом, мы видим, что статистически значимая сильная обратная взаимосвязь выявлена только между компонентом родительского отношения «Принятие-отвержение» и родительской тревожностью ( $r = -0,664$ , при  $p < 0,01$ ). Высокому уровню принятия ребенка соответствует низкий уровень тревожности родителя. Если родитель принимает своего ребенка, уважает его индивидуальность, симпатизирует ему, стремится проводить с ним много времени, разделяет и поддерживает интересы ребенка, то в этом случае он испытывает меньшую родительскую тревожность за ребенка.

По остальным компонентам родительского отношения – контроль, симбиоз, кооперация и инфантилизация статистически значимым взаимосвязей с родительской тревожностью не выявлено.

## Выводы

В результате проведенного исследования установлено, что в структуре родительского отношения наиболее выражены следующие компоненты: «эмоциональное принятие», «кооперация». Наименее выражены — «инфантилизация» и «контроль». На основании анализа структуры родительского отношения можем сделать вывод, что у большинства респондентов преобладает эмоциональное принятие своего ребенка, склонность к установлению контакта с ним, к сотрудничеству. Респонденты склонны оценивать неудачи своего ребенка как случайные и в целом считают своего ребенка способным справляться с трудностями, о чем свидетельствует минимальная выраженность компонента «инфантилизация». Вместе с тем низкие баллы по компоненту «контроль» отражают недостаточность вмешательства родителя в деятельность ребенка, что может свидетельствовать о малой выраженности поведенческого компонента родительского отношения у респондентов.

Статистически значимые взаимосвязи выявлены только между компонентом «принятие» и родительской тревожностью. Эмоциональному принятию ребенка соответствует низкий уровень тревожности у родителя. Предположение о том, что существует взаимосвязь между компонентами родительского отношения и родительской тревожностью, подтвердилось частично. Полученный результат отражает необходимость углубленного изучения понятия «родительская тревожность», его соотнесение с другими видами тревожности личности, а также необходимость измерения эмоционального состояния респондента в момент проведения исследования. Изучение понятий «родительское отношение» и родительская тревожность, выявление наличия либо же отсутствия взаимосвязей между ними позволит выработать рекомендации для родителей по взаимодействию с ребенком, а также по коррекции своего психоэмоционального состояния.

## Литература

1. Байбакова Е. С. Гурова Е. В. Взаимоотношения с родителями как залог профессионального самоопределения старшеклассников // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. М.: ФГБОУ ВО МГППУ. 2018. С. 327–334.
2. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: дисс. ... канд. психол. Наук. М. 1986. 206 с.
3. Дорошенко Е. А., Гурова Е. В.. К проблеме изучения феномена отец-одиночка // Возможности и риски цифровой среды. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. Том 2. С. 271–275.
4. Карандашев В. Н., Лебедева М. С., Спилбергер Ч. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию. М.: Речь. 2004. 80 с.
5. Кобалия Г. Б. Гурова Е. В. Особенности эмоционального отношения разновозрастных отцов к детям дошкольного возраста // Социальная психология и общество: история и современность. М.: ФГБОУ ВО МГППУ. 2019. С. 400–402.
6. Мясичев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии. 1995. 356 с.
7. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт. 2006. 496 с.
8. Остудина И. С., Гурова Е. В. Временная перспектива у подростков из семей с разным типом детско-родительских отношений // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. М.: ФГБОУ ВО МГППУ. 2018. С. 421–425.
9. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МСПИ. 2016. 304 с.

10. Собчук Е. В., Гурова Е. В. Самооценка и самоуважение у младших школьников из семей с различными детско-родительскими отношениями // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. М.: МГППУ, 2018. С. 223–228.

11. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. М. 2000. 437 с.

## **К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

**Магаршак И. А.**

magarshakia@fdomgppu.ru

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

*Аннотация.* Подчеркивается важность обратить внимания не только на ребенка с ОВЗ, но и на родителей, воспитывающих таких детей, их индивидуально-личностные особенности и необходимость оказания им психологической поддержки, что в дальнейшем благоприятно скажется на развитии и адаптации такого ребенка в социуме.

*Ключевые слова:* дети с ОВЗ, личностные особенности родителей, психотравмирующей факторы, психологическая помощь.

### **On the question of the psychological characteristics of parents raising children with disabilities**

*Annotation.* The article discusses the importance of paying attention not only to a child with disabilities, but also to parents raising such children, their individual and personal characteristics and the need to provide them with psychological support, which in the future will favorably affect the development and adaptation of such a child in society.

*Keywords:* children with disabilities, personal characteristics of parents, traumatic factors, psychological assistance.

На сегодняшний день в России проживает более 12 млн. человек с той или иной степенью ОВЗ, где 5,6% — несовершеннолетние. По результатам исследований Федеральной службы государственной статистики, в 2014 году таких было 580 тыс.ч., а к 2021 уже 706 тыс.ч. Растет количество людей с ОВЗ и повышается необходимость оказания им всесторонней поддержки, чтобы создать максимально комфортные условия для жизни и помочь в адаптации в обществе. Возрастает количество людей, которые, отдавая все свои силы в этой непростой, но очень важной работе. Это различные специалисты: врачи, психологи, педагоги, тьюторы и, конечно же, родители. О родителях — людях, ежедневно проживающих жизнь рядом с человеком с ОВЗ хотелось бы поговорить подробнее.

Еще в 19 веке выдающиеся ученые-клиницисты и педагоги, такие как В. М. Бехтерев, И. В. Маляревский, С. С. Корсаков и другие отмечали благотворное влияние родителей и семьи, в целом, на состояние «особого ребенка», оказывая содействие

специалистам в выборе правильных методов. К середине 20 века подобные гуманистические взгляды и подходы были утрачены и только к 90-м годам ситуация стала меняться коренным образом. Появились рекомендации по активному участию семьи в процессе развития и адаптации ребёнка с ОВЗ. Среди имеющихся данных большое внимание уделяется формированию знаний и навыков, необходимых для сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии и малое комплексное изучению личностных особенностей родителей, воспитывающих такого ребенка, что столь необходимо для преодоления различных психологических сложностей, возникающих в поиске новой ниши как для себя, так и своего ребенка. К сложностям, с которыми сталкиваются родители, можно отнести:

- Родительские трудности в принятии диагноза и самих детей с ОВЗ;
- Эмоционально-сложные отношения с собой и ребенком, не соответствующим сформированным представлениям и ожиданиям от появления нового члена семьи;
- Личностные деформации родителей, формирующиеся вследствие изменения жизненных обстоятельств и др.

Как видим, возникает необходимость в особом внимании семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, с целью минимизации воздействия острого стресса родителей на личность таких детей. Важно подойти комплексно к осуществлению психологической помощи родителям, воспитывающих детей с ОВЗ, и оказать поддержку, включающую нормализацию семейной, межличностной и детско-родительской атмосферы. Для этого необходимо выделить следующие этапы работы:

- Психологическое изучение личностных особенностей родителей, основной целью которой является выявление факторов, способных смягчить проявление личностных акцентуаций и повлиять на установление гармоничных отношений в семье.

— Консультирование, с помощью которого возможно осуществить социальную и психолого-педагогическую поддержку родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

- Психокоррекция, позволяющая привести к позитивным изменениям в межличностных, внутрисемейных и детско-родительских отношениях.

В последние годы изучением родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, занимались такие ученые, как В. В. Ткачева и И. Ю. Левченко, объектом изучения которых стали не только взаимоотношения внутри семьи, но и их личностные особенности. По итогам наблюдений ученых было выявлено, что появление особенных детей в семье сопровождается целым рядом деструктивных переживаний: страх, одиночество, повышенная тревожность, душевная боль, разочарование, вина, отчаяние и т.п. Все это подчеркивает необходимость оказания первостепенной психологической помощи родителям для того, чтобы в дальнейшем они смогли создать все необходимые условия для развития и адаптации в социуме детей с ОВЗ.

В качестве примера также можно привести эмпирические наблюдения авторов, которые отмечают, что среди родителей, воспитывающих детей с ОВЗ: сильно повышается тревожность, что в дальнейшем обуславливает переход организма в состояние хронического стресса и появление депрессивных настроений, способствующих появлению проблем со здоровьем; понижается самооценка; повышается степень агрессивности; возникают трудности над контролем негативных эмоций и, в целом, снижается нервно-психическая устойчивость. Имеется прямая взаимосвязь между тяжестью заболевания ребенка и степенью эмоционально-личностных нарушений родителей.

Таким образом, нельзя не отметить важность дальнейшего изучения и определения психотравмирующих факторов, влияющих на акцентуации личности и проявляющихся в характере личностных переживаний родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, чтобы создать максимально эффективные и работающие инструменты.

## Литература

1. <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/1-1.doc>
2. Бехтерев В. М. Охрана детского здоровья: К вопросу о воспитании детей дошкольного возраста. СПб. 1911. 24 с.
3. Левченко И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. М.: Просвещение. 2008. 240 с.
4. Ткачева В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр. 2014. 160 с. (Специальная психология).

## К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСАХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ТРУДНОСТЕЙ, СВЯЗАННЫХ С РОЖДЕНИЕМ И ВОСПИТАНИЕМ РЕБЕНКА

**Бородкова В. И.**

магистрант факультета дистанционного образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-  
педагогический университет», г. Москва, Россия  
[Borodkovavi@fdomgppu.ru](mailto:Borodkovavi@fdomgppu.ru)

**Александрова Л. А.**

доцент, кандидат психологических наук

*Аннотация.* В работе приведено описание текущего состояния изученности вопроса психологических ресурсов преодоления жизненных трудностей, связанных с рождением и воспитанием ребенка, а также определена социальная значимость исследования данного феномена.

*Ключевые слова:* субъективное благополучие, личностный потенциал, психологическое преодоление.

### **On the issue of psychological resources for overcoming life difficulties associated with the birth and upbringing of a child**

*Annotation.* The paper describes the current state of the study of the issue of psychological resources for overcoming life difficulties associated with the birth and upbringing of a child, and also determines the social significance of the study of this phenomenon.

*Keywords:* subjective well-being, personal potential, psychological overcoming.

Проблема преодоления жизненных трудностей, связанных с рождением и воспитанием ребенка, остается одной из важнейших для каждой семьи. Молодые родители редко бывают подготовлены к личностным и поведенческим проявлениям, связанным с рождением и воспитанием детей. Тревога, апатия, страх за жизнь новорожденного, неврозы, чувство одиночества, финансовые проблемы мешают человеку достигнуть ощущения субъективного благополучия.

Довольно сложно заботиться и создавать ребенку благотворную среду для развития, при отсутствии у родителей ощущения субъективного благополучия и психологического ресурса. Накопленный с годами опыт, личностные характеристики, навыки преодоления трудностей, социальное происхождение, и другие показатели могут играть решающую роль в устойчивости к стрессорам и возможности преодоления родителями трудных жизненных ситуаций, связанными с рождением и воспитанием ребенка.

Согласно представлениям современной психологии существует два разных взгляда на изучение благополучия и его роли в психологических областях познания, эмоций и мотивации: гедонистический и эвдемонический.

Перспектива субъективного благополучия фокусируется на гедонистическом аспекте благополучия, который связывается с такими понятиями, как «счастье», «удовлетворенность жизнью», «позитивные эмоции». Он включает в себя глобальную оценку аффекта и качества жизни. В работе Эд. Динера «субъективное благополучие» используется как синоним с «гедоническим благополучием» [1].

Эвдемоническое благополучие, напротив подразумевает под собой реализацию человеком своего потенциала в достижении значимых целей.

Основываясь на соответствующей работе в области развития, гуманистической и клинической психологии, Кэрл Д. Рифф (1989) предложила модель психологического (эвдемонического) благополучия, которая включает шесть связанных, но отличных друг от друга компонентов. В основе этой модели предположение, что люди стремятся полноценно функционировать и реализовывать свои уникальные таланты. В качестве базовых составляющих психологического благополучия К. Рифф выделила шесть основных компонентов: позитивные отношения с другими (забота о благополучии других, чувство удовлетворения от теплых и доверительных отношений с другими); автономия (независимость, внутренний контроль); управление средой (способность человека эффективно использовать внешние ресурсы); целенаправленность жизни (высокоразвитая способность к рефлексии, осмысленность); личностный рост (эффективное использование личностных черт, развитие талантов); самопринятие (признание себя, позитивные отношения к своим личностным чертам) [2].

В целом, субъективное благополучие сегодня понимают не просто как наличие положительных эмоций и удовлетворенность жизнью, но, скорее, как процветание в разных областях жизнедеятельности и высокую работоспособность [3, 4], объединяя гедонистический и эвдемонический подходы к его определению.

Необходимо так же отметить, что уровень психологического ресурса до и после рождения ребенка может быть разным. Так внутренние ресурсы родителей (личное мастерство; стратегии контроля; поиск социальной поддержки) могут изменяться в ходе воспитания ребенка и оказывать влияние на психологический ресурс и субъективное благополучие.

Исследования в области психологии показывают, что определенные внутренние психологические ресурсы играют решающую роль в смягчении негативных последствий стресса и преодоления жизненных трудностей, способствуя развитию жизнестойкости.

Для углубленного изучения вопроса, необходимо рассматривать критерии личностного потенциала каждого из родителей. Например, отцы испытывают психологический стресс в перинатальный период, но сомневаются в законности своего опыта. Таким образом, мужчины могут неохотно выражать свои потребности в поддержке или обращаться за помощью из-за опасений, что это отвлечет от потребностей их партнера. Необходимы ресурсы для мужчин, ориентированные на осознание и принятие своего отцовства, а не на обеспечение психического здоровья, как такового. Забота мужчин о своем психологическом ресурсе помогает им справиться с ролью сторонника и защитника матери и ребенка.

Многие зарубежные психологи, а также ученые из различных областей занимаются вопросом психологического состояния женщин в перинатальный и послеродовой период. Это время можно интерпретировать, как циклический процесс, ведущий к большему благополучию в форме личностного роста, семейного баланса, адаптации или принятия, при столкновении со стрессорами, проблемами или жизненными трудностями в перинатальный период. Наличие таких атрибутов устойчивости, как социальная поддержка, чувство мастерства, самоэффективность и чувство собственного достоинства, повышает способность быть устойчивым и, вероятно, предотвращает проблемы с психическим здоровьем.

Кроме того, как было изложено выше, важным аспектом является поддержка во время родов и сразу после них от родственников, и особенно от новоиспеченных бабушек и дедушек. Например, наличие детей и отсутствие неформальной помощи от бабушек и дедушек может значительно снизить удовлетворенность матерей балансом между работой и семьей (Arpino & Luppi, 2020). Таким образом, удовлетворенность семейными отношениями важна и потенциально может измениться в период до и после родов (Liefbroer, 2005; Melender & Lauri, 2002).

На основе проведенного обзора литературы, можно сделать вывод, о необходимости дальнейших исследований психологических ресурсов родителей, связанных с рождением и воспитанием детей, с целью определения потребностей обоих родителей в области психического здоровья, а также проведение работы, способствующей психологическому благополучию родителей в контексте достижимых моделей оказания психологической помощи.

#### *Литература*

1. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575
2. C. Ryff, C. Keyes. Ryff, C. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology* (1995).
3. Diener E., Scollon C. N., Lucas R. E. The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness // *Assessing well-being*. Springer, Dordrecht, 2009. P. 67–100.
4. Ryan R. M., Huta V. Wellness as healthy functioning or wellness as happiness: The importance of eudaimonic thinking (response to the Kashdan et al. and Waterman discussion) // *The Journal of Positive Psychology*. 2009. 4 (3). P. 202–204
5. Arpino B, Luppi F. Childcare arrangements and working mothers' satisfaction with work-family balance. *Demographic Research*. 2020;42(19):549–588

## **САМОАКТИВАЦИЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ ПРИ СТРЕССОРАХ ПОВСЕДНЕВНОСТИ**

**Кошкина Б.**

магистрант факультета дистанционного образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, Россия

*Аннотация.* Изучение повседневных стрессоров является относительно новым и недостаточно разработанным направлением исследований, т.к. большинство авторов фокусируются на совладании с острыми, экстремальными стрессорами. Исходя из этого целью исследования стало выявление механизмов совладания с повседневными стрессорами у мужчин и женщин. В исследовании приняли

участие 77 человек: 35 женщин в 42 мужчины в возрасте от 24 до 60 лет. Было установлено, что наиболее значимым аспектами в конструктивном совладании с повседневными стрессорами у женщин является самостоятельность и активное совладание. У мужчин успешное совладание с повседневными стрессорами связано с физической активацией и самостоятельностью, а также со стратегиями активного совладания и подавления конкурирующей деятельности. Результаты работы вносят вклад в представления о повседневном стрессе и могут использоваться при создании программ психологической помощи мужчинам и женщинам, испытывающим избыточный повседневный стресс

*Ключевые слова:* повседневные стрессоры, копинг-стратегии, самоактивация, личностный потенциал.

### **Self-activation and coping strategies of the individual under the stressors of everyday life**

*Annotation.* The study of everyday stressors is a relatively new and insufficiently developed area of research, since most authors focus on coping with acute, extreme stressors. Based on this, the aim of the study was to identify coping mechanisms with everyday stressors in men and women. The study involved 77 people: 35 women and 42 men aged 24 to 60 years. It was found that the most significant aspects in constructive coping with everyday stressors in women are independence and active coping. In men, successful coping with everyday stressors is associated with physical activation and independence, as well as with strategies of active coping and suppression of competing activities. The results of the work contribute to the understanding of everyday stress and can be used in the creation of psychological assistance programs for men and women experiencing excessive everyday stress

*Keywords:* everyday stressors, coping strategies, self-activation, personal potential.

Негативное влияние стресса на психическое и физическое здоровье человека не вызывает сомнений. Особенное внимание в контексте современного общества придается значению повседневных стрессоров, представляющих собой постоянно возникающие в жизни человека события небольшого масштаба, связанные с его взаимодействием со средой. Совладание с повседневными стрессорами является проблемой, с которой сталкивается каждый человек, и важную роль в этом процессе играет его личное отношение к этим событиям. Таким образом, представляется важным изучение личностного потенциала человека, отражением которого является самоактивация и копинг-стратегии, в контексте совладания с повседневными стрессорами. Проблемы самоактивации рассматривались в работах М. А. Одиной и Н. П. Радчиковой [4, 5], копинг-стратегии анализировались в работах S. Folkman, R. S. Lazarus [8, 9], Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк [2], С. К. Нартовой-Бочавер [3] и других, вопросы совладания со стрессорами повседневности изучались в исследованиях В. А. Абабкова [1], М. Д. Петраш [6], С. С. Савеньшевой [7,8] и других. При этом наблюдается недостаточное количество исследований, рассматривающих эти вопросы в комплексе.

Целью настоящего исследования стало выявление механизмов совладания с повседневными стрессорами.

В исследовании приняли участие 77 человек: 35 женщин в возрасте от 24 до 60 лет: 23 человека являлись работающими, 9 — студентами, 2 находились на пенсии, 1 являлся безработным; 19 состояли в официальном браке, 6 были разведены, 6 не состояли в браке и 4 человека состояли в гражданском браке. 42 мужчины в возрасте от 24 до 54 лет: 38 человек являлись работающими, 4 не имели работы; 26 состояли в официальном браке, 8 не состояли в браке, 8 были разведены.

В работе использовались следующие психодиагностические методики: 1) Анкета «Когнитивное оценивание стрессовой ситуации повседневности»; 2) Опросник повседневных стрессоров (Петраш М. Д., Стрижицкая О. Ю., Головей Л. А., Савеньшева С. С.); 3) Методика самоактивации личности (Одинцова М. А., Радчикова Н. П.); 4) Опросник совладания со стрессом (COPE) (К. Карвер, М. Шейер и Дж. Вейнтрауб, адаптация Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осина). Статистические методы включали в себя анализ описательных статистик, U-критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции Спирмена.

*Результаты исследования.* Были получены данные об особенностях повседневных стрессоров у мужчин и женщин. Хотя как для мужчин, так и для женщин, ситуация повседневного стресса представляется крайне стрессовой, они не считают ее безвыходной. У женщин наблюдается высокий уровень психологических, интеллектуальных и духовных ресурсов и дефицит творческих ресурсов совладания, в то время как у мужчин наблюдается нехватка материальных ресурсов. Основные повседневные стрессоры у мужчин и женщин связаны с ситуациями на работе и учебе, при этом женщины больше страдают от собственной неуверенности, а мужчины испытывают тревогу в связи с неопределенностью стрессовых ситуаций. Мужчины и женщины не имеют определенных способов совладания с ситуациями повседневного стресса, однако женщины более ориентированы на привлечение социальных ресурсов, в то время как мужчины стремятся к переосмыслению проблемных ситуаций. В стрессовой ситуации мужчины и женщины черпают силы из собственных ресурсов, а среди наиболее энергозатратных ситуаций у женщин выделяются проблемы, связанные с переживанием кризисных событий, в то время как для мужчин более значимы профессиональные проблемы.

Выявлено, что в обеих группах большинство повседневных стрессоров выражены на уровне ниже среднего. При этом как для мужчин, так и для женщин, наиболее стрессовыми событиями повседневности стали проблемы, связанные с работой, финансами и семейные проблемы. Это указывает на то, что в данных сферах обе группы испытывают наибольший повседневный стресс. Вероятно, это связано с тем, что данные сферы являются наиболее значимыми для обоих полов, и проблемы в них рассматриваются как наиболее стрессовые.

Были выявлены особенности выраженности самоактивации у мужчин и женщин. Как среди мужчин, так и среди женщин, в наибольшей степени выражена физическая активация, в то время как психологическая активация проявляется в наименьшей степени. Вероятно, это говорит о том, что физиологические ресурсы организма являются наиболее важными в процессах совладания у мужчин и женщин. В результате анализа копинг-стратегий удалось установить, что как у мужчин, так и у женщин, в наибольшей степени выражены копинг-стратегии планирования, активного совладания и позитивного переформулирования, в то время как стратегии применения успокоительных и поведенческого ухода от проблем применяются ими в наименьшей степени. Это говорит о том, что в данной группе преобладают копинг-стратегии, направленные на реальное изменение ситуации или изменение установок в отношении нее.

Обратимся к результатам сравнительного анализа особенностей повседневных стрессоров, самоактивации и копинг-стратегий у мужчин и женщин. В таблице 1 представлены выявленные различия в исследуемых феноменах.

Анализ показал, что мужчины испытывают больший повседневный стресс в связи с нарушениями планов, чем женщины. Вероятно, это связано с тем, что для мужчин более важным является осуществление деятельности в соответствии с индивидуальным планом, и в случае их разрушения, им сложнее разработать стратегию поведения для новой ситуации.

У женщин в большей степени проявляются копинг-стратегии «Концентрация на эмоциях и их выражение» «Использование инструментальной социальной под-

**Результаты расчета значимых различий показателей повседневных стрессоров и копинг-стратегий у мужчин и женщин**

|   | Средние значения |         | U-критерий Манна-Уитни | Уровень статистической значимости (p) |
|---|------------------|---------|------------------------|---------------------------------------|
|   | Женщины          | Мужчины |                        |                                       |
| Нарушение планов                                    | 17,1             | 22,2    | 537,5                  | 0,043*                                |
| Концентрация на эмоциях и их выражение              | 12,9             | 8,8     | 259,5                  | 0,001***                              |
| Использование инструментальной социальной поддержки | 11,7             | 9,3     | 426,5                  | 0,001***                              |
| Использование эмоциональной социальной поддержки    | 12,4             | 8,5     | 264,5                  | 0,001***                              |
| Принятие  | 12,7             | 10,5    | 445,5                  | 0,003**                               |

*Примечания:* \* различия статистически достоверны ( $p \leq 0,05$ )

\*\* различия статистически достоверны ( $p \leq 0,01$ )

\*\*\* различия статистически достоверны ( $p \leq 0,001$ )

держки», «Использование эмоциональной социальной поддержки» и «Принятие». Это указывает на то, что в ситуации стресса женщины более ориентированы на выражение эмоций, привлечение социальной поддержки и принятие ситуации. Вероятно, это объясняется меньшим социальным давлением на женщин в отношении процесса совладания со сложными ситуациями: если в мужчинах больше ценятся способности самостоятельного совладания и подавления эмоций, то обращение женщин к социальной поддержке и выражению эмоций является более социально приемлемым.

Таким образом, у мужчин в сравнении с женщинами отмечается более высокий уровень выраженности повседневных стрессоров, связанных с нарушением планов, и меньший уровень выраженности копинг-стратегий концентрации на эмоциях и их выражении, использования инструментальной и эмоциональной социальной поддержки и принятия.

Проанализируем выявленные в двух группах взаимосвязи. В таблице 2 представлены результаты корреляционного анализа показателей самоактивации, копинг-стратегий и повседневных стрессоров в группе женщин.

Мы видим, что в группе женщин самостоятельность отрицательно взаимосвязана с повседневными стрессорами работы ( $r = -0,353$ ;  $p \leq 0,05$ ), финансов ( $r = -0,357$ ;  $p \leq 0,05$ ), планирования ( $0,485$ ;  $p \leq 0,01$ ) и одиночества ( $r = 0,419$ ;  $p \leq 0,05$ ). Копинг-стратегия мысленного ухода от проблемы положительно коррелирует с повседневными стрессорами, связанными со взаимоотношениями ( $r = 0,470$ ;  $p \leq 0,01$ ), нарушением планов ( $r = 0,458$ ;  $p \leq 0,01$ ), восприятием окружающего мира ( $r = 0,366$ ;  $p \leq 0,05$ ), одиночеством ( $r = 0,503$ ;  $p \leq 0,01$ ) и общим самочувствием ( $r = 0,381$ ;  $p \leq 0,05$ ). Использование инструментальной социальной поддержки положительно коррелирует с повседневными стрессорами работы ( $r = 0,413$ ;  $p \leq 0,05$ ) и финансов ( $r = 0,334$ ;  $p \leq 0,01$ ), а активное совладание отрицательно связано с повседневными стрессорами работы ( $r = -0,472$ ;  $p \leq 0,01$ ), нарушениями планов ( $r = -0,391$ ;  $p \leq 0,05$ ), семьи ( $r = -0,411$ ;  $p \leq 0,05$ ) и общего самочувствия ( $r = -0,424$ ;  $p \leq 0,05$ ).

В таблице 3 представлены результаты корреляционного анализа показателей самоактивации, копинг-стратегий и повседневных стрессоров в группе мужчин.

В группе мужчин физическая активация отрицательно коррелирует с повседневными стрессорами, связанными с финансами ( $r = 0,332$ ;  $p \leq 0,05$ ), а самостоятельность отрицательно коррелирует с повседневными стрессорами взаи-

**Результаты расчета корреляций между показателями самоактивации и копинг-стратегий и показателями повседневных стрессоров в группе женщин**

| Показатели самоактивации и копинг-стратегий         | Показатели повседневных стрессоров  |
|---|---|
| Самостоятельность                                   | -0,353*Работа-дела<br>-0,357*Финансы<br>-0,485**Планирование<br>-0,419*Самочувствие-одиночество   |
| Мысленный уход от проблемы                          | 0,470**Взаимоотношения<br>0,458**Нарушение планов<br>0,366*Окружающая действительность<br>0,503**Самочувствие-одиночество<br>0,381*Общее самочувствие |
| Использование инструментальной социальной поддержки | 0,413*Работа-дела<br>0,334*Финансы  |
| Активное совладание                                 | -0,472**Работа-дела<br>-0,391*Нарушение планов<br>-0,411*Семья<br>-0,424*Общее самочувствие   |

*Примечания:* \* корреляции статистически достоверны ( $p \leq 0,05$ )

\*\* корреляции статистически достоверны ( $p \leq 0,01$ )

моотношений ( $r = -0,336$ ;  $p \leq 0,05$ ) и финансовыми стрессорами ( $r = -0,375$ ;  $p \leq 0,05$ ). Копинг-стратегия мысленного ухода от проблемы положительно коррелирует с повседневными стрессорами, связанными со взаимоотношениями ( $r = 0,361$ ;  $p \leq 0,05$ ), планированием ( $r = 0,350$ ;  $p \leq 0,05$ ), семьей ( $r = 0,352$ ;  $p \leq 0,05$ ), одиночеством ( $r = 0,408$ ;  $p \leq 0,01$ ) и общим самочувствием ( $r = 0,449$ ;  $p \leq 0,05$ ). Активное совладание отрицательно коррелирует с повседневными стрессорами взаимоотношений ( $r = -0,318$ ;  $p \leq 0,05$ ). Поведенческий уход от проблемы положительно коррелирует с повседневными стрессорами взаимоотношений ( $r = 0,371$ ;  $p \leq 0,05$ ) и планирования ( $r = 0,350$ ;  $p \leq 0,05$ ), а подавление конкурирующей деятельности отрицательно связано с повседневными стрессорами финансов ( $r = -0,353$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Мы видим, что в группе женщин наблюдается большее количество взаимосвязей между выраженностью повседневных стрессоров и самостоятельностью. Вероятно, это говорит о том, что данный компонент самоактивации является наиболее важным личностным ресурсом для женщин, т.к. определяет отношение к себе в процессе совладания с повседневными стрессорами. При этом у мужчин повседневные стрессоры, связанные с финансами отрицательно коррелируют с физической активацией, что может указывать на важность этого компонента в процессе преодоления данного стрессора для мужчин.

В группе женщин наиболее значимыми копинг-стратегиями, отрицательно связанными с повседневными стрессорами, являются мысленный уход от проблемы и использование инструментальной социальной поддержки. Вероятно, данные копинг-стратегии могут рассматриваться как предикторы неблагоприятного совладания с повседневными стрессорами у женщин. При этом у мужчин такими копинг-стратегиями стали мысленный и поведенческий уход от проблемы.

У мужчин благоприятной копинг-стратегией, которая может стать фактором успешного совладания с повседневными стрессорами финансов, стало подавление

**Результаты расчета корреляций между показателями самоактивации, копинг-стратегий и повседневных стрессоров в группе мужчин**

| Показатели самоактивации и копинг-стратегий | Показатели повседневных стрессоров   |
|---|--|
| Физическая активация                        | -0,332*Финансы   |
| Самостоятельность                           | -0,336*Взаимоотношения<br>-0,375*Финансы   |
| Мысленный уход от проблемы                  | 0,361*Взаимоотношения<br>0,350*Планирование<br>0,352*Семья<br>0,408**Самочувствие-одиночество<br>0,449**Общее самочувствие |
| Активное совладание                         | -0,318*Взаимоотношения   |
| Поведенческий уход от проблемы              | 0,371*Взаимоотношения<br>0,350*Планирование  |
| Подавление конкурирующей деятельности       | -0,335*Финансы   |

*Примечания:* \* корреляции статистически достоверны ( $p \leq 0,05$ )

\*\* корреляции статистически достоверны ( $p \leq 0,01$ )

конкурирующей деятельности. Вероятно, сфера финансов наиболее актуальна для мужчин, и способность фокусироваться на проблеме может повлиять на успешность в этой сфере.

В обеих группах благоприятной копинг-стратегией стало активное совладание. Это подтверждает мнение о том, что активные действия, направленные на решение проблемы, являются наиболее адаптивным поведением, способствующим достижению успеха в совладании с трудностями.

*Выводы.* В результате эмпирического исследования удалось выявить, что наиболее выраженными сферами повседневного стресса для обеих групп стали профессиональная, финансовая и семейная. Как среди мужчин, так и среди женщин, в наибольшей степени выражена физическая активация, в то время как психологическая активация проявляется в наименьшей степени. У респондентов обеих групп в наибольшей степени выражены копинг-стратегии планирования, активного совладания и позитивного переформулирования, в то время как стратегии применения успокоительных и поведенческого ухода от проблем применяются ими в наименьшей степени.

При этом у мужчин в сравнении с женщинами отмечается более высокий уровень выраженности повседневных стрессоров, связанных с нарушением планов, и меньший уровень выраженности копинг-стратегий концентрации на эмоциях и их выражении, использования инструментальной, эмоциональной социальной поддержки и принятия.

При анализе взаимосвязей в группе женщин было установлено, что наиболее значимым компонентом самоактивации в совладании с повседневными стрессорами у женщин является самостоятельность. При этом копинг-стратегиями, связанными с усилением повседневного стресса, стали мысленный уход от проблемы и использование инструментальной социальной поддержки, в то время как активное совладание связано с уменьшением выраженности повседневных стрессоров.

У мужчин высокая физическая активация и самостоятельность оказались связаны с меньшей выраженностью повседневных стрессоров. При этом копинг-

стратегиями, связанными с усилением повседневного стресса, стали мысленный и поведенческий уход от проблемы, в то время как активное совладание и подавление конкурирующей деятельности снижает повседневные стрессоры. Полученные результаты вносят вклад в представления об особенностях совладания с повседневными стрессорами и могут учитываться при разработке программ психологической профилактики повседневного стресса. Однако, в результате исследования мы не можем сделать однозначных выводов о влиянии тех или иных особенностей на уровень повседневного стресса и отдельные аспекты повседневных стрессоров. Перспективной дальнейших исследований является расширение выборки и выявление специфики преодоления повседневных стрессоров во взаимосвязи с личностными характеристиками мужчин и женщин.

### *Литература*

1. Абабков В. А. и соавт. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10» // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2016. № 2. С. 6–15.
2. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
3. Нартова-Бочавер С. К. Coping behavior в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. № 5. С. 20–30
4. Одинцова М. А., Радчикова Н. П. Разработка методики самоактивации личности // Психологические исследования. 2018. № 58.
5. Одинцова М. А., Радчикова Н. П. Самоактивация как личностный ресурс студентов в инклюзивной образовательной среде вуза // Современная зарубежная психология. 2018. № 1. С. 62–70.
6. Петраш М. Д., Стрижицкая О. Ю., Головей Л. А., Савеньшева С. С. Опросник повседневных стрессоров // Психологические исследования. 2018. № 57.
7. Савеньшева С. С. Стрессоры повседневной жизни и семейное функционирование: анализ зарубежных исследований // Мир науки. 2016. № 6. С. 1–16.
8. Савеньшева С. С. Стресс, повседневный стресс, копинг и функциональная работоспособность у женщин с разным семейным статусом // Мир науки. 2017. № 6. С. 1–9.
9. Lazarus R. S. Emotions: a cognitive phenomenological analysis / R. S. Lazarus, A. D. Kanner, S. Folkman // Emotion. Theory, Research and Experience. 1980. Vol. 1. P. 185–217.
10. Lazarus R. S. Folkman S. Stress, appraisal and coping // Encyclopedia of Behavioral Medicine. N.Y.: Springer Publishing House. 1984. Pp.460.

# УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ В СФЕРЕ ТРУДА В СТРУКТУРЕ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВНУТРЕННИХ МИГРАНТОВ

Мартинovich М. В.

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
Москва

*Аннотация.* В статье сделан вывод о том, что удовлетворенность в сфере труда связана с удовлетворенностью жизнью в целом. У внутренних мигрантов незащищенность в сфере труда (страх потери работы и оценка тяжести последствий потери работы) является фактором, обратно коррелирующим с удовлетворением базовых потребностей в автономии (приверженность своим убеждениям и ценностям) и компетентности (эффективная деятельность) на работе, удовлетворенностью жизнью в целом. Удовлетворенность оплатой труда является фактором, способствующим удовлетворению базовых потребностей в автономии и компетентности на работе, а также поддерживающим когнитивную защищенность в сфере труда.

*Ключевые слова:* внутренняя миграция, субъективное благополучие, удовлетворение базовых потребностей на работе, субъективная защищенность в сфере труда.

## Job satisfaction in the structure of subjective well-being of internal migrants

*Annotation.* The article concludes that job satisfaction is related to life satisfaction in general. For internal migrants, insecurity in the field of work (fear of job loss and assessment of the severity of the consequences of job loss) is a factor that is inversely correlated with satisfaction of basic needs for autonomy (adherence to one's beliefs and values) and competence (effective activity) at work, life satisfaction in general. Job satisfaction is a factor contributing to the satisfaction of basic needs for autonomy and competence at work, as well as supporting cognitive protection in the field of work.

*Keywords:* internal migration, subjective well-being, satisfaction of basic needs at work, subjective security at work.

Современный мир характеризуется высоким уровнем миграции населения, как внешней, так и внутренней. До пандемии коронавируса Российскую Федерацию ежегодно посещало 15–16 млн. иностранных граждан, из которых 5–6 млн. — это трудовые мигранты, приехавшие на заработки. В Российской Федерации отмечаются достаточно высокие цифры внутренней миграции. Поток внутренних мигрантов в 2010–2018 гг. увеличился в 2,3 раза и достиг 4,3 млн. чел. Наибольшая часть миграционного оборота приходится на Центральный федеральный округ, наименьшая — на Дальний Восток [6]. Внутренние миграционные потоки РФ носят название «западный дрейф», т.к. миграция осуществляется «с востока на запад». Сильный отток идет из Дальнего Востока, Приволжья, Северного Кавказа и Европейского Севера. Люди едут в Москву (1 место), Санкт-Петербург (2 место) и Краснодар (3 место) [2].

Среди основных причин внутренней миграции исследователи выделяют экономические и демографические факторы. Люди тяготеют к большим агломерациям; (т.е. чем крупнее город, тем больше в него миграционный поток); стремятся уехать в те регионы, где среднедушевой доход и уровень безработицы выше, чем в регионе выбытия. На миграционный приток также влияет стоимость жилья, состояние экологии, инфраструктура. Если в месте проживания экономические и со-

циальные факторы жизнедеятельности человека устраивают, то маловероятно, что он станет внутренним мигрантом [1].

Преследуя экономические цели, люди считают, что переезд в новое место сделает их счастливее. Однако, Э. А. Камалов и Э. Д. Понарин указывают, что миграция отрицательно сказывается на субъективном благополучии людей, решивших сменить место жительства: показатели счастья мигрантов редко достигают уровней, характерных для коренных жителей [3]. Это объясняется тем, что субъективное благополучие зависит не только от уровня заработной платы и доступной инфраструктуры, но и от многих других социально-психологических факторов, которые не всегда внутренние мигранты учитывают, принимая решение о переезде. Для того чтобы понимать, как внутренняя миграция сказывается на субъективном благополучии, необходимо рассмотреть сущность этого феномена.

В психологии существует два основных подхода к пониманию субъективного благополучия: гедонистический и эвдемонический. Гедонистический связывает счастье и удовольствие, предполагает минимизацию отрицательных эмоций. В эвдемоническом подходе субъективное благополучие связывается с деятельностью, вызывающей положительные эмоции, согласующейся с глубинными ценностями, смыслами, вызывающая полное включение и вовлечение. В таком понимании, благополучия можно достичь не только при условии удовлетворения потребностей, но реализации смысла жизни, своего подлинного Я. Можно сказать, что гедонизм и эвдемонизм, рассматривая счастье как высшее благо, расходятся в понимании того, что есть высшее благо: первый сводит его к балансу положительных и отрицательных эмоций, второй, не отрицая этого баланса, вводит дополнительные измерения, относящиеся к деятельности, соответствию подлинному Я.

Придерживаясь эвдемонического подхода, Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев определяют субъективное благополучие как «генерализованную квантифицируемую оценку самим субъектом того, насколько его жизнь в целом близка к максимально желательному состоянию. Именно парадигма субъективного оценивания отличает конструкт субъективного благополучия от близких и часто смешиваемых с ним конструктов — «психологического благополучия», представляющего собой оценку выраженности личностных предикторов счастья» [5. С. 119–120].

Субъективное благополучие зависит от внешних факторов, но не определяется ими. Ведущее значение для субъективного благополучия имеют личностные, внутренние качества человека, как врожденные, так и прижизненно сформировавшиеся. Поэтому в фокусе внимания исследователей находятся не внешние, а внутренние факторы, такие как установки, ценности, способы реагирования, поведенческие паттерны и др. [4].

В эвдемоническом подходе важной составляющей субъективного благополучия становится активность человека, деятельность, в том числе трудовая, в которой он самореализуется. С этой точки зрения важно рассмотреть: как удовлетворенность в сфере труда внутренних мигрантов взаимосвязана с их субъективным благополучием.

В эмпирическом исследовании, гипотезой которого явилось предположение о том, что удовлетворенность базовых психологических потребностей в работе, субъективная защищенность в сфере труда взаимосвязана с субъективным благополучием внутренних мигрантов. В исследовании приняли участие 47 человек от 29 до 61 года (12 мужчин, 35 женщин). Участники исследования были поделены на 2 группы: 1 группа — место рождения и проживания совпадают (17 чел.); 2 группа — место рождения и проживания не совпадают (30 чел.). Применялись методики: Шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖ) (адаптирована Д. А. Леонтьевым и Е. Н. Осиним в 2008 и 2020 гг.)

Шкала удовлетворенности базовых психологических потребностей на работе (адаптирована Е. Н. Осиным, Д. Д. Сучковым, Т. О. Гордеевой, Т. Ю. Ивановой в 2015 г.) Методика оценивает 3 потребности: в автономии, компетенции и связанности. В соответствии с теорией самодетерминации Э. Диси и Р. Райна, потребность в автономии удовлетворяется, когда человек поступает в соответствии со своими ценностями и убеждениями. Потребность в компетенции удовлетворяется в эффективной деятельности. Потребность в связанности — в эмоциональной привязанности, близости с другим человеком.

Методика диагностики субъективной незащищенности в сфере труда (адаптирована А. Ю. Смирновой в 2016 г.). Субъективная незащищенность в сфере труда (job insecurity) — эмоциональное состояние, возникающее у работника из-за страха потери работы или ухудшения ее условий при восприятии собственных ресурсов как недостаточных для преодоления ситуации. В структуре субъективной незащищенности в сфере труда выделяются 2 компонента: Когнитивный: оценка материальных и энергетических потерь из-за утраты работы. Аффективный — переживания из-за возможной потери работы.

Результаты эмпирического исследования показали, что в уровне субъективного благополучия, показателях удовлетворенности базовых психологических потребностей на работе и субъективной незащищенности в сфере труда статистически значимых различий между 1 и 2 группой в не выявлено (применялся критерий U Манна-Уитни).

Участники 2 группы (место проживания и рождения не совпадают) были разделены на две подгруппы: 1 подгруппа — довольны оплатой своего труда; 2 подгруппа — не довольны оплатой своего труда в данный момент. Эти две группы сравнивались между собой с помощью критерия U-Манна-Уитни по всем исследуемым характеристикам. Были выявлены достоверные различия в показателях:

— «автономии» (Uэмп. = 65;  $p = 0,048$ ). Показатель выше у тех, кто доволен оплатой труда.

— «компетентности» (Uэмп. = 30;  $p = 0,001$ ). Показатель выше у тех, кто доволен оплатой труда.

— когнитивной субъективной незащищенностью в сфере труда (Uэмп. = 54,5;  $p = 0,016$ ). Показатель выше у тех, кто не доволен оплатой труда.

Эти результаты указывают, что внутренние мигранты, довольные оплатой труда, оценивают свою профессиональную деятельность как более эффективную (потребность в компетенции удовлетворяется), ниже оценивают материальные и энергетические потери из-за утраты работы, а также имеют более высокие показатели удовлетворенности потребности в автономии на работе, т.е. поступают в соответствии со своими убеждениями и ценностями, по сравнению с теми, кто уехал жить в другой регион и не доволен оплатой своего труда.

Респонденты, у которых не совпадает место проживания и рождения, обнаруживают прямые корреляционные связи между показателями:

— когнитивной и аффективной субъективной незащищенностью в сфере труда ( $R=0,525$ ;  $p=0,003$ );

— аффективной субъективной незащищенностью в сфере труда и удовлетворенностью жизнью ( $R= -0,426$ ;  $p=0,019$ ), удовлетворенностью потребности в автономии в работе ( $R= -0,394$ ;  $p=0,031$ ), удовлетворенностью потребности в компетентности в работе ( $R= -0,478$ ;  $p=0,007$ );

— когнитивной субъективной незащищенностью в сфере труда и удовлетворенностью жизнью ( $R= -0,400$ ;  $p=0,028$ ), удовлетворенностью потребности в компетентности в работе ( $R= -0,570$ ;  $p=0,001$ );

— удовлетворенностью жизнью и удовлетворенностью потребностей в автономии в работе ( $R=0,497$ ;  $p=0,001$ ) и компетентности в работе ( $R=0,651$ ;  $p=0,000$ );

— «автономией» и «компетентностью» ( $R=0,603$ ;  $p=0,000$ ) (рис. 1).



**Рис. 1. Корреляционные связи (прямые и обратные) между различными показателями у внутренних мигрантов**

Эти корреляционные связи указывают, что внутренние мигранты, характеризуются следующими особенностями:

- переживая из-за возможной потери работы, высоко оценивают риски материальных и энергетических потерь;
- переживания из-за возможной потери работы снижают удовлетворенность жизнью, мешают удовлетворению потребностей в автономии (возможность действовать в соответствии со своими ценностями и убеждениями) и компетентности в работе (оценка эффективности своей профессиональной деятельности);
- чем выше оцениваются материальный ущерб из-за возможной потери работы, тем ниже удовлетворенность жизнью и ниже оценка эффективности своей профессиональной деятельности;
- чем выше удовлетворенность жизнью, тем более удовлетворены потребность в автономии и компетентности в работе.

### **Выводы**

В рамках эвдемонического подхода к субъективному благополучию получено подтверждение того, что удовлетворенность в работе связана с удовлетворенностью жизнью в целом. У внутренних мигрантов незащищенность в сфере труда является фактором, коррелирующим с удовлетворением базовых потребностей в автономии и компетентности на работе, удовлетворенностью жизнью в целом.

Удовлетворенность оплатой труда является фактором, способствующим удовлетворению базовых потребностей в автономии и компетентности на работе, а также когнитивной субъективной защищенностью в сфере труда.

### *Литература*

1. Вакуленко Е. С. Эконометрический анализ факторов внутренней миграции в России // Региональные исследования. 2015. № 4 (50). С. 83–98.
2. Деминцева Е. Б., Мкртчян Н. В., Флоринская Ю. Ф. Миграционная политика: диагностика, вызовы, предложения [Электронный ресурс]. 2018. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/218427665> (дата обращения: 11.10.2021).
3. Камалов Э. А., Понарин Э. Д. Субъективное благополучие мигрантов в России: влияние региональных характеристик и миграционного законодательства // Экономическая социология. 2020. Т. 21. № 1. С. 11–43.

4. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37.

5. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117–142.

6. Пруель Н. А., Липатова Л. Н., Градусова В. Н. Миграция в современной России: масштабы, основные направления и проблемы // Регионоведение. 2020. Т. 28. № 1 (110). С. 133–158.

## **ПОВСЕДНЕВНЫЕ СТРЕССОРЫ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ЛИЦ, ЗАНЯТЫХ ТВОРЧЕСТВОМ**

**Пиджоян А. В.**

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

*Аннотация.* В статье описаны результаты исследования повседневных стрессоров и саморегуляции деятельности у лиц, занятых творчеством. Наблюдения подчеркивают тот факт, что в условиях повседневных стрессоров арт-терапия, потоковое и осознанное состояние имеют значительный терапевтический эффект у лиц, занятых творчеством. Была выявлена тенденция к различиям в характеристиках повседневных стрессоров и саморегуляции деятельности у лиц, занятых творчеством. Также подтвердились статистически значимые связи между характеристиками уровня повседневных стрессоров, саморегуляции деятельности и показателями уровня креативных достижений (CAQ).

*Ключевые слова:* повседневные стрессоры, стресс, саморегуляция деятельности, творческая деятельность, творческие достижения, поток и потоковое состояние, mindfulness, арт-терапия.

### **Everyday stressors and self-regulation of activity in people engaged in creativity**

*Annotation.* The article describes the results of a study of everyday stressors and self-regulation of activity in people engaged in creativity. Observations emphasize the fact that in the conditions of everyday stressors, art therapy, streaming and conscious co-standing have a significant therapeutic effect in people engaged in creativity. There was a tendency to differences in the characteristics of everyday stressors and self-regulation of activity among people engaged in creativity. Statistically significant connections between the characteristics of the level of everyday stressors, self-regulation of activity and indicators of the level of creative achievements (CAQ) were also confirmed.

*Keywords:* everyday stressors, stress, self-regulation of activity, creative activity, creative achievements, flow and streaming state, mindfulness, art therapy.

Повседневные стрессоры и накопившийся стресс в условиях эпидемиологической ситуации в мире от COVID-19 оказывает серьезное влияние на человека. Саморегуляция деятельности крайне необходима и актуальна, как в настоящее время, так и в будущем. Особую роль играет саморегуляция деятельности за счет опыта

творческой деятельности. В исследовании акцентируется внимание на лицах, занятых творчеством, так как именно в процессе занятия творческой деятельностью неоднократно был замечен феномен саморегуляции сложных психологических состояний с помощью полного погружения в творчество. Мотивацией к работе было выделить вклад и значение творческой деятельности как способа саморегуляции в условиях повседневных стрессоров и стресса.

На данный момент каждый человек, который живет в условиях повседневных стрессоров [4] нуждается в достаточной доступности методик саморегуляции деятельности [3] при помощи творчества. Согласно работам К. Г. Юнга [6], который называл художников «рупорами бессознательного», доказано, что невербальное действие позволяет обходить психологические механизмы защиты. Таким образом, методы арт-терапии способствуют саморегуляции деятельности. В настоящем и будущем научному сообществу необходимо создать все условия, чтобы в библиотеке методик по саморегуляции деятельности посредством творчества был статус «достаточной доступности». Настоящее пилотное исследование нацелено способствовать решению данной практической проблемы.

При составлении дизайна исследования, мы взяли за основу идеи, концепции и теории отечественных и зарубежных авторов. Фундаментом основания исследования стали психоаналитические работы З. Фрейда [5] и К. Г. Юнга [7] о творческих личностях, психотерапия творческим самовыражением М. Е. Бурно [1], теория оптимального переживания потока М. Чиксентмихайи [6], понятие личностного потенциала Д. А. Леонтьева [2] и др.

Одной из главных проблем была недоступность в отечественной литературе методики, которая бы могла диагностировать не креативность или творческий интеллект, а креативную (творческую) деятельность. В результате поисков подходящей методики для данного исследования удалось найти Анкету творческих достижений (CAQ) [8] в зарубежной литературе. Методика была переведена на русский язык и применена в данном исследовании.

В эмпирической работе было выдвинуто две гипотезы. Первая гипотеза о том, что существуют различия между повседневными стрессорами и характеристиками саморегуляции деятельности у лиц, занятых творчеством в зависимости от пола, возраста и видов сфер профессиональной деятельности. Дополнительная гипотеза исследования характеризуется тем, что существует взаимосвязь между повседневными стрессорами и характеристиками саморегуляции деятельности у лиц, занятых творчеством.

Для проверки выдвинутых гипотез нами были использованы следующие диагностические методики:

- Анкета творческих достижений CAQ (2005) (Шелли Х. Карсон, Джордан Б. Питерсон и Дэниел М. Хиггинс; The Creative Achievement Questionnaire (CAQ) Shelley H. Carson Harvard University, Jordan B. Peterson University of Toronto, Daniel M. Higgins Harvard University) для диагностики уровня творческих достижений в разных видах творческой деятельности;
- Короткая шкала потока (Рейнберга, Фольмейера и Энгзера (2003; ср. Engeser & Rheinberg, 2008)). Flow Short Scale by Rheinberg, Vollmeyer, and Engeser (2003; cf. Engeser & Rheinberg, 2008);
- Опросник повседневных стрессоров (Петраш М. Д., Стрижицкая О. Ю., Головей Л. А., Савенышева С. С.);
- Опросник оценки переживания тревог и угроз, связанных с пандемией (Chen, B., Van Assche, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & Beyers, W.);
- Опросник самоорганизации деятельности (N. Feather и M. Bond, адаптация Мандриковой Е. Ю.);
- Опросник переживаний в деятельности (Клейн К. Г., Леонтьев Д. А., Костенко В. Ю., Осин Е. Н., Тараненко О. А., Кошелева Н.В).

Исследование проводилось в онлайн формате при помощи гугл-формы. В нем приняли участие 37 человек. Процентное соотношение по полу составило 81% — женщин и 19% — мужчин. Возрастной диапазон респондентов от 19 до 37 лет, одному участнику 51 год. По творческим сферам профессиональной деятельности насчитывается 9 направлений: музыка, художественное искусство, дизайн, режиссура, маркетинг и медиа, танцы, архитектура, психология и другое.

В процессе анализа показателей повседневных стрессоров и характеристик саморегуляции деятельности у лиц, занятых творчеством между группами по возрасту, сфере профессиональной деятельности и полу различий не выявлено. Однако существует тенденция к различиям между возрастными группами: респонденты от 19 до 29 лет имеют показатели уровня креативных достижений ( $r=0,069$ ) выше, чем респонденты старше 30 лет, и они же переживают пустоту (по шкале «Пустота» ( $r=0,071$ )) чаще, чем респонденты более младшего возраста (младше 30 лет). Также с помощью критерия Мана-Уитни была выявлена тенденция к различиям по полу, а именно было обнаружено 3 показателя с тенденцией на статистически значимость по шкалам: «Я считаю, что уровень моей компетентности/знаний в данной сфере достаточно высокий» ( $r=0,043$ ), «Целеустремленность» ( $r=0,077$ ), «Самоорганизации» ( $r=0,061$ ). Анализ привел нас к выводу, что у женщин показатели по шкалам «...уровень моей компетентности/знаний в данной сфере достаточно высокий», «Целеустремленности», «Самоорганизации» выше, чем у мужчин по тем же шкалам.

Для установления взаимосвязи между характеристиками повседневных стрессоров, саморегуляции деятельности и уровня креативных достижений был произведен расчет коэффициента корреляции Спирмена. При анализе были выявлены двусторонние взаимосвязи между показателями шкал «Уровень креативных достижений» ( $r=0,353$ ,  $p<0.05$ ), «Работа — Дела» ( $r=0,345$ ,  $p<0.05$ ), «Окружающая действительность» ( $r=0,335$ ,  $p<0.05$ ) и «Самоорганизацией». Также есть двусторонние взаимосвязи между показателями шкал «Сумма Потока» ( $r=0,463$ ,  $p<0.01$ ), «Работа — Дела» ( $r=0,330$ ,  $p<0.05$ ), «Окружающая действительность» ( $r=0,355$ ,  $p<0.05$ ), «Смысл» ( $r=0,536$ ,  $p<0.01$ ), «Пустота» ( $r= -0,194$  (обратная корреляция)) и «Целеустремленность». Наряду с ними были также выявлены двусторонние взаимосвязи между показателями шкал «Работа — Дела» ( $r=0,408$ ,  $p<0.05$ ), «Самочувствие — Одиночество» ( $r=0,373$ ,  $p<0.05$ ), «Общее самочувствие» ( $r=0,443$ ,  $p<0.01$ ) и «Фиксации». В заключительных данных были найдены двусторонние взаимосвязи между показателями шкал «Сумма Потока» ( $r=0,412$ ,  $p<0.05$ ), «Удовольствие» ( $r=0,515$ ,  $p<0.01$ ), «Смысл» ( $r=0,423$ ,  $p<0.01$ ), «Пустота» ( $r= -0,361$  (обратная корреляция)) и «Ориентации на настоящее». На основании выявленных положительных и отрицательных корреляционных связей, мы смогли подтвердить дополнительную гипотезу, которая говорит о том, что существует взаимосвязь между показателями Уровня креативных достижений, Повседневными стрессорами и Саморегуляцией деятельности. Также мы подтвердили существующую связь между выше указанными показателями и показателями Потока и Переживания в деятельности.

Данное пилотное исследование имеет ряд достоинств, но и также нуждается в дальнейшем анализе, детализации и пополнения выборки респондентов. Так как среди русскоязычных методик не нашлось подходящей, которая могла бы измерить характеристики творческой деятельности и творческих достижений у респондентов, мы планируем в дальнейшем исследовании использовать переведенную зарубежную Анкету творческих достижений (CAQ). В будущем исследовании также планируется увеличить выборку по полу, возрасту, сферам профессиональной деятельности. Настоящие и будущие результаты открывают новые двери в смежных науках (психологии, клинической психологии, психиатрии и медицине), способствуют развитию актуальных тем и решению проблем, связанных с изучением повседневных стрессоров и саморегуляции деятельности посредством творчества.

## Литература

1. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. М.: Академический проект. 2012. 487 с.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М. Смысл. 2011.
3. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Издательство ИП РАН. 2007. 332 с.
4. Петраш М. Д., Стрижицкая О. Ю., Головей Л. А., Савенышева С. С. Опросник повседневных стрессоров // Психологические исследования 2018. Т. 11. № 57.
5. Фрейд З. Художник и фантазирование. М.: Республика. 1995. 449 с.
6. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. М.: Карьера Пресс. 2019. 528 с.
7. Юнг К. Сознательное бессознательное. М.: СПб. 1997. 538 с.
8. Shelley H. Carson Harvard University, Jordan B. Peterson University of Toronto, Daniel M. Higgins Harvard University. Reliability, Validity, and Factor Structure of the Creative Achievement Questionnaire // Creativity Research Journal 2005. Vol. 17. No. 1. Pp. 37–50.

## К ВОПРОСУ О РОДИТЕЛЬСКОМ РЕФЛЕКСИВНОМ ФУНКЦИОНИРОВАНИИ

Камская О. А.

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

*Аннотация.* В данной работе представлен обзор некоторых зарубежных публикаций о родительском рефлексивном функционировании, история формирования понятия, психодиагностические способы измерения.

*Ключевые слова:* родительское рефлексивное функционирование, опросник родительского рефлексивного функционирования, привязанность.

### On the question of parental reflexive functioning

*Annotation.* The article examines an overview of foreign publications on Parent Reflective Functioning (PRF), the history of the formation of the concept, psychodiagnostic methods of measurement (PRFQ).

*Key words:* Parent Reflective Functioning (PRF), Parental Reflective Functioning Questionnaire (PRFQ), attachment.

В данной работе представлен обзор зарубежных публикаций о родительском рефлексивном функционировании и связи с формированием привязанности, о важности родительского рефлексивного функционирования на разных этапах развития ребенка.

Рефлексивное функционирование относится к способности человека распознавать и интерпретировать собственное психическое состояние, а также психическое состояние других людей для выявления и понимания смысла поведения. Родительское рефлексивное функционирование (Parent Reflective Functioning, PRF) относится к склонности родителей понимать и осмысливать психические состояния,

влияющие на поведение их ребенка, играя решающую роль в том, как родители реагируют на потребности, чувства и поведение своего ребенка [1].

Конструкция рефлексивного функционирования возникла в области психоанализа, представлена Фонаги, Стилом, Мораном и Хиггитом в 1991 году и разрабатывается Фонаги и его коллегами в течение следующих десятилетий. Родительское рефлексивное функционирование (далее PRF) описывается как концепция, связанная с привязанностью, в которой способность родителей интерпретировать психическое состояние ребенка, и реакция родителей или ее отсутствие, действуют как канал, который устанавливает статус привязанности детей. Другими словами, статус привязанности ребенка символизирует способность родителей к PRF. Это способность, которая объединяет родителей с эмоциями их детей, а также с их собственным ранним опытом привязанности комплексным образом, объединяя опыт своих родителей, собственный и обеспечивающий безопасную основу для их детей [2].

В исследованиях Фонаги и коллег («Лондонский детско-родительский проект», 1991 г.) наблюдалось значительное соответствие между родительскими и детскими моделями привязанности. Была выдвинута гипотеза, что способность родителей видеть в ребенке психологическую сущность с психическим опытом, а также настраиваться на психические состояния ребенка играет решающую роль в воспитании детей, тем самым способствуя развитию детской привязанности [3]. Чтобы проверить гипотезу, была разработана шкала оценки способности родителей понимать психические состояния. Первоначально она называлась «Шкалой рефлексивной самофункции» для обозначения способности Самости распознавать и отражать собственный ментальный опыт, включая чувства, мысли, желания и убеждения, способности создавать представления о собственной психической жизни, а также осознавать межличностные последствия психических состояний [4].

Шкала рефлексивной самооценки изначально предназначалась для использования в интервью со взрослыми людьми (AAI; George, C., Kaplan, N., and Main, M, 1985) для выявления маркеров способности понимать собственное психическое состояние и других людей, вспоминая детские переживания. Она была основана на гипотезе о том, что способность понимать свою личную историю с точки зрения психических состояний может способствовать формированию безопасной привязанности, что, в свою очередь, позволяет родителю передать ее своему ребенку. В соответствии с этой гипотезой, результаты показали сильную корреляцию между способностью размышлять о своей собственной истории и безопасной привязанности ребенка. Фонаги и его коллеги предположили, что развитие способности понимать свое собственное, а также чужое психическое состояние происходит из ранних детско-родительских отношений, в которых ребенок воспринимает родителя как способного распознавать его/ее психическое состояние [5].

Дальнейшая разработка шкалы рефлексивной самофункции привела к созданию версии, которая была переименована в шкалу рефлексивного функционирования (Fonagy et al., 1998), чтобы подчеркнуть, что саморефлексия — это лишь один аспект концепции, имеющий межличностное происхождение и выражение. PRF уделяет особое внимание способности родителей размышлять о внутреннем опыте своего ребенка, а также уделять внимание своим собственным реакциям, мыслям и чувствам в отношении него. Это происходит, когда родитель думает о том, как ребенок переживает ситуацию, а также уделяет внимание своим собственным реакциям, мыслям и чувствам (Slade, 2005) [1].

Как указано выше, PRF изначально применялся к расшифровкам стенограмм интервью взрослых. Золотым стандартом, оценивающим представление родителей об их отношениях с ребенком, считается интервью с родителями. Однако ограничение с точки зрения применения и использования интервью состоит в том, что

оно дорогостоящее, проведение занимает много времени и требуется высокая квалификация специалиста.

В качестве альтернативы интервью, основанном на повествовании, разработан опросник родительского рефлексивного функционирования (PRFQ-18), представляющий собой меру самоотчета из 18 пунктов. Основным преимуществом PRFQ-18 является то, что это краткий инструмент скрининга, разработанный для удовлетворения растущего спроса на меры по оценке эффективности вмешательств по улучшению привязанности родителей к ребенку и родительского рефлексивного функционирования [6].

PRFQ-18 — это вопросник с открытым исходным кодом. Нет необходимости в обучении; заполнение занимает около 10 минут, а оценки можно подсчитать. Анкета может быть заполнена на бумаге или в интернете и доступна на 13 языках. Родители оценивают каждый элемент по шкале Лайкерта от 1 (категорически не согласен) до 7 (полностью согласен). Предварительные исследования предоставили доказательства, подтверждающие валидность и надежность PRFQ-18 для измерения PRF [6].

Хотя еще слишком рано оценивать новую, недавно разработанную шкалу, рассмотренные исследования кажутся многообещающими. Эта шкала потенциально могла бы преодолеть некоторые критические проблемы, которые возникли из-за использования повествовательных интервью, которые обязательно полагаются на лингвистические способности и вербальные модели, и, кроме того, она будет намного проще в использовании и требует меньше времени. Эти характеристики могут сделать данную шкалу очень ценной для скрининга и крупномасштабных исследований.

Как указывают сами разработчики, PRFQ не ставит своей целью заменить другие способы измерения родительского рефлексивного функционирования, которые дают более подробную информацию. PRFQ разработан как инструмент краткого скрининга, который можно использовать в исследованиях с большим размером выборки. Поэтому разработчики рекомендуют применять в исследованиях комбинацию PRFQ в качестве инструмента начального скрининга и более глубокие измерения на основе интервью и / или наблюдателей для более подробной характеристики выборки [6].

Стоит отметить, что недавно разработана пренатальная версия опросника (Prenatal Parental Reflective Functioning Questionnaire; P-PRFQ, Pajulo et al. (2015), состоящая из 14 пунктов. Первоначальное исследование показало трехфакторную структуру и предположило, что это может быть действующий и многообещающий новый инструмент для оценки рефлексивного функционирования родителей во время беременности [1].

Говоря о важности PRF, то она наиболее очевидна среди родителей маленьких детей, которые сами не могут словесно описать свое психическое состояние. PRF, вероятно, также играет значительную роль в воспитании детей на протяжении всего развития из-за постоянной потребности детей в понимании и связи со своими родителями. PRF может быть важен для родителей детей школьного возраста, поскольку он может позволить им понять изменения, которые испытывают дети по мере их развития, и их собственные эмоциональные реакции на эти изменения.

Считается, что по мере взросления детей связь между PRF и привязанностью ребенка может становиться все более двунаправленной, где дети, общаясь с родителями свободно, предоставляют им возможности узнавать об их внутреннем мире, или же напротив, отказаться от доверительного общения, что усложняет работу родителей. Тем не менее, хотя PRF может быть легче в определенных отношениях по мере развития детей, повышение уровня интеллекта ребенка может создать новые проблемы для родителей. В частности, когда дети добиваются успехов в эмоциональной саморегуляции, включая способность использовать язык

для выражения своего психического состояния, а также способность маскировать или подавлять эмоциональные выражения. Когда ребенок лучше контролирует, сколько или какие эмоции он выражает, PRF может быть более трудным для родителя, чем на более ранних стадиях развития, когда потребности ребенка просты и прозрачны.

Кроме того, изменения в отношениях в подростковом возрасте также могут способствовать усложнению PRF. На этом этапе развития дети переходят от того, чтобы в удовлетворении своих потребностей полагаться почти исключительно на своих родителей, к тому, чтобы полагаться в этом и на других, поэтому степень, в которой родители непосредственно осведомлены об опыте их детей уменьшается. Задача родителя состоит в том, чтобы обеспечить безопасную основу для ребенка и создать пространство, в котором он может обсуждать события, происходящие вне отношений «родитель-ребенок», что требует от родителя понимания ребенка с точки зрения опыта, частью которого родитель не был. Таким образом, рефлексивное функционирование родителей, относящееся к способности родителей размышлять о психическом состоянии своих детей, все чаще в зарубежной литературе считается ключевой чертой компетентного воспитания [1].

### *Литература*

1. De Roo M, Wong G, Rempel GR, Fraser SN, Advancing Optimal Development in Children: Examining the Construct Validity of a Parent Reflective Functioning Questionnaire, JMIR Pediatr Parent 2019;2(1): e11561, doi:10.2196/11561

2. Fonagy P, Target M. Attachment and reflective function: their role in self-organization. Dev Psychopathol 1997;9(4):679–700.

3. Fonagy, P., Steele, H., and Steele, M. (1991b). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. Child Dev. 62, 891–905. doi: 10.2307/1131141

4. Fonagy P, Steele M, Steele H, Moran G, Higgitt A. The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. Infant Ment Health J 1991 Sep 12; 12(3): 201–218.

5. Ilaria Grazzani, Mentalizing Makes Parenting Work: A Review about Parental Reflective Functioning and Clinical Interventions to Improve It, Front. Psychol., 20 January 2017, doi: <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2017.00014>

6. Luyten P, Mayes LC, Nijssens L, Fonagy P. The parental reflective functioning questionnaire: development and preliminary validation. PLoS One 2017;12(5): e0176218

# ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ЦЕННОСТНЫХ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

**Байбакова Е. С.**

магистр психологии  
elena@baybakova.me

**Гурова Е. В.**

кандидат педагогических наук, доцент  
Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва  
parys11@mail.ru

*Аннотация.* В статье рассмотрены ценностные карьерные ориентации современных старшеклассников в зависимости от характера детско-родительских отношений. Показано, что позиция матери, ее отношение к ребенку в большей степени определяет карьерные ориентации старшеклассников, чем позиция отца.

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, социальная ситуация развития, выбор профессии, детско-родительские отношения.

## **The relationship of child-parent relationships and value career orientations in high school students**

*Annotation.* The article examines the value career orientations of modern high school students, depending on the nature of parent-child relationships. It has been shown that the position of the mother, her attitude towards the child, to a greater extent determines the career orientations of high school students than the position of the father.

*Key words:* self-determination, social situation, choice of profession, parent-child relationship.

Потребность в самоопределении является ключевой в социальной ситуации развития старшеклассников. Происходит планирование своего будущего, составление своего личного профессионального плана, который базируется на ценностных карьерных ориентациях школьника. Как отмечают исследователи, выбор профессии остается одной из самых трудных задач, решаемых подростками на заключительном этапе обучения в школе и значительную роль в этом процессе играют родители [.

Стоит отметить, семья остается главным социальным институтом в жизни старшеклассника, влияя на разные аспекты личности формирующегося человека. Каким образом связаны детско-родительские отношения и карьерные установки у старшеклассников изучались нами на выборке 112 человек. Детско-родительские отношения глазами старшеклассника были определены с помощью методики «Подростки о родителях» (ПоР) (Л. И. Вассерман, И. А. Горьковая, Е. Е. Ромицына). Для выявления ценностных карьерных ориентаций использовался опросник «Ценностные ориентации — Якоря карьеры», Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова. Значимые корреляционные связи ценностных карьерных ориентаций старшеклассников и их восприятия родительского отношения со стороны матери и отца представлены в таблице 1.

**Значимые корреляционные связи показателей ценностных карьерных ориентаций старшеклассников и их восприятия родительского отношения**

| Восприятие родительского отношения | Показатели ценностных карьерных ориентаций | Значение критерия Спирмена |
|------------------------------------|--|----------------------------|
| Позитивный интерес матери          | Автономия                                  | -0,292**                   |
|                                    | Стабильность места жительства              | -0,207*                    |
| Директивность матери               | Менеджмент                                 | 0,312**                    |
|                                    | Вызов                                      | 0,249**                    |
|                                    | Предпринимательство                        | 0,279**                    |
| Непоследовательность матери        | Менеджмент                                 | 0,259**                    |
| Близость с матерью                 | Автономия                                  | -0,201*                    |
|                                    | Стабильность работы                        | 0,195*                     |
| Критика матери                     | Менеджмент                                 | 0,241*                     |
|                                    | Вызов                                      | 0,267**                    |
|                                    | Предпринимательство                        | 0,246**                    |
| Враждебность отца                  | Менеджмент                                 | 0,203*                     |
| Автономность отца                  | Стабильность работы                        | 0,230*                     |
| Близость с отцом                   | Стабильность работы                        | 0,248**                    |

*Примечание:* \* корреляция значима на уровне  $p < 0,05$ ;

\*\* корреляция значима на уровне  $p < 0,01$

Существует сильная обратная корреляционная взаимосвязь позитивного интереса матери и автономии в ценностных карьерных ориентациях, это говорит о том, что чем сильнее выражен позитив со стороны матери к старшекласснику, тем менее выражено стремление к автономии (при  $r = -0,292^{**}$ ). При позитивном интересе матери старшеклассники отмечают участие, доброжелательность, но при этом присутствует чрезмерный конформизм. Обратная взаимосвязь с автономией может говорить о том, что чем больше старшеклассник чувствует заботу, принятие и участие со стороны мамы, тем менее формируется желание к независимости в ценностных карьерных ориентациях, ему легко подчиняться правилам и режиму.

Показатель директивности матери коррелирует с тремя показателями ценностных карьерных ориентаций: с менеджментом ( $r = 0,312^{**}$ ), с вызовом ( $r = 0,249^{**}$ ), с предпринимательством ( $r = 0,279^{**}$ ). В том числе выявлена сильная корреляция фактора критики матери с вызовом ( $r = 0,267^{**}$ ) и предпринимательством ( $r = 0,246^{**}$ ) в ценностных карьерных ориентациях. Мы можем предположить, что строгое отношение матери, тотальный контроль, стремление исключить неправильное поведение со стороны подростка, связано с желанием старшеклассника контролировать рабочие процессы и управлять людьми, заняв при этом необходимую должность; максимально себя проявлять в будущей работе в конкуренции, преодолении препятствий, готовность постоянно бросать вызов, желание вечной борьбы. А также директивность матери связана со стремлением к риску, преодолением препятствий, чем выражается ценностная карьерная ориентация — предпринимательство. Таким образом, директивность и критика матери связана с некоторой управленческой ориентацией школьников, в которой они смогут создать свое дело, либо же организовать работу в чужом бизнесе, либо с желанием конкурентной борьбы, вызовом.

Непоследовательность матери также взаимосвязана с ценностной карьерной ориентацией — менеджмент ( $r = 0,259^{**}$ ). Предполагаем, что старшеклассник, находясь в постоянном состоянии неопределенности в отношении поведения и реакций матери, проявляет желание самостоятельной организации рабочего процесса, управленческих устремлений, некоторое возмещение неорганизационных взаимодействий с матерью, самостоятельной организацией процессов в будущей работе.

Близость с отцом положительно коррелирует с показателем стабильности работы в ценностных карьерных ориентациях ( $r = 0,248^*$ ), которая говорит о том, что чем выше степень чувств и принятия старшеклассник получает от отца, тем сильнее выражена склонность к стабильности работы. То есть стремление к поиску работы, которая обеспечит постоянство, имеет хорошую репутацию, в которой ответственность за свою карьеру перекладывается на работодателя, однако присутствует некоторая преданность компании.

Значимых корреляций по ценностным карьерным ориентациям школьников обоих полов с восприятием родительского отношения с позиции отца значительно меньше, что говорит о том, что если смотреть по всей выборке старшеклассников без разделения по полу, то существуют больше взаимосвязей ценностных ориентаций старшеклассников с их восприятием отношения матери. В любом случае, можно говорить о том, что та социальная ситуация развития школьника, в том числе формирующаяся в семье, в отношениях с родителями, в том, как старшеклассник чувствует семейную атмосферу, как оценивает родительское к себе отношение взаимосвязана напрямую с теми ценностными карьерными ориентациями, с учетом которых выбирается им профессиональный путь.

#### *Литература*

1. Байбакова Е. С., Гурова Е. В. Взаимоотношения с родителями как залог профессионального самоопределения старшеклассников // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. М.: ФГБОУ ВО МГППУ. 2018. С. 327–334.

2. Остудина И. С., Гурова Е. В. Временная перспектива у подростков из семей с разным типом детско-родительских отношений // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. М.: ФГБОУ ВО МГППУ. 2018. С. 421–425.

## **МОТИВАЦИЯ К СОБЛЮДЕНИЮ ТРЕБОВАНИЙ ПО НЕРАСПРОСТРАНЕНИЮ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ**

**Прудникова М.**

*Аннотация.* Новые инфекционные заболевания, такие как коронавирус (COVID-19), создают новые проблемы для систем общественного здравоохранения. В нашем исследовании показано, как соблюдение превентивных мер по нераспространению вируса, таких как социальное дистанцирование, соблюдение изоляции, ношение масок, частое мытье рук, ограничения на поездки и вакцинация связаны с убеждениями об индивидуальной уязвимости, субъективной серьезностью угрозы, наличием значимых близких и опасениями по поводу их здоровья. В нашем исследовании мы попытались ответить на вопрос, какие факторы влия-

ют на автономную мотивацию по соблюдению мер профилактики и вакцинации от коронавирусной инфекции.

*Ключевые слова:* коронавирус, вакцинация, соблюдение мер профилактики, мотивация, тревожность

## **Motivation to comply with the requirements for the non-proliferation of coronavirus infection**

*Annotation.* New infectious diseases, such as coronavirus (COVID-19), pose new challenges to public health systems. Our study shows how compliance with preventive measures for the non-proliferation of the virus, such as social distancing, isolation, wearing masks, frequent hand washing, travel restrictions and vaccination are associated with beliefs about individual vulnerability, subjective severity of the threat, the presence of significant loved ones and concerns about their health. In our study, we tried to answer the question of what factors influence the autonomous motivation to comply with preventive measures and vaccination against coronavirus infection.

*Keywords:* coronavirus, vaccination, compliance with preventive measures, motivation, anxiety

Лучший способ победить вирус — не допустить его распространения, чего можно достигнуть за счет соблюдения превентивных мер. К превентивным мерам относится соблюдение мер профилактики по нераспространению коронавирусной инфекции и вакцинация. Для выяснения факторов, связанных с соблюдением мер, рассматривают психологические воздействия ситуации пандемии, а также психологические особенности самих респондентов. При этом важно, чтобы соблюдение мер профилактики было не вынужденным, а исходило из собственных ценностей и потребностей. Так как внутренняя мотивация к соблюдению мер профилактики, даже в такой непростой ситуации, будет способствовать большему психологическому благополучию.

В нашем исследовании мы изначально предположили, что соблюдение мер профилактики связано с тревогой по поводу собственного здоровья, а также с верой в то, что предпринятые меры будут эффективны. Если человек считает, что инфекцию можно предотвратить, что инфекции можно избежать с помощью защитного поведения и что у него есть средства для выполнения такого поведения, то этот человек с большей вероятностью будет выполнять защитное поведение. Это подтверждает масштабное исследование о соблюдении мер профилактики инфекции, которое было проведено в Ухане, когда город был закрыт из-за ситуации пандемии. В этот период в городе были введены штрафы и взыскания с людей, нарушающих правила социального дистанцирования и домашней изоляции. Во время карантина власти также просили жителей практиковать «самокарантин». Среди обязательных были меры по соблюдению самоизоляции и социальному дистанцированию. Также среди мер рекомендовали ношение лицевой маски даже дома, когда другие члены находятся в доме, разделение посуды или предметов домашней гигиены, недопущение совместного использования пищи, или отделение потенциально больных членов семьи от других. Низкое соблюдение карантинных требований может привести к неэффективности карантина как меры общественного здравоохранения по сдерживанию распространения болезни. Поэтому крайне важно, чтобы люди, находящиеся на карантине, поддерживали карантинные меры, понимали причины карантина и, что наиболее важно, придерживались соответствующих защитных и профилактических мер, чтобы свести к минимуму передачу инфекции. Исследование показало, что только 15% опрошенных из более 4000 соблюдают все карантинные меры и согласны с их эффективностью. Решающее зна-

чение в соблюдении мер профилактики является доверие к информации об этих мерах [Lin, Hu, Alias, Wong, 2021].

Важно понимать из чего складывается доверие к информации, вероятно, важную роль играет личный смысл в соблюдении превентивных мер, согласие с ними и понимание их действенности. В исследовании Т. В. Корниловой о принятии решений о социальном дистанцировании в трех странах — России, Азербайджане и Китае выявлены влияние личностных свойств на положительный или отрицательный выбор о социальном дистанцировании — в шкалах рациональности, эмпатии, и свойств Темной Триады — что может рассматриваться в пользу не ситуативного, а именно личностного характера принятия решений. Особый интерес для нас в данном исследовании представляют данные о том, что в странах более коллективистских — например, Китай, респонденты охотнее соблюдают общие требования по социальному дистанцированию [Корнилова, 2020].

Среди последних особый интерес представляет масштабное исследование проводимое учеными из Гентского университета в Бельгии под руководством Маартена Ванстенкисте и Барта Соенса. Это исследование является частью большого проекта по созданию мотивационного климата для приверженности бельгийских граждан к принятым мерам по ограничению распространения вируса. В нем изучается роль мотивации граждан в соблюдении профилактических мер с течением времени. По последним данным [Schmitz et al. 2021] бельгийские граждане, соблюдающие превентивные меры и готовые к вакцинации, делают это из-за того, что их действия помогут другим избежать заболевания. В том числе часть респондентов отказывается от введения второго компонента вакцины для того, чтобы вакцин хватило тем, кто только собирается сделать укол первым компонентом. Таким образом, можно говорить о том, что соблюдение превентивных мер по нераспространению коронавирусной инфекции связаны с проявлениями просоциального поведения, как в индивидуалистской культуре Бельгии, так и в коллективистской культуре Китая.

Интересно, что первые исследования показали, что европейцы излишне оптимистичны в отношении вируса [Jovančević Miličević, 2020]. В исследовании «Личность, черты эмоционального интеллекта и меры борьбы с COVID 19» рассматриваются превентивные меры, предпринимаемые правительством для борьбы с COVID 19 как факторы стресса для людей, изучается, как личные качества, включая эмоциональный интеллект и личностные факторы, влияют на их стратегии выживания [Prentice, Zeidan, Wang, 2020]. С течением времени мы видим, что превентивные меры, разделяя людей физически, тем не менее, сплачивают их в борьбе с общим врагом.

В нашем исследовании мы попытались понять, какова мотивация людей соблюдать вводимые государством ограничительные меры. Для этого мы опирались на разработанный в рамках теории самодетерминации дифференциальный подход к трем видам мотивации: внутренней, внешней и амотивации, влияющей на поведение человека [Deci, Ryan, 1985].

В частности внутренняя мотивация описана как осознанный и автономный вид мотивации, когда человек самостоятельно принимает решение на основе высокого уровня собственной субъективной компетентности, высокой самооценки, эффективно управляет собственными мотивами, эмоции определяют поведение не сами по себе, а вместе с информацией, исходящей от среды и из памяти.

Внешняя мотивация характеризуется такими признаками как автоматическое и автоматизированное поведение, эмоции больше связаны с внешней ситуацией, поведение определяется подкреплением, более низким уровнем автономии и самостоятельности в принятии решений.

Амотивация проявляет себя в отсутствии активности, для нее характерно отсутствие взаимосвязи между поведением и результатом, отсутствие активности

вследствие недостижимости результатов, низкий уровень автономии, низкая самооценка, наличие чувства беспомощности, некомпетентности, неконтролируемости, недооценка собственной способности к самоуправлению. Таким образом, человек с амотивацией оказывается в особенно опасном положении при столкновении с сегодняшней реальностью, и такие риски, как столкновение с фейковой информацией (в том числе по поводу коронавируса, вакцинации и т.д.), для него высоки [Levesque, Williams, et al 2007].

*Описание выборки:* Исследование было проведено в два этапа. Первый этап пришелся на первую волну пандемии в марте и апреле 2020-го, второй — в конце второй волны пандемии в феврале-марте 2021-ого. Промежуток между ними составил 11 месяцев. Общая выборка — 314 человек.

Анкета была размещена на базе online платформ 1ka.si для проведения психологических опросов. Распространение ссылки на опрос проводилось через тематические чаты, затрагивающие тему коронавируса в социальных сетях, а также методом снежного кома. Респонденты были проинформированы о цели исследования, дали согласие на участие и самостоятельно заполнили анкету.

На первом этапе в исследовании приняли участие 146 человек, взрослых пользователей социальных сетей, оказавшихся свидетелями распространения пандемии коронавирусной инфекции. Из них 105 женщин и 41 мужчина, 2/3 опрошенных — жители Москвы (57 человек) и Московской области (33 человека), 19 человек жители Центрального региона, 28 человек из разных регионов России и пятеро россиян, оказавшихся в иностранных государствах на данный период. Возраст опрошенных от 16 до 60 лет, средний возраст  $31 \pm 10$  лет.

На втором этапе исследования приняли участие 168 человек. Из них 84 человека из Москвы, 9 из Подмосковья, 31 человек из разных городов РФ, 22 человека — русско-говорящие, находящиеся в Иностранных государствах, 20 — из Казахстана. Средний возраст опрошенных 35 лет, стандартное отклонение 11,75 (от 17 до 64 лет). Среди опрошенных на втором этапе было 29 человек переболевших коронавирусом, 5 — находились в стадии заболевания с подтвержденным анализом, 115 человек здоровые и еще 19 человек с признаками простуды на момент прохождения опроса. Среди них также 10 человек уже сделали прививку от коронавируса, 24 планируют сделать, 55 — сдавали анализы на антитела и мазок ПЦР, 78 — никаких действий не предпринимали и не планируют.

*Методики, использованные в 1 и 2 волну коронавируса:*

Шкала «Саморегуляция в соблюдении мер профилактики коронавирусной инфекции» адаптированная для целей исследования — версия опросника Treatment Self-regulation Questionnaire [Levesque et al.2007] перевод и адаптация. С помощью данной методики мы измеряли внутреннюю и внешнюю мотивацию к соблюдению мер профилактики коронавирусной инфекции. Вопросы на амотивацию были исключены.

Анкета «Соблюдение мер профилактики коронавирусной инфекции» (авт.), куда вошли вопросы о ношении масок в общественных местах, избегании мест массового скопления людей, отказ от объятий и рукопожатий даже с близкими людьми, самоизоляция при первых признаках простуды, мытье рук, а также решение о вакцинации (на момент проведения исследования во вторую волну пандемии вакцинация носила исключительно добровольный характер, во время первой волны вакцина еще не была создана).

В 1-ую волну пандемии коронавирусной инфекции мы использовали анкету «Субъективная опасность вируса» (авт.). Респондентам было предложено оценить степень согласия по шкале Лайкерта от 1 до 5 с утверждениями, взятыми из интернета и характеризующими отношения к данной ситуации: «Вирус, конечно, существует, но он не страшнее любого сезонного гриппа», утверждение отрицания ситуации «Не замечаю никакой опасности, о чем речь вообще?», обеспокоен-

ность отрицанием ситуации «Вирус крайне опасен, многие просто не понимают насколько». Были даны утверждения об отношении к внешним последствиям вируса: «Правительства разных стран используют ситуацию в своих интересах», «Не так страшен сам вирус, как его последствия в мире». Был применен метод вращения Варимакс. Анализ показал, что утверждения из анкеты по «Субъективной опасности вируса» входят в два фактора (одно из утверждений обратное). Нами было решено использовать только один из них — субъективное восприятие опасности вируса, куда вошли три первых утверждения. Альфа Кронбаха для полученной шкалы 0,786. Чем выше значение, тем выше субъективное восприятие опасности ситуации пандемии.

Во 2-ую волну пандемии для оценки субъективного восприятия опасности вируса мы использовали шкалу «Тревожность в связи с пандемией» (SDT-based Corona Study) [Chen, Van Assche, Vansteenkiste, Soenens, Beyers, 2015], которая применяется в Бельгийском исследовании мотивационного барометра, на которое мы ссылались в начале данной статьи. Анкета была взята из проекта «SDT-based Corona Study among Belgian Citizens», материалы опубликованы в открытом доступе на сайте <https://selfdeterminationtheory.org/> [ссылка на электронные ресурсы].

В данной шкале вопросы также касаются опасений за внешние обстоятельства и опасений за собственное здоровье и за здоровье родных. При факторном анализе мы применили метод вращения Варимакс, анализ выявил два фактора. В первый фактор вошли подпункты о тревоге за собственное здоровье, а также за здоровье близких и одно утверждение о возможном недостатке лекарств. Во второй фактор вошли подпункты о тревожности из-за финансового положения, из-за развития ситуации, а также одно утверждение о возможном недостатке врачебной помощи. В связи с этим мы решили назвать 1 фактор «Тревожность за здоровье в период пандемии», а второй фактор «Тревожность за внешние обстоятельства в период пандемии». «Альфа Кронбаха для шкалы «Тревожность за здоровье в период пандемии» 0,805; для шкалы «Тревожность за внешние обстоятельства в период пандемии» 0,782.

*Результаты:* В первом срезе «соблюдение мер по нераспространению коронавирусной инфекции» имеет связи с «субъективной опасностью вируса» (Ро Спирмена 0,245) на уровне значимости  $p < 0,005$  и с «автономной мотивацией соблюдения мер по нераспространению коронавирусной инфекции» (Ро Спирмена 0,249), на уровне значимости  $p < 0,005$ . Это говорит о том, что в первую волну пандемии респонденты были согласны с соблюдением мер профилактики при условии, что ситуация с пандемией была воспринята ими как угрожающая здоровью. Однако мы не знаем, волновались ли они за себя или за своих близких.

Во втором срезе также «соблюдение мер по нераспространению коронавирусной инфекции» имеет связи со шкалой «Тревожность за здоровье» (Ро Спирмена 0,392) на уровне значимости  $p < 0,005$  и с «автономной мотивацией соблюдения мер по нераспространению коронавирусной инфекции» (Ро Спирмена 0,585), на уровне значимости  $p < 0,005$ . Это подтверждает данные первого этапа, о том, что согласны соблюдать меры профилактики те респонденты, для кого выше тревожность за здоровье.

**Взаимосвязи между показателями методик, используемых во время первой и второй волны коронавирусной инфекции (Фрагмент корреляционной матрицы)**

|                                       | 1 волна (n 146)        |                      |                       |                             | 2 волна (n 169)         |                           |           |           |                             |
|---------------------------------------|------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------------|-----------|-----------|-----------------------------|
|                                       | Субъективная опасность | Автономная мотивация | Управляемая мотивация | Соблюдение мер профилактики | Тревожность за здоровье | Тревожность внешние обст. | Авт. мот. | Упр. мот. | Соблюдение мер профилактики |
| Субъективная опасность вируса         | 1,000                  | ,335**               |                       | ,245**                      |                         |                           |           |           |                             |
| Тревожность за здоровье               |                        |                      |                       |                             | 1,000                   | ,512**                    | ,515**    |           | ,392**                      |
| Тревожность за внешние обстоятельства |                        |                      |                       |                             | ,512**                  | 1,000                     |           |           |                             |
| Автономная мотивация соблюдения мер   | ,335**                 | 1,000                |                       | ,249**                      | ,515**                  |                           | 1,000     |           | ,585**                      |
| Управляемая мотивация соблюдения мер  |                        |                      | 1,000                 |                             |                         |                           |           | 1,000     |                             |
| Соблюдение мер профилактики           | ,245**                 | ,249**               |                       | 1,000                       | ,392**                  |                           | ,585**    |           | 1,000                       |

Мы также решили проверить различия между респондентами, которые сделали прививку, планируют сделать или не собираются делать прививку от коронавируса. Мы использовали критерий Краскела-Уоллиса и получили данные о том, что есть различия между респондентами сделавшими прививку и теми, кто не собирается делать прививку по пункту «Боюсь, что вирус угрожает моим родным и близким» на уровне значимости  $p < 0,05$  (методики «Тревожность в связи с пандемией»). Таким образом, можно говорить о том, что волнение за родных и близких (а не только за собственное здоровье) имеет связи с решением о вакцинации и соблюдением мер профилактики коронавирусной инфекции.

### Литература

1. Корнилова Т. В. Личностные основания принятия решений о социальном дистанцировании в трех странах (Россия, Азербайджан и Китай) // Новые вызовы неопределенности: Материалы всероссийской научно-практической конференции / Новосиб. гос. ун-т. — Новосибирск: ИПЦ НГУ. 2020. С. 48–52.
2. Chen, B., Van Assche, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & Beyers, W. (2015). Does psychological need satisfaction matter when environmental or financial safety are at risk? *Journal of Happiness Studies*, 16, 745–766.
3. Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
4. Jovančević A. Milićević N. Optimism-pessimism, conspiracy theories and general trust as factors contributing to COVID-19 related behavior — *Personality and Individual Differences* Volume 167, 1 December 2020, 110216 <https://doi-org.ez.lib.tsu.ru/10.1016/j.paid.2020.110216>

5. Levesque, C. S., Williams, G. C., Elliot D., Pickering, M. A., Bodenhamer, B., & Finley, P. J (2007). Validating the theoretical structure of the treatment self-regulation questionnaire (TSRQ) across three different health behaviors. *Health Education Research*, 21, 691–702.

6. Lin Y., Hu Z., Alias H., Wong L. P. Quarantine for the coronavirus disease (COVID-19) in Wuhan city: Support, understanding, compliance and psychological impact among lay public // *Journal of Psychosomatic Research* Volume 144, May 2021, 110420 <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2021.110420>

7. Prentice, C., Zeidan, S., & Wang, X. (2020). Personality, trait EI and coping with COVID 19 measures. *International Journal of Disaster Risk Reduction: IJDRR*, 51, 101789. <https://doi-org.ez.lib.tsu.ru/10.1016/j.ijdr.2020.101789>

8. Schmitz, M., Luminet, O., Klein, O., Morbée, S., Van den Bergh, O., Van Oost, P., Waterschoot, J., Yzerbyt, V., & Vansteenkiste, M. (2021, November 25). Predicting Vaccine Uptake during COVID-19 Crisis: A Motivational Approach. <https://doi.org/10.31234/osf.io/3f4pb>

## **К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ЛИЦ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПОВТОРНОГО ВЫБОРА ПРОФЕССИИ**

**Жаринова М. А.**

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

*Аннотация:* В статье рассматривается понятие профессиональной идентичности в соотношении с экзистенциальной исполненностью. Лица зрелого возраста, находящиеся в условиях повторного выбора профессии, могут сделать более качественный выбор, учитывая предыдущие профессиональные идентичности, карьерную траекторию, уровень экзистенциальной исполненности и многие другие факторы.

*Ключевые слова:* профессиональная идентичность, экзистенциальная исполненность, повторный выбор профессии.

### **On the issue of professional identity in mature persons in the conditions of repeated choice of profession**

*Abstract:* The article discusses the concept of professional identity in relation to existential fulfillment. Persons of mature age who are in the conditions of re-choosing a profession can make a better choice, taking into account previous professional identities, career trajectory, the level of existential fulfillment and many other factors.

*Keywords:* professional identity, existential fulfillment, repeated choice of profession.

Концепцию профессиональной идентичности разрабатывала в отечественной науке Л. Б. Шнейдер, изучая становление психологов-практиков, как профессионалов. Идентичность понимается как «сообщение самому себе о том, кто Я есть, и что является Моим...» не вообще, а применительно к профессиональной сфере [7]. Профессиональная идентичность, будучи интегративным процессом личностного и профессионального развития, помогает человеку выстраивать образ себя в настоящем и будущем. Если вспомнить определение Эриксона об идентичности

как самоидентичности [8], то становится понятной суть идентичности профессиональной. Человек отделяет собственное занятие от других профессиональных занятий и соотносит себя с представителями этого сообщества, причисляясь к ним. Это важно для формирования истинной профессиональной идентичности, которую нужно отделять от ложной. Ложная профессиональная идентичность по Е. А. Климову сводится к освоению внешних признаков профессиональной принадлежности без глубокой рефлексии, при отсутствии готовности личности брать на себя ответственность, включаться в дело. При ложной идентичности происходит застревание на ранее обретенных вариантах профессиональной идентичности, что означает невозможность качественно двигаться далее по выбранному пути. Причиной может быть как явная непригодность к профессии, так и профессиональная деструкция (выгорание), а также неудачное профессиональное развитие в целом. Ложную идентичность не стоит путать с вариантом «поливариативная карьера», когда один человек совмещает несколько профессий, соответственно, несколько профессиональных идентичностей, парадоксальные противоречия между которыми могут быть весьма серьезными и чувствительными для человека, пытающегося понять самого себя [2].

Всегда ли уместен отказ от прежней профессиональной идентичности при переходе на новый этап в карьере, при повторном выборе профессии? Есть мнение, что ранее совершенные профессиональные выборы и освоенные идентичности, наоборот, помогают и в продолжении карьеры, и при вторичной профориентации. Это понятие предложено Н. С. Землянухиной, причем клиентами вторичной профориентации становятся лица среднего и старшего возраста, в том числе, пенсионеры. Автор предлагает рассматривать такую профориентацию как вынужденную и предварительную. Во втором случае оптант не дожидается смены работы, а самостоятельно или с помощью профконсультанта меняет траекторию своего профессионального развития, учитывая свои прежние идентичности. Работа с возрастными оптантами, по мнению автора, должна кардинально отличаться от первичной профориентации, а модель такой профориентации требует доработки [4]. Исследование, проведенное Л. А. Головей, показало, что качественный, глубокий, обоснованный выбор предыдущей профессии облегчает кризис профессионального развития, определяя не столько профессиональные, сколько личностные характеристики в целом. Сами по себе кризисы и кризисные переживания являются позитивным фактором и ресурсом в случае успешного преодоления, также как и в онтогенетическом развитии [3].

Идентичность, в том числе профессиональная, зависит от того, насколько успешно (т.е. своевременно) осуществляется переход действительности в желаемое или хотя бы в приемлемое бытие. А это, в свою очередь, возможно при благоприятных условиях жизни и социокультурной среды. Таким образом, профессиональная идентичность представляет собой не структуру личности, а непрерывный процесс, и в каждый момент времени человеку следует соотносить свои профессиональные ожидания с событиями жизни, чтобы обрести устойчивость [5].

Важным фактором профессионального здоровья и субъективного благополучия, а также показателем устойчивости личности и ее ресурсности, является экзистенциальная исполненность, введенная в словарь психологии В. Франклом, а вслед за ним А. Лэнгле [9]. Ее можно определить как соответствие решений и действий человека его внутренней картине мира, отсутствием разрыва между желаемым и действительным.

Таким образом, очевидна связь между профессиональной идентичностью и экзистенциальной исполненностью: если человек доволен своей профессией, стоящими перед ним задачами, целями, возможностями, то он будет устойчивее и ресурснее. Для среднестатистического работника в России характерна экзистенциальная неисполненность [6]. Можно предположить, что экзистенциаль-

ная неисполненность способствует более быстрому эмоциональному выгоранию, что, в свою очередь, влечет за собой кризис профессионального развития. Другой причиной эмоционального выгорания может быть ложная профессиональная идентичность. Ведь по К. Маслачу эмоциональному выгоранию присуща яркая особенность — кризис смысла и ценностей. Это близко понятию утраты экзистенциального смысла в логотерапии; от него зависит психологическое благополучие человека. Можно говорить о выгорании не только в ситуациях сильного стресса и неопределенности, но и в любых других ситуациях, объединяющим признаком которых становится расхождение между желаемым и действительным, а также выполнением задач и действий, не имеющих для человека ценности [1]. А. Лэнгле различал истинный экзистенциальный смысл и «псевдо-смысл», что может быть созвучно истинной и ложной профессиональной идентичности. Соответственно, ни перерыв в карьере, ни отдых, ни поощрения не могут, согласно постулатам логотерапии, заполнить экзистенциальную пустоту. Нужно усиливать ощущение смысла деятельности. И сделать это можно лишь при качественном профессиональном выборе, учитывая предыдущие профессиональные идентичности, карьерную траекторию, желаемый образ профессии, исключая ложную идентичность, если таковая была, и переориентируясь на истинную идентичность.

### *Литература*

1. Аверьянов А. И. Синдром эмоционального выгорания: попытка логотерапевтического объяснения // Психологические проблемы смысла жизни и акме. 2020.
2. Александрова Ю. Ю., Камнева Е. В., Полевая М. В., Пряжников Н. С., Пряжников Е. Ю. Парадоксы профессиональной идентичности у психологов // Организационная психология. 2020. Т. 10. № 3. С. 225–245
3. Головей Л. А. Кризисы развития субъекта деятельности на начальных этапах профессионализации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 4 С. 47–54
4. Землянухина Н. С., Кузнецов П. С., Фурсов А. Л. Изменение парадигмы профориентации в условиях постмодерна // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Экономика. Управление. Право. 2019. Т. 19. Вып. 2.
5. Кучеренко С. В. Категориальный анализ понятия «профессиональная идентичность» // Гуманитарные науки. 2021. № 1
6. Правдина Л. Р., Васильева О. С., Гаус Э. В. Экзистенциальная исполненность как фактор профессионального здоровья // Инженерный вестник Дона. 2015. № 3
7. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Монография. М.: МОРУ. 2001. 272 с.
8. Erikson E. H. The concept of ego identity // Amer. Psychoanal. Assn. 1956. № 4. P. 56–121
9. Längle A. (1994): Sinnvoll leben. Angewandte existenzanalyse. St. Pölten: nö pressehaus, 4.2, pp. 90–94.

# ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ЦЕННОСТИ У ФАРМАЦЕВТОВ С ПСИХИЧЕСКИМ ВЫГОРАНИЕМ

Митина К. Р.

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического исследования, которое показало, что профессиональное выгорание у фармацевтов имеет связь, как с личностными особенностями, так и ценностными ориентациями.

*Ключевые слова:* профессиональное выгорание, психическое выгорание, фармацевт, ценностные ориентации, личностные особенности.

## Personality traits and values of pharmacists with mental burnout

*Annotation.* The article presents the results of an empirical study that showed that professional burnout among pharmacists has a connection with both personal characteristics and value orientations.

*Keywords:* professional burnout, mental burnout, pharmacist, value orientations, personal characteristics.

Проблема профессионального выгорания не теряет своей актуальности и активно рассматривается специалистами по управлению персоналом и психологами во всем мире. Указанная тема нуждается в пристальном внимании, поскольку отрицательные последствия профессионального выгорания отражаются на результатах деятельности не только отдельного работника, но и на уровне организации и отрасли, как вида экономической деятельности. Профессиональное выгорание резко ухудшает качество жизни и является огромным препятствием к достижению высокого уровня профессионализма. Наиболее часто профессиональному выгоранию подвержены представители социономических профессий, чья трудовая деятельность связана с регулярным общением с другими людьми, что характерно и для профессии фармацевта [3].

Впервые термин выгорание («burnout») появился в работе американского психоаналитика Х. Фройденбергера в 1974 году. Тема профессионального выгорания активно изучалась американским социальным психологом К. Маслач. Совместно с С. Джексоном К. Маслач разработала трехфакторную модель профессионального выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений. Эмоциональное истощение проявляется в виде усталости, повышенной утомляемости. При деперсонализации происходит дистанцирование от людей (клиентов, учеников), нежелание общаться с ними, проявление негативизма. Редукция профессиональных достижений проявляется в снижении интереса к работе, негативной оценке своих рабочих обязанностей, обесцениваю своих достижений в работе [2].

В отличие от зарубежных, у отечественных исследователей применяется несколько терминов выгорания: «эмоциональное выгорание», «психическое выгорание», «профессиональное выгорание». Согласно В. В. Бойко, эмоциональное выгорание — «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетике) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [1. С. 87]. По А. А. Рукавишникову психическое выгорание — это «устойчивое, прогрессирующее, негативно окрашенное психологическое явление, которое характеризуется психоэмоциональным

истощением, развитием дисфункциональных установок и поведения на работе, потерей профессиональной мотивации, проявляющейся в профессиональной деятельности у лиц, не страдающих психопатологией» [5. С. 147]. Н.Е. Водопьянова определяет профессиональное выгорание как «комплекс психических переживаний и поведения, которые сказываются на работоспособности, физическом и психологическом самочувствии, а также на интерперсональных отношениях работника» [2. С. 38].

Обзор литературных источников демонстрирует достаточно высокий уровень психического выгорания фармацевтов в странах Европы и США. Американскими исследователями составлен портрет «выгоревшего» специалиста — это женщина старше 40 лет, работающая с населением в сетевой аптеке, со стажем работы на одном месте до 10 лет [6, 7]. Аналогичные результаты были получены российскими исследователями на примере аптечных работников городов Ярославля и Костромы. Авторами выявлен средний и высокий уровни психического выгорания у работников аптечных организаций [4]. Учитывая важность данной проблемы, нами была определена цель исследования — выявить связь между личностными особенностями, ценностями и уровнем психического выгорания у фармацевтов.

Пилотажное исследование включало выборку из 20 женщин-фармацевтов г. Москвы, работающих в аптеке со стажем работы от 1 года до 5 лет в возрасте от 23 до 35 лет.

Диагностическое обследование проводилось онлайн посредством заполнения стандартизированных тестовых методик: «Русскоязычная версия Big Five Inventory-2» (авторы — Оливер Джон, Кристофер Сото, адаптация С.А. Щebetенко, А.Ю. Калугин, А.М. Мишкевич, 2018); «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (автор — С.С. Бубнов) и «Определение психического «выгорания»» (автор А.А. Рукавишников)», в гугл-формах, ссылки на которые были предоставлены участникам исследования. Фармацевты заполняли 3 тестовые методики с одинаковым именем или псевдонимом. Каждая тестовая методика включала в себя инструкцию по заполнению. Процедура прохождения всех трех тестовых методик занимала примерно 30 минут. Для количественной обработки эмпирических данных был использован пакет прикладных программ корпорации Stat Soft ink. — SPSS 20, и корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

## **Результаты и их обсуждение**

В результате корреляционного анализа были выявлены сильные и средние положительные и отрицательные связи между показателями 10-ти шкал методики «Русскоязычная версия Big Five Inventory-2» и 6-ю шкалами методики «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности»; между показателями 8-ми шкал методики «Русскоязычная версия Big Five Inventory-2» и 4-мя шкалами методики «Определение психического «выгорания»». Средние положительные связи были обнаружены между показателями 3-х шкал методики «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» и 3-х шкал методики «Определение психического «выгорания»».

Корреляционный анализ показал, что чем выше уровень ценности высокого материального состояния, тем выше уровень негативной эмоциональности, который включает в себя тревожность, депрессивность, эмоциональную изменчивость ( $p \leq 0,01$ ). Можно предположить, что неудовлетворенность размером оплаты труда у фармацевтов относится к одному из основных факторов, приводящих к психическому выгоранию. К тому же на зарплату не влияет стаж работы, имеет значение только выполнение планов по товарообороту, «товару дня» и продукции собственной торговой марки. Учитывая сложность выполнения вышеперечисленных пла-

нов, фармацевту сложно получить максимально возможную заработную плату, а премиальная часть составляет значительную часть оплаты труда.

Корреляционный анализ также показал, что чем выше уровень ценности приятного времяпрепровождения, тем выше уровень негативной эмоциональности ( $p \leq 0,01$ ). Можно предположить, что обнаруженная связь отражает специфику работы фармацевтов, у которых график работы обычно сменный (2 дня рабочих, 2 дня выходных или 3 дня рабочих, 1 день выходной; смена составляет 12 часов), и многие фармацевты выходят работать в свой выходной, либо по просьбе заведующего аптекой из-за нехватки сотрудников, либо по собственной инициативе, чтобы больше заработать. Таким образом, у фармацевтов практически не остается времени для хобби, отдыха, встреч с друзьями и всего, что можно назвать приятным времяпрепровождением.

Из корреляционного анализа видно, что чем выше уровень негативной эмоциональности (тревожность, депрессивность, эмоциональная изменчивость), тем выше уровень психического выгорания в целом и таких его составляющих, как: психоэмоциональное отношение и личностное отдаление ( $p \leq 0,01$ ). Действительно, тревожность, депрессивность и эмоциональная изменчивость часто являются симптомами психического выгорания и проявляются в фазе истощения. Среди личностных черт, способствующих психическому выгоранию, выделяется также сочувствие ( $p \leq 0,05$ ). В своей практической деятельности фармацевт вынужден слушать и пропускать через себя массу негативной информации, стараться сопереживать и сочувствовать каждому пришедшему в аптеку, что вызывает сильное нервное напряжение, постепенно приводящее к психоэмоциональному истощению.

Среди личностных черт, которые могут препятствовать психическому выгоранию, выделены: продуктивность ( $p \leq 0,01$ ) и открытость опыту ( $p \leq 0,05$ ). Продуктивный фармацевт оптимизирует рутинные процессы, меньше тратит времени и энергии на выполнение задач и, таким образом, может быть меньше подвержен психическому выгоранию. Открытость новому опыту у фармацевта предполагает положительное отношение к новому, как, например, успешная адаптация фармацевта к рабочему процессу в современных условиях, когда специалист находит компромисс между консультированием посетителей аптеки и выполнением задач по плану продаж.

Среди ценностей, способствующих психическому выгоранию, выделены: «Высокий социальный статус и управление людьми» ( $p \leq 0,01$ ); «Признание и уважение людей и влияние на окружающих» ( $p \leq 0,05$ ); «Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» ( $p \leq 0,05$ ). Действительность такова, что в настоящее время фармацевты не относятся к медицинским работникам и не имеют соответствующих льгот, как это было раньше в СССР. И аптеки уже не относятся к системе здравоохранения, а представляют собой коммерческие организации, направленные на получение прибыли. Это также сказывается на отношении людей к фармацевтам, которых часто воспринимают не как специалистов с медицинским образованием, а как продавцов, стремящихся продать «товар дня». Таким образом, статус фармацевтов и уважение к ним снизилось. С ценностью «высокий социальный статус» также связана депрессивность. Вероятно, отсутствие возможности для фармацевта добиться высокого социального статуса с помощью профессиональной реализации может вызывать фрустрацию.

На основании полученных данных можно рекомендовать руководству аптек обратить внимание на необходимость профилактики профессионального выгорания, помогая фармацевтам справляться с тяжелыми нагрузками. Необходимо проводить диагностику факторов риска психического выгорания и наблюдать за тем, что происходит в рабочем коллективе. Также было бы полезным получать обратную связь от фармацевтов путем опроса о том, что больше всего не нравится в работе и что можно улучшить. Подводя итог, можно сказать, что психическое выгорание в профессии фармацевта остается актуальной проблемой.

## Литература

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.
2. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. СПб.: Питер, 2016. 336 с.
3. Ворожцова Е. С., Солонина А. В. Изучение уровня синдрома эмоционально-го выгорания фармацевтических работников как последствий конфликтов на рабочем месте // Медицинский альманах. 2019. № 5–6 (61).
4. Глушевская Е. В. Изучение особенностей развития профессионального выгорания фармацевтических работников. Ремедиум. Менеджмент. 2012. № 3. С. 64–67.
5. Рукавишников А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2001. 183 с.
6. Barker A. Burned Out Pharmacists: Understanding the Job's Negative Health Effects. Pharmacy Times. October. 2017.
7. Jocić D. D., Krajinović D. M., Lakić D. M. Job Burnout Predictors In Community Pharmacists In Serbia. Value in health. 2016. Vol. 19. 475 p.

# РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРИ И РЕБЕНКА В СТАНОВЛЕНИИ ЕГО ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА

**Пантелева И. Г.**

АНО ВО Московский гуманитарный университет

**Гурова Е. В.**

ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет

*Аннотация.* Рассмотрены особенности становления внутренней позиции школьника у детей, начинающих свое обучение в школе, роль детско-родительских отношений в ее становлении. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи параметров внутренней позиции школьника и характера эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

*Ключевые слова:* внутренняя позиция школьника, начальная школа, детско-родительские отношения, эмоциональное взаимодействие матери и ребенка.

## **Vnutrennyaya pozitsiya shkol'nika u pervoklassnikov v zavisimosti ot kharaktera emotsional'nogo vzaimodeystviya materi i rebenka**

*Annotation.* The features of the formation of the internal position of a schoolchild in children who begin their education at school, the role of parent-child relations in its formation are considered. The article presents the results of an empirical study of the relationship between the parameters of the student's internal position and the nature of the mother's emotional interaction with the child.

*Key words:* internal position of a student, primary school, parent-child relationship, emotional interaction between mother and child.

Усложнение программы обучения в начальной школе приводит к необходимости наличия у дошкольников более высокого уровня знаний, умений и навыков

ков, необходимых в первом классе. В современных условиях многие дошкольники проходят интенсивную подготовку к обучению в школе в разных формах. Это и подготовительные группы детского сада, развивающие детские центры, центры детского творчества, индивидуальная подготовка. Особое значение имеет наличие у ребенка желания учиться и потребности познания нового. Данное образование получило название «внутренняя позиция школьника» (Л. И. Божович). Это система представлений ребенка о школе, своего места в ней. Она постепенно формируется у ребенка в период от пяти до семи лет в процессе игровой деятельности, процессе подготовки ребенка к школе, через разговоры о школе со взрослыми. У ребенка возникает образ своей будущей учебы, и этот образ носит позитивный характер. Внутреннюю позицию школьника исследователи рассматривают как главный компонент мотивационной готовности ребенка к школе. Но позиция школьника в этот период носит поверхностный характер. Школа привлекает ребенка внешними атрибутами. Начало обучения способствует формированию более содержательной позиции школьника. И большую роль в этом процессе имеют родительско-детские отношения, эмоциональное взаимодействие матери и ребенка.

Приступая к исследованию, мы предположили, что сформированность компонентов внутренней позиции школьника у первоклассников будет зависеть от характера взаимодействия матери и ребенка. В исследовании приняли участие 30 первоклассников и их матери. Компоненты внутренней позиции школьника изучались по методике Н.И Гуткиной «Внутренняя позиция школьника»; в беседе об отношении к школе и учению Т. А. Нежновой; по анкете для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой; методике «Лесенка» В. Г. Щур. Также было проведено наблюдение по критериям развития познавательного интереса Н. И. Ворновской. Детско-родительское эмоциональное взаимодействие матери и ребенка исследовалось по методике Е. И. Захаровой — ОДРЭВ. В качестве статистических методов использовалась описательная статистика и корреляционный анализ (критерий Спирмена).

Результаты исследования компонентов внутренней позиции школьника представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Выраженность различных компонентов внутренней позиции школьника у первоклассников**

| Компоненты ВПШ                                | Среднее | Станд. отк | Норма |
|---|---------|------------|-------|
| Сформированность внутренней позиции школьника | 25,1    | 8,9        | 20–29 |
| Отношение к школе                             | 6,5     | 7,2        | 5–8   |
| Мотивация                                     | 17,4    | 6,3        | 15–19 |
| Самооценка                                    | 3,5     | 1,9        | 3–5   |
| Познавательный интерес                        | 16,8    | 4,6        | 15–19 |

Результаты показывают, что в целом по выборке среднее значение сформированности внутренней позиции школьника составляет  $M=25,1 \pm 8,9$  балла, что соответствует среднему уровню. Среднее значение отношения детей к школе составляет  $M=6,5 \pm 2,7$  балла, что свидетельствует о том, что среди исследуемых первоклассников преобладает интерес к внеклассной деятельности, чем направленность на учебу. Среднее значение сформированности учебной мотивации составило  $17,4 \pm 6,3$  балла. Это свидетельствует о позитивном отношении к школе, но школа привлекает детей внеучебной деятельностью. Ученики достаточно хорошо себя чувствуют в школе, но им интереснее общение с ребятами, им нравится чувствовать себя учениками, им интересны школьные принадлежности. Познавательные

мотивы сформированы в меньшей степени, учебный процесс не вызывает интереса. Среднее значение выраженности самооценки по выборке составило  $3,5 \pm 1,9$  балла, что соответствует адекватной самооценке. Результаты показывают, что среднее значение выраженности познавательного интереса в целом по выборке составило  $16,8 \pm 4,6$  балла. Этот показатель говорит о среднем уровне развития познавательного интереса.

В таблице 2 представлены группы респондентов с разным уровнем сформированности внутренней позиции школьника.

Таблица 2

**Доля респондентов с разным уровнем сформированности внутренней позиции школьника**

| Сформированность внутренней позиции школьника | Количество детей | Процентное соотношение |
|---|------------------|------------------------|
| Сформирована                                  | 13               | 43,3%                  |
| Не сформирована                               | 12               | 40,0%                  |
| Не определенная                               | 5                | 16,7%                  |

Как следует из этих данных, лишь 43,3% детей внутренняя позиция школьника имеет достаточно высокий уровень сформированности.

Представим далее характеристику этих групп. Для младших школьников со сформированной внутренней позицией школьника характерна адекватная самооценка, наличие высокого уровня школьной мотивации, что проявляется в обладании познавательного мотива, стремления успешно выполнять требования школы, добросовестностью, порядочностью, нравственностью и инициативностью. Для данных детей характерен интерес, а также стремление не только проникнуть глубоко в суть явлений, а также их связей, но и найти для данной цели новые способы. Высокий уровень познавательного интереса обеспечен активностью, как качеством деятельности личности, а также является важным условием и показателем реализации любых принципов обучения. Данные дети проявляют повышенный интерес к теоретическим знаниями, стараются проникнуть в суть явлений, установить причинно-следственные связи между явлениями, выражает стремление решать познавательные задачи. Для них характерно наличие эмоциональной чувствительности к интересующим предметам, а также ощущение интеллектуальной радости от получения новых знаний. Внимание детей сконцентрировано на причинах и сути изучаемых явлений. Дети отдают предпочтение исследовательским и творческим работам, проявляют самостоятельность, могут осуществлять контроль и оценку своих результатов. У детей широкий круг интересов и его знания выходят за пределы школьной программы, однако, ребенок продолжает показывать стержневой интерес в предметных областях.

Для младших школьников с формирующейся внутренней позицией школьника характерно преобладание адекватной самооценки, среднего уровня школьной мотивации, что проявляется в том, что данные дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. Познавательный интерес выражен на среднем уровне, что проявляется в том, что для данных детей характерно стремление определять смысл изучаемого содержания, а также выражено стремление понять связи между процессами и явлениями, овладеть способами применения знаний. Однако им больше требуется применения волевых усилий, проявляющейся в том, что дети стремятся доводить дела до конца, и при трудностях не сдаются, продолжая вы-

полнять задания. Для ребенка характерно неполная сформированность целостной структуры познавательного интереса, а также неравномерность развития некоторых его компонентов, при этом, можно наблюдать тенденцию их связи и устойчивости.

Для младших школьников с не сформированной внутренней позицией школьника характерно преобладание низкой самооценки, низкой школьной мотивации и низкого уровня познавательного интереса. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьёзные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. Такие дети испытывают серьёзные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Иногда данные ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Характеризуются стремлением понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом его применения по образцу. Выявленный низкий уровень познавательного интереса отличается неустойчивостью волевых усилий школьника, отсутствием у учащихся интереса к углублению знаний, отсутствие вопросов типа: «Почему?». Также, ребенок характеризуется таким состоянием, когда отсутствие внутренних связей между компонентами нарушает целостность новообразования, деформирует его функциональную структуру. Внешние связи (коммуникативные, с учебной деятельностью) кратковременны и ситуативны.

Результаты исследования эмоционального взаимодействия матери и ребенка представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Выраженность параметров эмоционального взаимодействия матери и ребенка**

| Параметры взаимодействия   | Среднее | Станд. откл. | Нормативное среднее значение | Нормативное критерийное значение |
|--|---------|--------------|------------------------------|----------------------------------|
| <b>Блок чувствительности</b>                                     |         |              |                              |                                  |
| Способность воспринимать состояние ребенка                       | 3,32    | 0,297        | 4,22                         | 3,7                              |
| Понимание причин состояния                                       | 2,84    | 0,387        | 3,85                         | 3,2                              |
| Эмпатия  | 2,77    | 0,430        | 3,39                         | 2,8                              |
| <b>Эмоциональное принятие</b>                                    |         |              |                              |                                  |
| Чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком       | 2,88    | 0,360        | 3,9                          | 3,3                              |
| Безусловное принятие   | 2,85    | 0,341        | 3,84                         | 3,2                              |
| Принятие себя в качестве родителя                                | 2,74    | 0,437        | 3,78                         | 3,1                              |
| Преобладающий эмоциональный фон                                  | 2,69    | 0,451        | 3,66                         | 3,0                              |
| <b>Поведенческие проявления эмоционального взаимодействия</b>    |         |              |                              |                                  |
| Стремление к телесному контакту                                  | 3,61    | 0,310        | 4,03                         | 3,3                              |
| Оказание эмоциональной поддержки                                 | 2,83    | 0,423        | 3,47                         | 2,8                              |
| Ориентация эмоциональной поддержки при построении взаимодействия | 2,30    | 0,231        | 2,95                         | 2,3                              |
| Умение взаимодействовать на эмоциональное состояние ребенка      | 2,91    | 0,369        | 3,8                          | 3,2                              |

Как показывают результаты, практически все показатели эмоционального взаимодействия отличаются значением ниже среднего. Исключение составляет стремление к телесному контакту  $M=3,61$ , при норме 3,3 балла. Это свидетельствует о том, что матери первоклассников обладают низкой чувствительностью по отношению к ребенку, не отличаются безусловным принятием ребенка и себя в качестве родителя, но при этом стараются оказывать эмоциональную поддержку.

Значение корреляционных связей компонентов внутренней позиции школьника и эмоционального взаимодействия матери и ребенка представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Значимые корреляционные связи компонентов внутренней позиции школьника и эмоционального взаимодействия матери и ребенка**

|    | Параметры взаимодействия                                   | Внутренняя позиция школьника | Отношение к школе | Самооценка |
|----|--|------------------------------|-------------------|------------|
| 4  | Чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком | 0,39*                        | 0,45*             | -0,41*     |
| 6  | Принятие себя в качестве родителя                          |                              | 0,44*             |            |
| 7  | Преобладающий эмоциональный фон                            |                              | 0,37*             |            |
| 8  | Стремление к телесному контакту                            | 0,36*                        | 0,42*             | -0,43*     |
| 9  | Оказание эмоциональной поддержки                           |                              | 0,41*             | -0,40*     |
| 11 | Умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка   |                              | 0,44*             | -0,38*     |

*Примечание:* шкала самооценки обратная

*Примечания:* \* корреляция значима на уровне  $p \leq 0,05$ ;

В результате корреляционного анализа были установлены положительные связи средней силы на уровне  $p \leq 0,05$  внутренней позиции школьника и чувств, возникающих у матери во взаимодействии с ребенком ( $R_s=0,39$ ), а также стремлением матери к телесному контакту ( $R_s=0,36$ ). Чем больше матери проявляют свои чувства в общении с ребенком, стремятся к телесному контакту, тем более выражена у ребенка внутренняя позиция школьника.

Обнаружены положительные связи средней силы на уровне  $p \leq 0,05$  отношения к школе и таких характеристик эмоционального взаимодействия матери и ребенка как чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком ( $R_s=0,45$ ), принятие себя в качестве родителя ( $R_s=0,44$ ), преобладающий эмоциональный фон ( $R_s=0,37$ ), стремление к телесному контакту ( $R_s=0,42$ ), оказание эмоциональной поддержки ( $R_s=0,41$ ), умение взаимодействовать на эмоциональное состояние ребенка ( $R_s=0,44$ ).

Выявлены статистически значимые отрицательные связи средней силы самооценки ребенка и чувств, возникающих у матери во взаимодействии с ребенком ( $R_s= -0,41$ ); стремлением к телесному контакту ( $R_s= -0,43$ ), оказанием эмоциональной поддержки ( $R_s= -0,40$ ), умением взаимодействовать на эмоциональное состояние ребенка ( $R_s= -0,38$ ). Шкала самооценки обратная, чем ниже показатель, тем более высокая самооценка. Полученный результат свидетельствует о том, что чем ярче проявляет свои чувства мать к ребенку, чем более выражено у нее принятие себя в качестве родителя и стремление к телесному контакту, стремление оказывать поддержку ребенку, чем лучше мать может оказывать воздействие на эмоциональное состояние ребенка, тем более адекватная самооценка у детей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, чем гармоничнее, конструктивнее отношения между родителями и детьми, что основано на доверии и принятии, тем в большей степени сформирована внутренняя позиция школьника.

## Литература

1. Архиреева Т. В. Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 38–47.
2. Божович Л. И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема / Известия АПН РСФСР. М., 2015. Вып. 36. С. 3–28.
3. Гринева М. С. Внутренняя позиция школьника современного первоклассника в условиях мегаполиса: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13. М.: МГППУ, 2011. 23 с.
4. Гурова Е. В. Особенности мотивационной готовности к обучению современных школьников // Актуальные проблемы психологии, бизнеса и социальной сферы общества: теория и практика. Рига, 2014. С. 61–65.
5. Лубовский Д. В. Внутренняя позиция личности и система отношений человека // Актуальные проблемы психологического знания. 2011. № 4 (21). С. 48–54.
6. Лубовский Д. В. Феноменология и динамика развития внутренней позиции современных младших школьников // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 50.
7. Шипова Л. В. Исследование внутренней позиции школьника в психологии: теоретический аспект. Саратов: ИЦ «Наука». 2015. 99 с.
8. Салмина Н. Г., Тиханова И. Г. Внутренняя позиция школьника и социальная желательность у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов // Культурно-историческая психология. М.: МГППУ 2017. № 1. С. 56–62.
9. Нежнова, Т. А. Внутренняя позиция школьника: понятие и проблема. Формирование личности в онтогенезе. Сб. науч. трудов. [Посвящен памяти Л. И. Божович]. / под ред. И. В. Дубровиной. М. АПН ССР. М., 2015. С. 50–62.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА И КОМПОНЕНТОВ САМОСОЗНАНИЯ У ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Бунина М. П.

ФДО ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического исследования переживания одиночества у лиц юношеского возраста, а также его взаимосвязь с компонентами самосознания. Выявлены статистически значимые отрицательные связи разной силы общего переживания одиночества и таких параметров самосознания как самооценка, общего самоотношения, аутосимпатии, ожидаемого отношения других, самоинтерес, общая интернальность и интернальность в производственных отношениях. Выявлены значимые различия в переживании одиночества и компонентах самосознания у юношей и девушек

*Ключевые слова:* одиночество, самосознание, locus — контроль, юношеский возраст

### **Interconnection of experience of loneliness and the components of self-consciousness in persons of young age**

*Annotation.* The article presents the results of an empirical study of the experience of loneliness in adolescents, as well as its relationship with the components of self-

awareness. Statistically significant negative relationships of different strengths of the general experience of loneliness and such parameters of self-awareness as self-esteem, general self-attitude, autosympathy, expected attitude of others, self-interest, general internality and internality in industrial relations were revealed. Revealed significant differences in the experience of loneliness and components of self-awareness in boys and girls

*Key words:* loneliness, self-awareness, locus – control, adolescence

Одиночество изучается в рамках философии, социологии, психологии. В западной философии и социологии оно понимается в основном как отрицательный аспект в восточной — наоборот, как источник развития человека [5]. В психологии выделяется несколько основных подходов к одиночеству: психодинамический (Г. Салливан), когнитивный (Д. Янг, Л. Э. Пепло, Д. Рассел), феноменологический (К. Роджерс), интеракционистский (Р. Вейс), экзистенциально — гуманистический (И. Ялом, В. Франкл, А. Маслоу). В ходе изучения данного феномена в этих подходах рассматривались социальные и личностные предпосылки его возникновения и способы преодоления негативного переживания одиночества. В нашей стране одиночество изучали С. Г. Корчагина, Е. Н. Осин, Г. В. Иванченко, И. Ю. Мананова, Л. С. Колмогорова и др. Одиночество в период подросткового и юношеского возраста исследовали О. В. Долгинова, Е. Е. Рогова, И. С. Кон, Г. Р. Шагивалеева, Е. В. Филиндаш, Е. В. Неумоева — Колчеданцева, Т. М. Губина, Н. В. Гребенникова, Е. В. Гурова [2,6]. и др.

Много изданий в адрес подростков и юношества по преодолению переживания одиночества [1, 4]. Стоит отметить, что, несмотря на многолетние исследования одиночества при составлении рекомендаций по преодолению одиночества, авторы, как показал анализ литературы, часто упускают эмоциональные аспекты этого переживания [3].

Наше исследование посвящено взаимосвязи переживания одиночества и компонентов самосознания у лиц юношеского возраста, а также различиям в переживании одиночества и структурных компонентах самосознания у юношей и девушек.

Выборка исследования составила 59 человек — студенты высших и средних образовательных учреждений г. Москвы. Возраст респондентов — 18–23 лет, средний возраст — 19,68 лет. Юношей 26 человек, девушек 33 человека; средний возраст для первой группы — 19,38 лет, для второй — 19,88 лет.

Использовались следующие методики: Дифференциальный опросника одиночества Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина (краткий вариант)); опросник «Определение уровня самооценки» (С. В. Ковалёв); опросник самоотношения (ОСО) В. В. Столина, С. Р. Пантелеева; опросник «Уровень субъективного контроля» в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд.

Были сформулирована гипотеза о наличии взаимосвязи переживания одиночества и структурных компонентов самосознания у лиц юношеского возраста. Высокий уровень переживания одиночества связан с низкой самооценкой, негативным отношением к себе, внешним общим локусом контроля, внутренним локусом контроля по отношению к неудачам и внешним локусом контроля по отношению к успехам. Также проверялась гипотеза о существовании различий в переживании одиночества и компонентах самосознания у юношей и девушек.

В таблице 1 представлены значимые корреляции переживания одиночества и компонентов самосознания в целом по выборке.

Выявлена сильная значимая связь общего переживания одиночества и самооценки ( $r = 0,605$ ,  $p < 0,01$ ). Поскольку шкала самооценки — обратная: более высокий балл соответствует более низкой самооценке, то данную связь необходимо рассматривать как отрицательную. Для юношей и девушек с низкой самооценкой характерен более высокий показатель общего переживания одиночества.

**Значимые корреляции переживания одиночества и компонентов самосознания**

|   | Общее переживание одиночества | Зависимость от общения | Позитивное одиночество |
|---|-------------------------------|------------------------|------------------------|
| Самооценка  | (-) 0,605**                   |                        |                        |
| Общее самоотношение                                 | -0,411**                      | -0,308*                | 0,347**                |
| Аутосимпатия  | -0,340**                      | -0,315*                |                        |
| Ожидаемое отношение от других                       | -0,277*                       |                        | 0,323*                 |
| Самоинтерес   | -0,350**                      | 0,323*                 |                        |
| Общая интернальность                                | -0,405**                      |                        | 0,257*                 |
| Интернальность в области производственных отношений | -0,448**                      |                        | 0,404**                |

*Примечания:* \* корреляция значима на уровне  $p \leq 0,05$ ;

\*\* корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$ .

Шкала самооценки обратная

Общее переживание одиночества связано с общим самоотношением. Эта связь средней силы, обратная ( $r = -0,411, p < 0,01$ ). Чем выше уровень самоотношения у человека к самому себе, тем реже он испытывает чувство одиночества и проявляет меньшую зависимость от общения ( $r = -0,308, p < 0,05$ ). Также обнаружены подобные обратные значимые связи средней силы общего переживания одиночества и аутосимпатии ( $r = -0,340, p < 0,01$ ). Чем более позитивнее отношение к себе, тем меньше человек переживает состояние одиночества.

Выявлена отрицательная слабая взаимосвязь общего переживания одиночества и ожидаемое отношение от других ( $r = -0,277, p < 0,05$ ). Ожидая отрицательного отношения к себе других людей, человек обрекает себя на одиночество.

Выявлена отрицательная средняя взаимосвязь общего переживания одиночества и самоинтереса ( $r = -0,350, p < 0,01$ ). Те, кто имеет выраженный самоинтерес, реже испытывают чувство одиночества, у них меньше зависимость от общения ( $r = -0,315, p < 0,05$ ).

Выявлены также значимые отрицательные взаимосвязи средней силы общего переживания одиночества с общей интернальностью ( $r = -0,405, p < 0,01$ ) и с интернальностью в области производственных отношений ( $r = -0,448, p < 0,01$ ). Чем чаще респонденты чувствуют себя одиночками, тем ниже у них показатель общей интернальности и интернальности в производственных отношениях.

Такой параметр переживания одиночества как зависимость от общения связан с общим самоотношением ( $r = -0,308, p < 0,05$ ) и аутосимпатией ( $r = -0,315, p < 0,05$ ). Это отрицательные связи средней силы. Чем выше показатель самоотношения и аутосимпатии, тем меньше человек зависит от общения, может долго находиться наедине с собой и не страдать от этого.

Параметр самоинтереса положительно связан с зависимостью от общения ( $r = 0,323, p < 0,05$ ). Чем больший интерес человек проявляет по отношению к себе, тем больший у него проявляется зависимость от общения.

Выявлены также значимые положительные связи средней силы позитивного одиночества и таких параметров самосознания как самоотношение ( $r = 0,347, p < 0,01$ ); ожидаемое отношение от других ( $r = 0,323, p < 0,05$ ), общая интернальность ( $r = 0,257, p < 0,05$ ), а также интернальность в области производственных отношений ( $r = 0,404, p < 0,01$ ).

Следовательно, чем выше показатель общего самоотношения, который показывает уровень общего положительного отношения к себе, тем реже респонденты

ощущают себя одиночками, меньше зависят от общения с другими и имеют тенденцию более позитивного отношения к одиночеству.

Результаты позволяют утверждать, что чем более позитивно респонденты относятся к себе, тем реже они ощущают себя одиночками, лучше относятся к одиночеству и меньше зависят от общения, больше интересуются собой. Вероятнее всего, положительная оценка себя — один из факторов преодоления одиночества.

По шкалам интернальности мы обнаружили значимые обратные корреляции между переживанием одиночества, общей интернальностью, интернальностью в производственных отношениях, а также значимые прямые корреляции между общей интернальностью, интернальностью в производственных отношениях и позитивным одиночеством. Предполагаем, что это связано с более оптимистичным восприятием своих возможностей у неодиноких людей и противоположным восприятием возможностей у одиноких.

Таким образом, наша основная гипотеза подтвердилась частично: не обнаружено значимых корреляций между большинством шкал интернальности и шкалами переживания одиночества, а также между большинством шкал интернальности, самооценкой и шкалами самоотношения.

В таблице 2 представлены результаты исследования различий в компонентах самоотношения у юношей и девушек.

Таблица 2

**Значимость различий в компонентах самоотношения и переживании одиночества у юношей и девушек**

|                        | Средний ранг |               | Критерий U Манна Уитни | Значение p |
|------------------------|--------------|---------------|------------------------|------------|
|                        | Юноши N=26   | Девушки N= 33 |                        |            |
| Самоуважение           | 35,0         | 26,06         | 559                    | 0,046*     |
| Позитивное одиночество | 34,44        | 26,5          | 544,5                  | 0,077      |

*Примечание.* Уровень значимости  $p (<0,05)$

Как показывают результаты у юношей выше показатели общего самоотношения, самоуважения и аутосимпатии. У девушек выше показатели ожидаемое отношение других) и самоинтерес. Значимым оказалось только различие в области самоуважения ( $U=559$  при  $p \leq 0,046$ ).

У юношей общее переживание одиночества, позитивное одиночество выше, чем у девушек. У девушек в большей степени выражена зависимость от общения и ниже самооценка. Но выявленные различия не являются статистически значимыми.

У юношей выше такие показатели как общая интернальность, интернальность в области достижений, в области производственных отношений и межличностных отношений, в отношении здоровья и болезни. У девушек выше интернальность в области неудач и интернальность в области семейных отношений, но данные различия не являются значимыми.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: общее чувство одиночества связано с самооценкой. Чем более низкая самооценка, тем острее переживание одиночества. Заниженная самооценка ведет к диффузии самосознания и как следствие к негативному переживанию одиночества. Заниженная самооценка вызывает неуверенность, пассивность молодых людей, непопулярность среди сверстников и является фактором развития острого чувства одиночества.

Высокий уровень общего самоотношения, аутосимпатии, самоинтереса, ожидаемое отношения других позволяют молодым людям в меньшей степени переживать одиночество. Общее самоотношение имеет положительную связь с позитивным одиночеством. Такие люди способны переживать позитивное одиночество, находить ресурс в уединении, творчески использовать его для самопознания и са-

моразвития, испытывать положительные эмоции в ситуациях уединения, проявляют спокойное, толерантное отношение к одиночеству.

Чем выше у молодых людей выражена общая интернальность и интернальность в области производственных отношений, тем в меньшей степени они ощущают себя одиночками.

Значимые различия у юношей и девушек обнаружены только в области самоуважения. У юношей это показатель выше, чем у девушек.

### *Литература*

1. Абросимова И. Ю., Алексеева Е. В., Гладышева О. С., Камин А. А., Кузоватова Е. Е., Шамина Е. В., Шуклина М. Н. Вектор. Формирование социально-позитивного поведения у старших подростков. Нижний Новгород. 2016.

2. Гребенникова Н. В., Гурова Е. В. Особенности переживания чувства одиночества у юношей и девушек // Высшее образование для XXI века: проблемы воспитания. М.: МосГУ. 2017. С. 214–218.

3. Ковалев С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. Тесты, опросники, ролевые игры. М.: Просвещение. 1991.

4. Одинцова М. А. Я — целый мир: Программа развития личности подростков и юношества. / Учеб.-метод. пособие. Серия «Психология успеха». М.: Изд-во Института психотерапии. 2004.

5. Покровский Н. Е. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки. М.: Университетская книга, Логос, 2008. С. 63–75.

6. Шагивалеева Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами / Монография, Елабуга: Изд-во ОАО «Алмедиа». 2007.

## **ОПЫТ ПЕРВИЧНОЙ АПРОБАЦИИ МЕТОДИКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ASPIRATION INDEX T. KASSER, & R. M. RYAN, 2019**

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках  
научного проекта № 19-013-00904 «Развитие личности студентов  
с инвалидностью в условиях инклюзивного дистанционного обучения»**

**Бали М.**  
студент

**Александрова Л. А.**

к.п.н. доцент кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения  
ФГБОУВО Московский государственный психолого-педагогический  
университет,  
г. Москва

*Аннотация.* В статье описывается процесс первичной апробации методики Aspiration Index T. Kasser, & R. M. Ryan, 2019 направленной на изучение целеполагания в рамках теории самодетерминации. Приводятся результаты апробации методики на российской выборке. Делаются выводы относительно полученных в ходе исследования данных

*Ключевые слова.* Целеполагание, внешние ценности, внутренние ценности, индекс стремлений.

## The experience of the initial testing of the methodology for the study of goal-setting aspiration index t. Kasser, & r. M. Ryan, 2019

*Annotation.* The article describes the process of primary approbation of the Aspiration Index methodology T. Kasser, & R. M. Ryan, 2019 aimed at studying goal-setting within the framework of the theory of self-determination. The results of testing the methodology on a Russian sample are presented. Conclusions are drawn regarding the data obtained during the study

*Keywords.* Goal setting, external values, internal values, aspiration index.

Исследования, проводимые в рамках теории самодетерминации, наглядно показали что не все цели которые ставит перед собой человек в одинаковой степени могут приводить к хорошему результату в отношении как общего самочувствия, так и психологического и физического благополучия. Также как и мотивы, все цели можно разделить на внутренние и внешние. Например, такие внутренние устремления как стремление к личностному росту, значимым близким отношениям, стремление сделать мир вокруг лучше удовлетворяются в процессе их достижения как базовые психологические потребности, так и ведут к психологическому благополучию личности. При этом внешние стремления, такие как стремление к богатству, известности и внешней привлекательности будут зависеть от других людей, от того насколько будет удачно, в пользу конкретного индивида, произведено сравнение с ними и так же от одобрения с их стороны.

Было проведено много исследований в разных культурах, таких как Нигерия, Таиланд, Южная Африка, Австралия, Германия и пр. в результате которых теория о различном влиянии на благополучие внешних и внутренних целей подтвердилась.

Приоритеты во внутренних стремлениях связаны с удовлетворенностью жизнью в целом и ее смыслом, осознанностью, физической активностью, способностью сопереживать, здоровьем и пр. Когда фокус стремлений смещен вовне, часто можно наблюдать повышенную тревожность, депрессию, негативные аффекты и психосоматические проблемы.

Тенденция к преобладанию внутренних или внешних стремлений может меняться у человека в разные периоды его жизни. При этом нельзя сказать, что достижение тех или иных целей может быть более легким или более сложным, но можно сказать, что достижение внешних целей само по себе не приводит к психологическому благополучию, а процесс достижения часто связан с плохим самочувствием и перенапряжением [Kasser & Ryan, 1993; 1996].

В своем лонгитюдном исследовании Шелдон и Кассер, наблюдая за студентами, выявили улучшение психологического благополучия при достижении внутренних целей [Sheldon & Ryan, 1998]. Было установлено, что контролирующее авторитарное родительское воспитание связано с формированием преобладания внешних стремлений, в то время как поддерживающее воспитание в большей степени связано с формированием приоритетности внутренних стремлений [Kasser, Ryan, Zax, & Sameroff, 1995; Williams Кокс, Hedberg & Deci, 2000]. Ряд исследований был посвящен вопросам активации целей [Fishbach & Ferguson, 2007]. Было показано что внутренние, автономные цели способствуют большей мобилизации и более продуктивному распределению ресурсов [Sheldon, 2008].

Методика Aspiration index представлена рядом вариаций, представляющих собой серию методик призванных исследовать значимость целей как в совокупности, так и при разделении на внешние и внутренние. Также в разных вариациях она позволяет оценить степень важности целей, количество предпринятых усилий для их достижения, степень реалистичности достижения, степень реализации цели и пр.

Три дополнительных шкалы (Physical Health, Popularity, Image) были добавлены в более поздней версии [Kasser & Ryan 1996]. Затем Т. Кассером была добавле-

на еще одна шкала (Spirituality) [Kasser (1996)]. Следующие три шкалы (Hedonism, Conformity, Safety) были присоединены позднее [Grouzet 2005]

В текущей работе была использована короткая версия, состоящая из 33 вопросов. Данная методика включает 11 шкал рекомендованных Т. Кассером, представляющих 11 целей.

Каждая шкала представляет собой одно из стремлений или цель и представлена утверждениями. К каждому утверждению прилагается по 3 вопроса. Пример утверждений с вопросами приведен в таблице 1.

Таблица 1

**Пример вопроса оригинальной методики Aspiration index**

|   |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|
|   | <b>Someone in my life will accept me as I am, no matter what</b> |   |   |   |   |   |   |   |
| 1 | How important is this to you?                                    |   |   |   |   |   |   |   |
| 2 | How likely is it that this will happen in your future?           |   |   |   |   |   |   |   |
| 3 | How much have you already attained this goal?                    |   |   |   |   |   |   |   |

Эти вопросы позволяют оценить степень а) важности; б) вероятности; в) достигнутой (степени достижения в настоящем) каждой из целей. В таблице 2 приведен пример вопроса из переведенной методики.

Таблица 2

**Пример вопроса переведенной методики Aspiration index**

|   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|   | <b>Быть принятым таким, какой есть, не смотря ни на что</b> |   |   |   |   |   |   |   |
| 1 | Насколько это важно для вас?                                |   |   |   |   |   |   |   |
| 2 | Каковы ваши шансы достичь этой цели?                        |   |   |   |   |   |   |   |
| 3 | Насколько вы уже приблизились к этой цели?                  |   |   |   |   |   |   |   |

Ранее в пилотном исследовании, как и в настоящей работе, на выборке из 30 человек (7 мужчин и 23 женщины) мы использовали эти рекомендованные цели.

Далее приведены определения стремлений:

- Принадлежность (Affiliation) — стремление иметь близкие значимые отношения с семьей и друзьями.
- Чувство общности (Community feeling) — активная позиция в стремлении улучшить мир как вокруг себя, так и в целом.
- Конформизм (Conformity) — стремление приспособливаться к другим людям, соответствовать их ожиданиям.
- Финансовая успешность (Financial success) — стремление к богатству, финансовой успешности и материальному достатку.
- Гедонизм (Hedonism) — стремление к чувственным удовольствиям.
- Внешняя привлекательность (Имидж) (Image) — стремление иметь привлекательную внешность и красивую одежду соответствующую моде.
- Физическое здоровье (Physical health) — стремление быть и чувствовать себя здоровым.
- Популярность (Popularity) — стремление быть известным и легко узнаваемым.
- Безопасность (Safety) — стремление иметь как физическую безопасность, так и отсутствие нужды в пище, одежде и крыше над головой.
- Самопринятие (Self-acceptance) — стремление чувствовать себя компетентным и автономным.

• Духовность (Spirituality) — стремление найти духовное или религиозное понимание устройства мира.

При этом, по мнению авторов, к внутренним целям относятся чувство общности, самопринятие, физическое здоровье, безопасность, принадлежность. К внешним: внешняя привлекательность, комфорнизм, финансовая успешность, популярность.

Однако такое соотношение не находит единодушной поддержки. Так, некоторые исследователи относят физическое здоровье к внешним целям или вовсе не относят его ни к одной из категорий. Внутри внешних и внутренних целей также можно выделить как в большей степени материальные, так и в и духовные измерения. Так, например финансовый успех будет более материальной целью по отношению к популярности.

В исследованиях было показано что две цели были нейтральны по отношению как к внешнему так и к внутреннему изменению — это духовность и гедонизм [Grouzet, 2005].

Учитывая вышесказанное, в нашей работе для сравнения внешних и внутренних целей мы брали за основу как наиболее четко определяемые *три внешних: Финансовая успешность, Внешняя привлекательность (Имидж) и Популярность, и три внутренних: Принадлежность, Чувство общности и Самопринятие.*

В данной работе, мы использовали расчет полученных баллов по трем параметрам, таким как *степень важности цели, возможность ее достижения и степень достигнутой.* Респондентам предлагалось дать ответ в диапазоне от 1 (не значимо) до 7 (очень значимо). Также, для апробации мы учитывали по каждой цели совокупный балл по этим трем параметрам.

### Описательные статистики

Многие пункты имеют распределение близкое к нормальному, так как значение эксцесса и асимметрии не превышает 1 по модулю. В таблице 3 в качестве примера приведены статистики для компонентов шкалы Финансовая успешность.

Таблица 3

**Психометрические показатели компонентов шкалы  
Финансовая успешность**

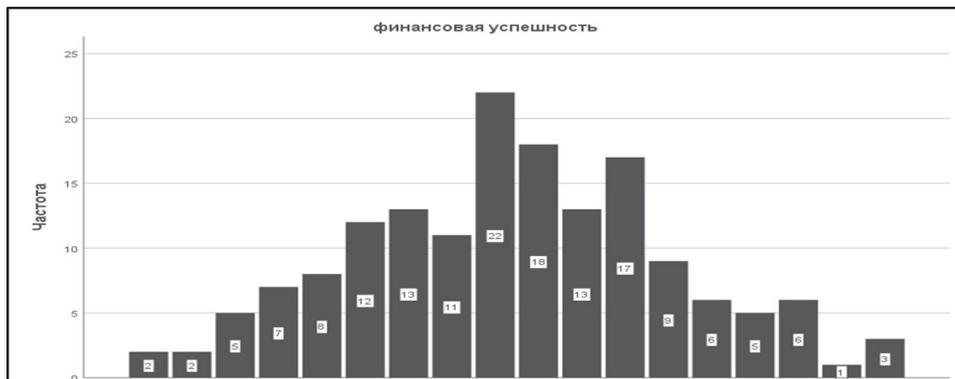
| финансовая успешность                     | Среднее | Медиана | Мода | Стандартная отклонения | Дисперсия | Асимметрия | Стандартная Ошибка асимметрии | Эксцесс | Стандартная ошибка эксцесса | Минимум | Максимум |
|---|---------|---------|------|------------------------|-----------|------------|-------------------------------|---------|-----------------------------|---------|----------|
| Насколько это важно для вас               | 5,650   | 6,00    | 7,00 | 1,652                  | 2,732     | -1,110     | ,192                          | ,242    | ,381                        | 1,00    | 7,00     |
| Каковы ваши шансы достичь этой цели       | 4,056   | 4,00    | 4,00 | 1,791                  | 3,211     | -,145      | ,192                          | -,843   | ,381                        | 1,00    | 7,00     |
| Насколько вы уже приблизились к этой цели | 2,706   | 2,00    | 1,00 | 1,728                  | 2,989     | ,811       | ,192                          | -,218   | ,381                        | 1,00    | 7,00     |

### Частотный анализ

При частотном анализе мы обнаружили, что не по всем пунктам присутствуют ответы. Так по шкалам Безопасность и Самопринятие (важность) отсутствуют ответы из пунктов 1 и 2, которые характеризуют данную цель как совсем не важную. Наиболее высокочастотные ответы по этим целям соответствуют пункту 7 т.е. очень важно.

При этом по шкалам Духовность, Популярность, Имидж (важности, возможности и достигнутости) наиболее частотный ответ соответствует 1, т.е. совсем не важно.

При частотном анализе по целям мы получили распределения близкие к нормальным по ряду шкал таких как Принадлежность, Финансовая успешность, Гедонизм, Самопринятие. На *рисунке 1* представлено распределение частот по шкале Финансовая успешность.



**Рис. 1. Распределение частот по шкале Финансовая успешность**

### Факторный анализ

Мы использовали факторный анализ для анализа структуры методики Aspiration index методом выделения главных компонент.

На первом этапе было выделено 8 факторов, однако воспроизвести факторную структуру, закладываемую авторами не удалось.

На втором этапе мы сделали факторный анализ по 11 шкалам, где намеренно выделили 3 факторам, но только шкала Духовность выделилась в третий фактор, а Чувство общности и Конформизм во второй (табл. 4).

*Таблица 4*

### Трехфакторный анализ по шкалам методики Aspiration Index

| Матрица повернутых компонента   |             |             |             |
|---|-------------|-------------|-------------|
| шкалы   | Компонента  |             |             |
|   | 1           | 2           | 3           |
| принятие  | <b>,547</b> | ,346        | ,293        |
| чувство общности  | ,421        | <b>,625</b> | ,366        |
| конформизм  | ,132        | <b>,914</b> | ,017        |
| финансовая успешность   | <b>,735</b> | ,278        | ,288        |
| гедонизм  | <b>,793</b> | ,028        | ,125        |
| имидж   | <b>,615</b> | ,365        | ,158        |
| здоровье  | <b>,733</b> | ,219        | ,054        |
| популярность  | <b>,685</b> | ,315        | ,050        |
| безопасность  | <b>,806</b> | ,148        | ,164        |
| самопринятие  | <b>,734</b> | ,124        | ,411        |
| духовность  | ,168        | ,102        | <b>,926</b> |
| Метод выделения: Анализ методом главных компонент.<br>Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера. |             |             |             |
| а. Вращение сошлось за 4 итераций.  |             |             |             |

Далее, чтобы посмотреть в какой из факторов попадет шкала Духовность мы задали для анализа 2 фактора. В результате в отдельный фактор выделился только Конформизм (см. табл. 5).

Таблица 5

**Двухфакторный анализ по шкалам методики Aspiration Index**

|  | Компонента |       |
|--|------------|-------|
|  | 1          | 2     |
| принадлежность                                     | ,705       | ,070  |
| чувство общности                                   | ,740       | ,376  |
| конформизм   | ,496       | ,760  |
| финансовая успешность                              | ,834       | -,075 |
| гедонизм   | ,723       | -,326 |
| имидж  | ,724       | ,055  |
| здоровье   | ,727       | -,129 |
| популярность                                       | ,725       | -,023 |
| безопасность                                       | ,797       | -,224 |
| самопринятие                                       | ,811       | -,211 |
| духовность   | ,503       | ,027  |
| Метод выделения: Анализ методом главных компонент. |            |       |
| а. Извлеченных компонент: 2                        |            |       |

На третьем этапе мы анализировали отдельные вопросы шкалы методики. При анализе ответов на вопрос о важности цели все шкалы попали в один фактор кроме Принадлежности, Безопасности которые не попали ни в один из факторов и Духовности которая попала в фактор 2 (см. табл. 6).

Таблица 6

**Факторный анализ по важности достижения цели**

| Цели (важность)                                    | Компонента |       |
|--|------------|-------|
|  | 1          | 2     |
| принадлежность                                     | ,705       | ,070  |
| чувство общности                                   | ,740       | ,376  |
| конформизм   | ,496       | ,760  |
| финансовая успешность                              | ,834       | -,075 |
| гедонизм   | ,723       | -,326 |
| имидж  | ,724       | ,055  |
| здоровье   | ,727       | -,129 |
| популярность                                       | ,725       | -,023 |
| безопасность                                       | ,797       | -,224 |
| самопринятие                                       | ,811       | -,211 |
| духовность   | ,503       | ,027  |
| Метод выделения: Анализ методом главных компонент. |            |       |
| а. Извлеченных компонент: 2                        |            |       |

При анализе ответов на вопрос о вероятности достижения все ценности оказались в 1 факторе кроме ценности Конформизм которая распределилась между двумя факторами (см. табл. 7).

Таблица 7

**Факторный анализ по вероятности достижения цели**

| Цели (вероятность)                                 | Компонента |       |
|--|------------|-------|
|  | 1          | 2     |
| принадлежность                                     | ,714       | -,339 |
| чувство общности                                   | ,720       | ,059  |
| конформизм   | ,508       | ,651  |
| финансовая успешность                              | ,861       | -,103 |
| гедонизм   | ,731       | -,382 |
| имидж  | ,713       | ,273  |
| здоровье   | ,696       | ,143  |
| популярность                                       | ,724       | ,086  |
| безопасность                                       | ,824       | -,135 |
| самопринятие                                       | ,826       | -,169 |
| духовность   | ,543       | ,242  |
| Метод выделения: Анализ методом главных компонент. |            |       |
| а. Извлеченных компонент: 2                        |            |       |

При анализе ответов на вопрос о степени достигнутой цели, во второй фактор попала только цель Конформизм. Все остальные цели оказались в 1 факторе (см. табл. 8).

Таблица 8

**Факторный анализ по степени достигнутой цели**

| Цели (достигнутость)                               | Компонента |       |
|--|------------|-------|
|  | 1          | 2     |
| принадлежность                                     | ,663       | -,113 |
| чувство общности                                   | ,776       | ,159  |
| конформизм   | ,392       | ,856  |
| финансовая успешность                              | ,746       | -,227 |
| гедонизм   | ,753       | -,092 |
| имидж  | ,665       | ,124  |
| здоровье   | ,579       | ,117  |
| популярность                                       | ,753       | ,020  |
| безопасность                                       | ,710       | -,270 |
| самопринятие                                       | ,814       | -,146 |
| духовность   | ,574       | -,003 |
| Метод выделения: Анализ методом главных компонент. |            |       |
| а. Извлеченных компонент: 2                        |            |       |

Таким образом двухфакторная структура внутренних и внешних целей по данной методике на российской выборке не воспроизводится и соответственно не подтверждается, как при разбиении по шкалам так и по отдельным вопросам (см. табл. 7, 8, 9, 10, 11). Это подтверждается и другими исследователями, работающими с другими вариантами данной методики, в частности Л. А. Александровой. В этой связи куда больший интерес представляет анализ целей по отдельности.

## Коэффициент надежности альфа Кронбаха

При анализе по внешним и внутренним целям по отдельности мы получили коэффициент надежности альфа Кронбаха для внутренних целей  $\alpha=0,855$  и для внешних  $\alpha=0,847$  что является хорошим показателем надежности и свидетельствует о том что шкалы согласованы но в нашем случае не противопоставлены.

Далее мы делали анализ пригодности статистики альфа Кронбаха при удалении пункта. В таблице 9 приведены шкалы по внутренним целям методики Aspiration Index при условии, если элемент удален. Как можно видеть все вопросы методики работают на одну шкалу.

Таблица 9

### Анализ пригодности статистики если элемент удален для шкал внутренних целей

|                  |   | Статистики соотношения пункта с суммарным баллом |                                     |                                      |                                    |
|------------------|---|--|-------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|
|                  |   | Среднее шкалы при удалении пункта                | Дисперсия шкалы при удалении пункта | Корреляция пункта с суммарным баллом | Альфа Кронбаха при удалении пункта |
| принадлежность   | Насколько это важно для вас               | 34,2688  | 100,324                             | ,233                                 | ,867                               |
|                  | Каковы ваши шансы достичь этой цели       | 35,5938  | 81,777                              | ,713                                 | ,825                               |
|                  | Насколько вы уже приблизились к этой цели | 36,1625  | 82,539                              | ,654                                 | ,831                               |
| чувство общности | Насколько это важно для вас               | 35,1938  | 87,138                              | ,526                                 | ,845                               |
|                  | Каковы ваши шансы достичь этой цели       | 36,2938  | 82,133                              | ,686                                 | ,828                               |
|                  | Насколько вы уже приблизились к этой цели | 37,1875  | 85,285                              | ,713                                 | ,827                               |
| самоприятие      | Насколько это важно для вас               | 33,8000  | 102,174                             | ,283                                 | ,861                               |
|                  | Каковы ваши шансы достичь этой цели       | 35,6500  | 81,889                              | ,678                                 | ,829                               |
|                  | Насколько вы уже приблизились к этой цели | 36,8000  | 83,721                              | ,649                                 | ,832                               |

В таблице 10 приведены шкалы по внешним целям методики Aspiration Index при условии если элемент удален. Здесь мы наблюдаем аналогичный результат что и по внутренним ценностям.

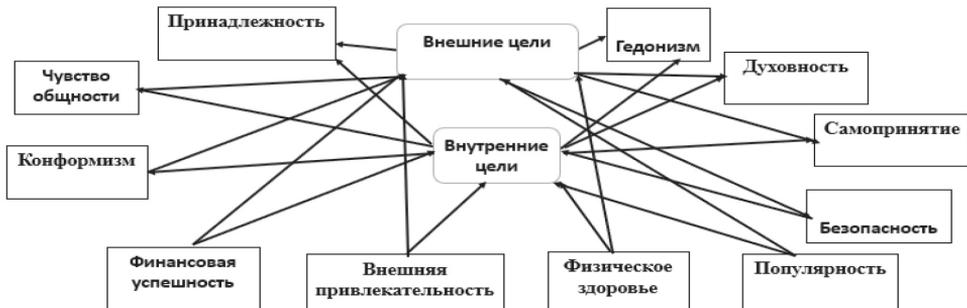
**Анализ пригодности статистики если элемент удален для шкал  
внешних целей**

|                          |  | Статистики соотношения пункта с суммарным баллом |  |   |   |
|--------------------------|--|--|--|---|---|
|                          |  | Среднее<br>шкалы при<br>удалении<br>пункта       | Дисперсия<br>шкалы при<br>удалении<br>пункта | Корреля-<br>ция пункта<br>с суммар-<br>ным баллом | Альфа Крон-<br>баха при<br>удалении<br>пункта |
| финансовая<br>успешность | 4 Насколько это важно для вас                    | 26,0250  | 116,402                                      | ,231  | ,860  |
|                          | 4 Каковы ваши шансы<br>достичь этой цели         | 27,6188  | 100,753                                      | ,651  | ,822  |
|                          | 4 Насколько вы уже при-<br>близились к этой цели | 28,9688  | 106,269                                      | ,508  | ,836  |
| имидж                    | 6 Насколько это важно для вас                    | 28,5750  | 101,328                                      | ,579  | ,829  |
|                          | 6 Каковы ваши шансы<br>достичь этой цели         | 27,5250  | 95,962                                       | ,633  | ,823  |
|                          | 6 Насколько вы уже при-<br>близились к этой цели | 28,7438  | 98,884                                       | ,678  | ,819  |
| популяр-<br>ность        | 8 Насколько это важно для вас                    | 28,3688  | 105,668                                      | ,453  | ,842  |
|                          | 8 Каковы ваши шансы<br>достичь этой цели         | 28,2750  | 95,886                                       | ,685  | ,817  |
|                          | 8 Насколько вы уже при-<br>близились к этой цели | 29,3000  | 101,909                                      | ,654  | ,822  |

При анализе для всех целей мы получили коэффициент надежности альфа Кронбаха общая  $\alpha=0,934$  что является очень хорошим показателем надежности теста. Таким образом по распределению целей мы не получили две шкалы как они были задуманы авторами методики. Согласно полученным нами результатам все цели методики работают на одну шкалу.

**Корреляционный анализ по внутренним и внешним целям  
методом ранговых корреляций Спирмена**

В ходе анализа мы выяснили что все внутренние и внешние цели имеют сильную положительную связь как с отдельными вопросами методики так и с ее шкалами в целом на уровне  $r=0,01$ . Подробнее на рисунке 2.



**Рис. 2. Взаимосвязи внутренних и внешних целей.**

Исключение составляет Безопасность (важность) с Внутренними целями. Очевидно, важность Безопасности не связана с Чувством общности, Принадлежностью и Самопринятием.

Некоторые цели, такие как Здоровье, Принадлежность, Чувство общности (важность, вероятность и достигнутость), имеют сильную прямую связь как с внешними так и с внутренними целями в совокупности почти на абсолютном уровне статистической значимости. Пример в таблице 14.

Таблица 11

**Взаимосвязи цели Здоровье со внутренними и внешними целями**

| названия целей |   | внешние цели                                    | внутренние цели               |                               |
|----------------|---|---|-------------------------------|-------------------------------|
| здоровье       | Насколько это важно для вас               | Коэффициент корреляции<br>знач. (двухсторонняя) | <b>,475**</b><br><b>0,000</b> | <b>,388**</b><br><b>0,000</b> |
|                | Каковы ваши шансы достичь этой цели       | Коэффициент корреляции<br>знач. (двухсторонняя) | <b>,526**</b><br><b>0,000</b> | <b>,453**</b><br><b>0,000</b> |
|                | Насколько вы уже приблизились к этой цели | Коэффициент корреляции<br>знач. (двухсторонняя) | <b>,442**</b><br><b>0,000</b> | <b>,380**</b><br><b>0,000</b> |

Примечание: \*\*Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

В ходе первичной апробации методики мы ожидали получить помимо положительных и отрицательные связи, а также отсутствие связей, что могло бы свидетельствовать о разделении целей на внешние и внутренние. Однако полученные результаты свидетельствуют в пользу того что все цели так или иначе входят в одну шкалу методики. Поскольку данная методика не измеряет внутренние и внешние цели это является ограничивающим фактором для ее применения. К перспективам дальнейшего исследования можно отнести поиск иных значимых целей, которые могут войти в основу адаптации данной методики.

*Литература*

1. Grouzet F. M. E., Kasser, T., Ahuvia, A., Fernandez-Dols, J. M., Kim, Y., Lau, S., Ryan, R. M., Saunders, S., Schmuck, P., & Sheldon, K. M. (2005). The structure of goal contents across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 800–816.
2. Kasser T. (2019). An overview of the Aspiration Index. Unpublished manuscript, Knox College, Galesburg, Illinois, USA URL: <https://selfdeterminationtheory.org/aspirations-index/> (дата обращения 16.04.2020)
3. Kasser T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410–422.
4. Kasser T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280–287.
5. Kasser T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck & K. Sheldon (Eds.) *Life goals and well-being*. Gottingen: Hogrefe.
6. Kasser T., Ryan, R. M., Zax, M., & Sameroff, A. J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology*, 31, 907–914.

# СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЖИЗНЕННАЯ ПОЗИЦИЯ ПСИХОЛОГОВ

Семущкин Ю.

Исследование проводилось в рамках магистерской диссертации под руководством Александровой Л. А.

*Аннотация.* Проблема исследования помогающего и просоциального поведения находится на пересечении тем субъективного благополучия и жизненной позиции личности. Наша задача состояла в углублении понимания различий в уровне субъективного благополучия и жизненной позиции личности у психологов и других представителей помогающих профессий.

*Ключевые слова:* субъективное благополучие, самодетерминация, жизненная позиция личности, мотивация просоциального поведения, автономная мотивация.

## Subjective well-being and the life position of psychologists

*Annotation.* The problem of the study of helping and prosocial behavior is at the intersection of the topics of subjective well-being and the life position of the individual. Our task was to deepen the understanding of differences in the level of subjective well-being and the life position of the individual among psychologists and other representatives of helping professions.

*Keywords:* subjective well-being, self-determination, personal life position, motivation of prosocial behavior, autonomous motivation.

К началу 80-х годов XX века исследования субъективного благополучия в психологии оформились в самостоятельную область исследований, которую условно можно назвать психологией счастья. На рубеже XX и XXI веков с возникновением Позитивной психологии интерес к исследованиям субъективного благополучия значительно возрос, это не удивительно, ведь «психология счастья» органичным и естественным образом стала ядром Позитивной психологии, науки о том, как сделать человека счастливым. Разнообразие психологических парадигм (школ) субъективного благополучия и относительная молодость этого раздела психологии, не позволили сформироваться единому смысловому полю, а так же выработать единые представления о субъективном благополучии. И любому начинающему исследователю приходится выбирать в русле какой методологии проводить исследования.

В позитивной психологии существует различие двух традиций в понимании счастья: гедонистической (получение удовольствия) и эвдемонистической (самоактуализация, самовыражение, раскрытие человеческого потенциала). По мнению Д. А. Леонтьева они объединяются в понятиях счастья — минимум и счастья — максимум. «Счастье — минимум» обеспечивается качеством жизни, дающим возможность удовлетворять базовые потребности, поэтому добиваться его можно через увеличение материальной обеспеченности. Но после достижения минимального уровня счастья в некоей условной точке насыщения базовых потребностей субъективное благополучие начинает определяться другими факторами. Максимальный уровень счастья достигается за счет индивидуальных стратегий и смыслов, и именно здесь человек может испытывать радость [Леонтьев, 2020].

Теория самодетерминации (self-determination theory, SDT) (далее ТСД) это еще одно направление, которое одновременно охватило концепцию эвдемонии, или самореализации, как центральный определяющий аспект благополучия и попы-

талься определить, что означает актуализация Я, и как она может быть достигнута. В частности ТСД постулирует три основные психологические потребности: автономию, компетентность и связанность с другими. И теоретизирует, что удовлетворение этих потребностей необходимо для психологического роста, целостности и благополучия, а также переживания жизненной силы. Таким образом, удовлетворение потребности рассматривается как естественная цель человеческой жизни, которая определяет многие смыслы и цели, лежащие в основе человеческих действий [Ryan & Deci, 2000].

Спецификация базовых потребностей определяет не только минимальные требования к психологическому здоровью, но и предписательно определяет социальную среду, которая нужна людям для психологического процветания и роста.

Контекстуальные и культурные факторы, а также факторы развития постоянно влияют на способы выражения, средства удовлетворения и внешние опоры этих потребностей, и именно из-за их влияния на удовлетворение. Они, в свою очередь, влияют на развитие и благополучие, на межличностном и внутриличностном уровнях.

Теория самодетерминации утверждает, что удовлетворение основных психологических потребностей, способствует субъективному благополучию, а также эвдемоническому благополучию. Это вытекает из тезиса, о том, что удовлетворенность своей жизнью (соотношение позитивных и негативных эмоций) часто указывает на психологическое благополучие, и является индикатором процессов когнитивной оценки. То есть оценка позитивного и негативного аффекта полезна постольку, поскольку эмоции являются оценками значимости и валентности событий и условий жизни по отношению к самому себе.

В тоже время существуют различные типы позитивного опыта и некоторые условия, способствующие субъективному благополучию, не способствуют эвдемоническому благополучию. Например, успех в деятельности, при сильном давлении, приводит к счастью (положительный аффект, тесно связанный с субъективным благополучием), но не приводит к жизнеспособности (положительный аффект, более тесно связанный с эвдемоническим благополучием). С другой стороны, как и предсказывала теория самодетерминации, успех в деятельности, при автономии, приводит к счастью, и витальности (жизненной силе). Таким образом, условия, способствующие субъективному благополучию, не обязательно могут привести к эвдемоническому благополучию. Исследования теории самодетерминации обычно дополняют показатели субъективного благополучия оценками самоактуализации, куда также входит жизненная позиция личности [Ryan & Deci, 2020].

Позиция личности является сложной совокупностью отношений личности к обществу, к другим людям, к самой себе, а также сложной системой мотивов, ценностей, целей, установок, которыми руководствуется и на которые направлена личность в процессе своей деятельности [Леонтьев, 2019].

Проявлением активной и осознанной жизненной позиции личности, можно считать самодетерминированную личность, которая ценит осознанность и самоактуализацию (теории самодетерминации (self-determination theory) Ричарда Райна и Эдварда Дэйси).

Жизненная позиция — это личностное образование, которое обеспечивает организацию жизни, решение противоречий и построение ценностных отношений. По Абульхановой-Славской, жизненная позиция предстает не только как наличие субъектных отношений, но и как действенная, практическая реализация их в жизни. Реализация жизненной позиции во времени в различных обстоятельствах представлена в виде жизненной линии; жизненная линия — это определенная последовательность личности в поведении, в реализации своей жизненной позиции, своих принципов в изменяющемся мире. Во внутреннюю позицию входят не только мотивационный компонент, но также рефлексивный и эмоциональ-

ный. Внутренняя позиция формируется в процессе рефлексии и представлена аффективно-смысловым аспектом.

В ранней чисто теоретической попытке введения этого понятия, автор методики оценки Жизненной позиции личности, Д. А. Леонтьев, с соавторами выделили два основных компонента жизненной позиции личности, которые позволяют говорить об индивидуальных различиях по отношению к ней: осознанности и активности.

Осознанность жизненной позиции является мерой феноменологического выделения личностью себя из потока собственной жизни как фигуры из фона; осознания несовпадения своего Я и того жизненного процесса, который объективно разворачивается, и наличия возможных альтернатив. Отсутствие осознанности, бездумное отношение к своей жизни проявляется в феноменологическом совпадении своего Я с тем, что фактически происходит с человеком. Активность жизненной позиции проявляется в способности личности управлять своей жизнью, произвольно влиять на ее протекание, проектировать и претворять в жизнь задуманные планы или же плыть по течению, никак не пытаясь вмешиваться — как идет, так и идет.

К двум первоначально выделенным измерениям осознанности и активности жизненной позиции личности добавилось третье — гармония с собственной жизнью, согласованность или, напротив, разлад между восприятием себя и восприятием собственной жизни. Эти три измерения жизненной позиции личности хорошо согласуются с расхожим различием трех компонентов диспозиций: когнитивного, аффективного и поведенческого [Леонтьев, 2019].

Гармония с жизнью означает, что человек ощущает жизнь, которую он живет, как свою, аутентичную, соответствующую его самоощущению, отсутствие говорит о том, что он ощущает неадекватность (неконгруэнтность) жизни, которой он живет, самому себе.

Осознанность жизни, или рефлексивность жизненной позиции отражает бодрствующее сознание, а отсутствие — малоосознанное существование, по отношению к которому в восточной философии использовали метафору жизни во сне. Исследуется понимание и осознания или, наоборот, бесполезности понимания того, что происходит и как человек относится к собственной жизни, задумывается о смысле происходящего или ему это совершенно неважно.

Активность жизненной позиции, или субъектности разделяют альтернативы, отраженные в вопросе клиента: «Я живу или жизнь меня живет?» Это измерение жизненной позиции личности можно считать основным. Активность в отношении конструирования собственной жизни, активное отношение к собственной жизни состоит в уверенности в собственных силах, в том, что от человека и его усилий зависят его настоящее и будущее. Пассивность в отношении к собственной жизни проявляется в нежелании брать на себя ответственность и менять ход событий, в неведении относительно собственных возможностей по преобразованию настоящего.

Жизненная позиция личности — это отношение к собственной жизни, определяющее, будет личностным подлинным субъектом собственной жизни и собственного развития или же будет плыть по течению и «колебаться», как флюгер, под ветрами стимулов» [Асмолов, 1990].

В нашем исследовании мы задались целью проверить различия в субъективном благополучии и жизненной позиции личности у психологов.

#### *Характеристика выборки и база исследования:*

Исследование проводилось осенью 2020 года с помощью онлайн сервиса проведения опросов 1ka.si, путем распространения ссылки в социальных сетях. Объем выборки составил 124 респондента, 96 женщин и 28 мужчин. Средний возраст — 33 года,

стандартное отклонение 10,62; диапазон 18–76 лет. Большинство опрошенных проживают в Москве и Московской Области. Статус респондентов: работающие по найму 57 человек; самозанятые 36; предприниматели 5; домохозяйки 16 человек; 10 респондентов не указали свой статус. Из них работающих в профессии психолог — 27 человек. Уровень образования: среднее-специальное 36 человек; высшее 82; ученная степень 6 человек. 49 респондентов на момент проведения исследования являлись студентами и продолжали обучение в высших учебных заведениях.

*Методики исследования:*

Для оценки субъективного благополучия мы использовали Опросник базовых психологических потребностей (Basic Needs Scale) (адаптация Т. О. Гордеевой 2011) и Шкалу самодетерминации личности (К. Шелдон; в адаптации и модификации Е. Н. Осина 2010).

Для оценки жизненной позиции личности — Методику «Жизненная Позиция Личности» (Леонтьев Д. А., Шильманская А. Е. 2019). А также методику «Диагностика переживаний в деятельности» (Леонтьев Д. А. 2015).

*Результаты исследования.* В рамках проверки гипотезы о существовании различий в уровне субъективного благополучия и жизненной позиции личности в зависимости от принадлежности к профессии психолога, нами был использован критерий Манна-Уитни, с группирующей переменной психологи / не психологи. Фрагмент полученных данных представлен в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1

**Анализ различий субъективного благополучия и жизненной позиции личности респондентов психологов и не психологов**

| Автономия                           |    |              | Компетентность                      |    |              |
|-------------------------------------|----|--------------|-------------------------------------|----|--------------|
| Базовые Психологические Потребности |    |              | Базовые Психологические Потребности |    |              |
| U Манна-Уитни                       |    | 971,5        | U Манна-Уитни                       |    | 692,5        |
| P (асимптотич. знач.)               |    | 0,04         | P (асимптотич. знач.)               |    | 0,001        |
|                                     | N  | Средний ранг |                                     | N  | Средний ранг |
| психолог                            | 27 | 75,02        | психолог                            | 27 | 85,35        |
| не психолог                         | 97 | 59,02        | не психолог                         | 97 | 56,14        |
| Гармония с жизнью                   |    |              | Активность жизненной позиции        |    |              |
| U Манна-Уитни                       |    | 847          | U Манна-Уитни                       |    | 851          |
| P (асимптотич. знач.)               |    | 0,005        | P (асимптотич. знач.)               |    | 0,005        |
|                                     | N  | Средний ранг |                                     | N  | Средний ранг |
| психолог                            | 27 | 79,63        | психолог                            | 27 | 79,48        |
| не психолог                         | 97 | 57,73        | не психолог                         | 97 | 57,77        |

Выявлены следующие различия: Шкала «Автономия», методики «Базовые психологические потребности», на уровне значимости  $p=0,04$ , сравнение средних рангов показывает, что автономия у психологов значимо выше, чем у респондентов не являющихся психологами. Шкала «Компетентность», методики «Базовые психологические потребности», на уровне значимости  $p=0,001$ , сравнение средних рангов показывает, что компетентность у психологов значимо выше.

Различия в автономии и компетентности, вероятно, объясняются спецификой работы и мировосприятия, когда все происходящие явления и наблюдаемые феномены рассматриваются отстранено с, так называемой, третьей позиции (позиции наблюдателя).

Также возможно объяснение этого результата наличием опыта прохождения опросов и знакомством с методами проведения психологических исследований,

но, возможно, так же бессознательным желанием соответствовать идентифицированному образу психолога.

По шкале «Гармония с жизнью» и шкале «Активность», методики «Жизненная позиция личности», выявлены различия между психологами и не психологами на уровне значимости  $p=0,05$ . Сравнение средних рангов ожидаемо показывает, что уровень гармонии с жизнью и активности жизненной позиции у психологов значимо выше.

Возможно, это так же объясняется мировоззрением и спецификой работы психолога, а так же пройденными часами личной терапии. В этих различиях, так же нельзя исключать феномена социальной желательности, который может носить как сознательный, так и бессознательный характер.

Таблица 2

### Анализ различий мотивации респондентов психологов и не психологов

| Смысл<br>Переживания в деятельности |    |              |
|-------------------------------------|----|--------------|
| U Манна-Уитни                       |    | 765          |
| P (асимптотич. знач.)               |    | 0,001        |
|                                     | N  | Средний ранг |
| психолог                            | 27 | 82,67        |
| не психолог                         | 97 | 56,89        |

По шкале «Смысл» методики «Переживания в деятельности» также найдены значимые различия на уровне  $p=0,001$ . При сравнении средних рангов полученные данные показывают, что уровень автономной мотивации просоциального поведения (шкала Смысл отражает автономную мотивацию деятельности) для респондентов психологов значимо выше, в сравнении с респондентами не психологами. Эти различия можно объяснить спецификой работы и мировосприятия респондентов психологов. А так же, прокомментировать афоризмом из мира популярной психологии: «за каждым нервным тиком, скрывается увлекательнейшая история».

Таблица 3

### Анализ различий самодетерминации респондентов психологов и не психологов.

| Индекс Самодетерминации личности |    |              | Воспринимаемый выбор<br>шкала Самодетерминации |    |              |
|----------------------------------|----|--------------|--|----|--------------|
| U Манна-Уитни                    |    | 783,5        | U Манна-Уитни                                  |    | 560          |
| P (асимптотич. знач.)            |    | 0,001        | P (асимптотич. знач.)                          |    | 0,001        |
|                                  | N  | Средний ранг |  | N  | Средний ранг |
| психолог                         | 27 | 81,98        | психолог                                       | 27 | 90,26        |
| не психолог                      | 97 | 57,08        | не психолог                                    | 97 | 54,77        |

Шкала Индекс самодетерминации личности показывает значимые различия на уровне  $p=0,001$ . Сравнение средних рангов показывает, что уровень самодетерминации у респондентов психологов, значимо выше в сравнении с респондентами не психологами. Это сообщает о большем контроле над собственной жизнью респондентов психологов, и может быть объяснено картиной мира и профессиональной деятельностью респондентов психологов.

Шкала «Воспринимаемый выбор» методики «Самодетерминации личности» показывает значимые различия, на уровне  $p=0,001$ , при сравнении средних рангов, очевидно, что респонденты психологи имеют более высокий уровень восприни-

маемого выбора, в сравнении с респондентами не психологами. Эти различия, возможно, объясняются мировосприятием психологов, а так же спецификой профессиональной деятельности.

Полученные данные подтверждают существование различий в уровне субъективного благополучия и жизненной позиции личности у респондентов психологов по сравнению с респондентами не психологами. Таким образом, можно сделать вывод о том, что психологи, в силу профессиональной деятельности и картины мира, уделяют большее внимание удовлетворению психологических потребностей, а так же стремятся к более осознанному и самоактуализированному проживанию собственной жизни. Предпосылки и детерминанты выбора самоактуализированного жизнестойчества заслуживают пристального внимания и являются отдельным предметом дальнейшего изучения.

### *Литература*

1. Асмолов А. Г. Психология личности. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1990.
2. Леонтьев, Д. А. Жизненная позиция личности: от теории к операционализации / Д. А. Леонтьев, А. Е. Шильманская // Вопросы психологии. 2019. № 1.
3. Леонтьев, Д. А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 6.
4. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1.
5. Осин Е. Н. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев / Организационная психология. 2017.
6. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist 2000. № 55.
7. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology 2020.

## **ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И САМОАКТИВАЦИЯ ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ СТРЕССОРОВ ПОВСЕДНЕВНОСТИ**

**Ананьина М. В.**

Студентка факультета дистанционного обучения. МГППУ  
Beletskayamv.2018@gmail.com

*Аннотация.* В исследовании получены данные о тех событиях, которые люди считают стрессорами повседневной жизни. Показана роль жизнестойкости и самоактивации у взрослых при столкновении со стрессорами повседневности.

*Ключевые слова:* самоактивация, жизнестойкость, стрессоры повседневности.

### **Resilience and self-activation of adults in the stressors of everyday life**

*Annotation.* The study obtained data on those events that people consider stressors of everyday life. The role of resilience and self-activation in adults when faced with stressors of everyday life is shown.

*Keywords:* self-activation, resilience, stressors of everyday life.

Ганс Селье считал, что причиной стресса может быть любой «сюрприз» в жизни вне зависимости от его положительного или негативного характера. Автором были выделены стадии стресса, их характеристики и особенности протекания [5]. В психологии разрабатываются подходы к типологии стрессов (Р. Лазарус, Л. В. Леви и др.); представлена общая классификация повседневных стрессоров, в которой отображены *области стресса в повседневной жизни* (Р. Т. Вонг); изучаются факторы, способствующие их успешному преодолению, среди которых особое место принадлежит жизнестойкости (Л. А. Александрова, Д. А. Леонтьев, С. Мадди) и самоактивации (М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова, К. Магно и др.). Изучено влияние экстремальных (А. Г. Кузнецов, В. И. Медведева, А. А. Портнов, и др.) и повседневных стрессоров на личностные ресурсы (Г. Селье, А. В. Чапек и др.); стратегии преодоления стрессоров мужчинами и женщинами (М. Д. Петраш и др.). Вместе с тем, недостаточно внимания уделяется проблематике жизнестойкости и самоактивации личности при столкновении с повседневными стрессорами. Хотя показано, что повседневные стрессоры обладают кумулятивным эффектом и способны оказать более негативное воздействие на здоровье человека (Ю. В. Щербатых, Т. А. Нелюбова и др.). Поэтому проблематика жизнестойкости и самоактивации мужчин и женщин при стрессорах повседневности становится особенно актуальной.

Мы предположили, что:

1. Существуют различия в характеристиках жизнестойкости и самоактивации, стрессорах повседневности в зависимости от возраста.

2. Существуют взаимосвязи стрессоров повседневности, самоактивации и жизнестойкости взрослых.

В исследовании приняло участие 118 респондентов, из которых 99 женщин и 18 мужчин, возрасте от 18 до 50 лет (деление на возрастные группы по периодизации Эриксона), с разным образовательным статусом и разной занятостью, проживающих в Москве и Московской области.

Методики:

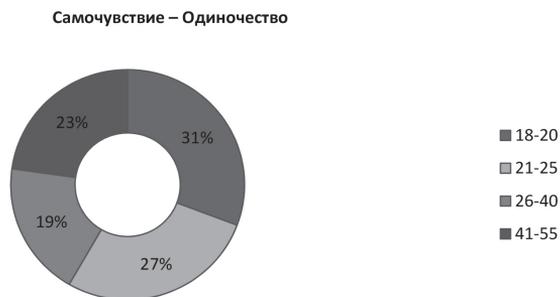
— Тест жизнестойкости (сокращенный вариант) модифицированный Е. Н. Осиным, Е. И. Рассказовой.

— Методика самоактивации М. А. Одинцовой, И. П. Радчиковой.

— Опросник повседневных стрессоров М. Д. Петраш, О. Ю. Стрижецкая, Л. А. Головей, С. С. Савенышева.

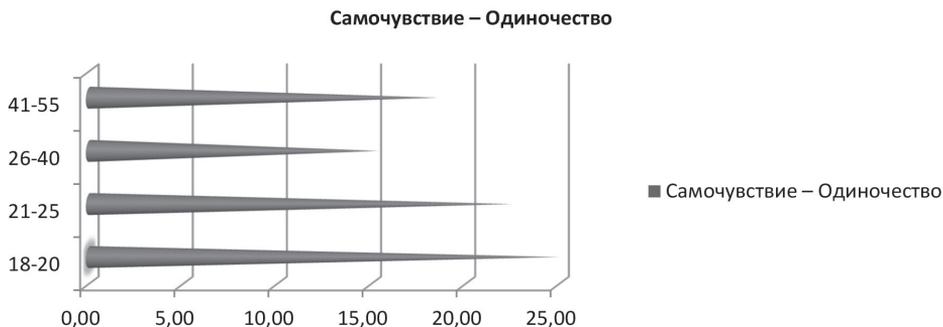
*Результаты исследования.*

Был проведен анализ различий в характеристиках жизненных сфер, самоактивации и жизнестойкости в группах взрослых в зависимости от возраста. Значимые различия обнаружены только в характеристике 8 жизненной сферы — одиночество (рис. 1). Это говорит о том, что данная группа респондентов более подвержена стрессу, где они при столкновении с трудностями чувствуют себя одинокими.



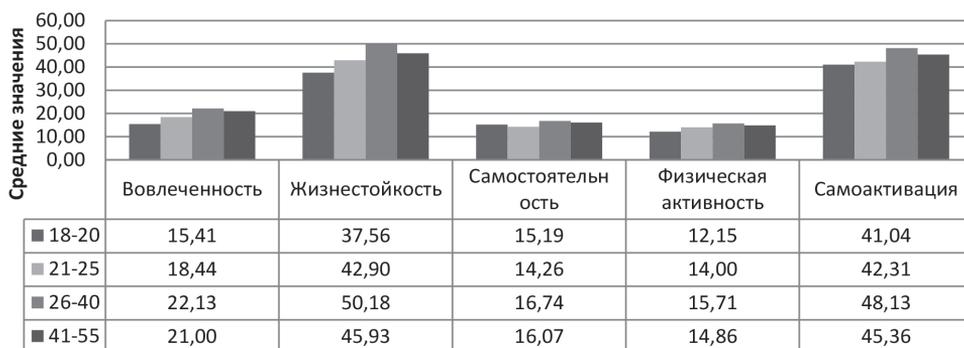
**Рис. 1** Процентное соотношение в сфере одиночество по возрастным группам (N=118)

На рис. 2 наблюдаем, что более выражен показатель у возрастной группы респондентов от 18 до 20 лет (ср. знач. 24,96), а менее выражен показатель у возрастной группы респондентов от 26 до 40 лет (ср. знач. 15,34);



**Рис. 2 Средние баллы в сфере одиночество по возрастным группам (N=118)**

Различие в характеристиках жизнестойкости и самоактивации проявляется в принятии риска, вовлеченности, жизнестойкости, физической активности, самостоятельности и самоактивации. На рис. 3 видно, что показатели сильно выражено в 3 возрастной группе, а слабо проявляется показатели в 1 возрастной группе.



**Рис. 3 Средние значения характеристик жизнестойкости и самоактивации в разных возрастных группах (N=118)**

Анализ взаимосвязей между стрессорами повседневности, самоактивации и жизнестойкости по всей выборке показал следующее. Все выявленные связи оказались — отрицательными и это говорит о том, чем выше показатели по сферам работа, взаимоотношения с окружающими, финансы, планирование, семья, самочувствие/одиночество тем ниже жизнестойкость и самоактивации в целом. Чем выше показатели по сфере нарушение планов, тем ниже вовлеченность, физическая активность, самоактивация. Чем выше показатели по сфере окружающая действительность, тем ниже вовлеченность, жизнестойкость, физическая активность (табл. 1). При этом если вернуться к рисунку 3, то понимаем что менее устойчивым периодом взрослости является возраст от 18 до 25 лет. И по нашим соображениям это связано с низкой адаптацией к разным уровням стресса и опытом прохождения стрессовых событий. Ведь с каждым годом жизни мы учимся новому и следовательно наша модель поведения при столкновении со стресс-факторами меняется. Юношеский максимализм играет важную роль и отражает более сильную

эмоциональную реакцию, нежели построение логического решения проблемы.

Исходя из проведенного исследования, нам удалось выяснить, что взрослые более восприимчивы к стрессовым событиям, которые связаны с чувством одиночества. Особенно это наблюдается в юности и ранней взрослости. Мы смогли проследить статистически значимые взаимосвязи в группе взрослых на предмет связи стресс-факторов по отношению к факторам самоактивации и жизнестойкости. При этом все связи оказались отрицательными, что свидетельствует о том, что самоактивация и жизнестойкость снижаются при усилении стресс-факторов. Данные, полученные в нашем исследовании, согласуются с теоретическими идеями А. А. Камина [2], М. А. Одинцовой [4], эмпирическими исследованиями Л. А. Александровой [1], М. Д. Петраш, О. Ю. Стрижицкой, Л. А. Головей С. С. Савеньшевой [3], в которых показана роль стрессоров повседневности в проявлениях жизнестойкости и самоактивации личности.

Таблица 1

**Взаимосвязи компонентов самоактивации и жизнестойкости по отношению к стрессорам повседневности у взрослых(N=118)**

| Компоненты самоактивации и жизнестойкости/ сферы стрессоров | Работа – дела | Взаимоотношения с окружающими | Нарушение планов | Финансы | Планирование | Семья   | Окружающая действительность | Самочувствие – Одиночество | Общее самочувствие |
|---|---------------|-------------------------------|------------------|---------|--------------|---------|-----------------------------|----------------------------|--------------------|
| вовлеченность   | -,269**       | -,316**                       | -,192*           | -,318** | -,243**      | -,259** | -,187*                      | -,365**                    | -,388**            |
| контроль  | -,326**       | -,318**                       |                  | -,314** | -,219*       | -,231*  |                             | -,325**                    | -,312**            |
| принятие риска  | -,313**       | -,292**                       |                  | -,290** | -,206*       | -,274** |                             | -,347**                    | -,333**            |
| жизнестойкость  | -,323**       | -,337**                       |                  | -,336** | -,245**      | -,275** | -,184*                      | -,377**                    | -,379**            |
| самостоятельность   | -,233*        | -,269**                       |                  | -,250** |              |         |                             | -,226*                     | -,275**            |
| физическая активность                                       | -,262**       | -,291**                       | -,191*           | -,271** | -,210*       | -,287** | -,186*                      | -,357**                    | -,317**            |
| психологическая активность                                  | -,229*        | -,246**                       |                  |         |              | -,203*  |                             | -,223*                     | -,197*             |
| самоактивация   | -,297**       | -,330**                       | -,187*           | -,270** | -,204*       | -,264** |                             | -,334**                    | -,325**            |

На основании проведенного исследования нам удалось составить проект программы тренинга под названием “Новая версия меня”, который ориентирован на проработку стресса одиночества и повышение самоактивации и жизнестойкости. Предназначен для возрастной группы от 18 до 25 лет, так как именно в данной группе сниженные показатели устойчивости и активации при столкновении со стрессами.

*Литература*

1. Александрова Л. А. Адаптация к трудным жизненным ситуациям и психологические ресурсы личности // Личностный потенциал: структура и диагностика. Москва. 2011. С. 547–578.
2. Камин А. А. До стресса еще надо «дорастить» // Секретарское дело. 2012. № 11. С. 54–58
3. Петраш М. Д., Стрижицкая О. Ю., Головей Л. А., Савеньшева С. С. Опросник повседневных стрессоров // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 57. С. 5.
4. Одинцова М. А. Ресурсный потенциал повседневности // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2. № 2. С. 237–240.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: «Прогресс», 2009. С. 123–139

# СООТНОШЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Джабарова О. Э.

oksyj@bk.ru

Ресурсный Центр «Содействие»,

Москва, Россия

*Аннотация.* В статье представлены эмпирические результаты исследования, целью которого было выявление соотношения стратегий преодоления и толерантности к неопределенности. Была выявлена взаимосвязь представлений о будущем со стратегиями преодоления и толерантности к неопределенности старшеклассников.

*Ключевые слова:* представление о будущем, стратегии преодоления, толерантность к неопределенности, учащиеся старших классов.

## Correlation of coping strategies and tolerance to uncertainty of high school students

*Annotation.* The article presents the empirical results of a study aimed at identifying the ratio of coping strategies and tolerance to uncertainty. The interrelation of ideas about the future with strategies of overcoming and tolerance to uncertainty of high school students was revealed.

*Keywords:* vision of the future, coping strategies, tolerance to uncertainty, high school students.

Исследование предыдущих лет показывает, что выпускники старших классов испытывают страх, связанный с будущим и его неопределенностью [3]. Психологическое сопровождение выступает как реальная необходимость, для восстановления психологического комфорта субъекта в объективной реальности [1]. Учащиеся находятся в состоянии фрустрации и как следствие, существует необходимость в формировании толерантности к неопределенности как качественной личностной характеристики, определяющей поле деятельности и поведенческие особенности индивида, которые обуславливают паттерны рационального использования стратегий преодоления в ситуации неопределенности [2]. Динамическая модель поведения характеризует поведенческие особенности индивида и при напряжении происходит изменение когнитивных функций по восприятию действительности и взаимодействию со средой в условиях неопределенности. Тем самым необходимым определяющий компонент в области деятельности «проекция в будущее» успешный паттерн личности по М. Эриксону, ориентирующий на полезность ключевого результата в достижении цели и реализации смыслополагающей модели. Стратегии поведения включают «направленность на поиск целостных интегративных образований, переменные в которых имманентно связаны с диапазоном прилагаемых человеком усилий в преодолении ситуации неопределенности» [4].

*Организация исследования.* Исследование проводилось на базе образовательных организаций г. Москвы. Группу составили учащиеся старших классов 17–18 лет. Общий объем выборки 194 человека, из них 97 юношей и 97 девушек. Методы сбора эмпирических данных: опросник «Способы совладающего поведения» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) разработан Ричардом Лазарусом и Сьюзан Фолкман. Методика предназначена для определения копинг-стратегий. Новый

опросник толерантности к неопределенности (НТН) разработанный Т. В. Корниловой, предназначенный для определения готовности к риску и к принятию решений. Мельбурнский опросник принятия решений МОПР/MDMQ (Melbourne Decision Making Questionnaire, MDMQ) — для диагностики индивидуального стиля принятия решений в условиях неопределенности, стиля совладания со стрессом (копинг-стратегии). Авторская анкета «Будущее как ситуация неопределенности». Анкета разработана и предложена авторами исследования, предназначена с помощью временной перспективы определения отношения к будущему в контексте неопределенности. Авторская анкета содержит шесть пунктов полузакрытых и открытых вопросов, содержание вопросов раскрывают отношение респондентов к временной перспективе, «временная ось» — прошлое, настоящее, будущее.

Методы обработки результатов исследования: качественный и количественный. Методологической основой качественной обработки результатов анкеты являлась «обоснованная теория» (Grounded theory) А. Страусса [5]. Использовался открытый тип кодирования из «обоснованной теории». Обработывались результаты анкеты с помощью контент-анализа с выведением категорий и с дальнейшей кодировкой в единицы измерения. Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы (SPSS Version 10).

*Результаты исследования.* Однофакторный дисперсионный анализ показал наличие различий при ответах на вопросы анкеты «представление о будущем» и по признаку «толерантность к неопределенности» (по Корниловой) на уровне значимости  $p=0,016$  и по признаку «избегание» на уровне значимости  $p=0,022$ . Апостериорное сравнение групп позволило обнаружить значимые различия между группами на уровне  $p=0,048$  «представление о будущем».

В ходе проведенного эмпирического исследования стратегий преодоления и толерантности к неопределенности учащихся старших классов была выявлена положительная взаимосвязь в ответах на вопрос анкеты «представление о будущем» и признаку «толерантность к неопределенности». Учащиеся в своих ответах представляли будущее как «неизвестность» (частное от неопределенности) их показатели по признаку «толерантность к неопределенности» выше, чем у тех, кто представлял будущее, как «стабильность» (частное от определенности) их показатели по признаку «толерантность к неопределенности» ниже, и в этом наблюдаем некую закономерность.

Таким образом, представление о будущем как «неизвестность» есть адаптивная реакция индивида на внешнее воздействие, как успешный паттерн в формировании толерантности к существующей неопределенности.

### *Литература*

1. Баринаова О. В., Джабарова О. Э. Особенности психических состояний периода зрелости в стратегиях психологического преодоления // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий / под ред. А. А. Айсмонтаса, В. Ю. Меновщикова. М.: МГППУ. 2015. 190–194 с.
2. Джабарова О. Э. Стратегии преодоления в ситуации неопределенности // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий / под ред. Б. Б. Айсмонтаса. М.: МГППУ. 2018. С. 12–14.
3. Джабарова О. Э. Стратегии преодоления и толерантность к неопределенности учащихся старших классов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 1 (50). С. 35–39.
4. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности/интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. № 31(1). С. 74–86.
5. Страусс А. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / Пер. с англ. и послесловие Т. С. Васильевой. М.: Эдиториал УРСС. 2001. 256 с.

# К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ, СТРАТЕГИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ И СУБЪЕКТИВНОМ БЛАГОПОЛУЧИИ КАК СЛЕДСТВИИ МИГРАЦИИ

**Вавко О. В.**

магистрант факультета дистанционного образования  
vavkoov@fdomgppu.ru

Научный руководитель — Александрова Л. А.  
доцент, кандидат психологических наук

ФГБОУ ВО МГППУ, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, Россия

*Аннотация.* В работе приведено описание текущего состояния изученности вопроса о факторах, стратегиях социокультурной адаптации мигрантов и их субъективном благополучии, а также определены основные взаимосвязи между выбираемыми стратегиями и субъективным благополучием.

*Ключевые слова:* миграция, аккультурация, межкультурная адаптация, стратегии адаптации, ресилиентность, субъективное благополучие, психологическое благополучие.

## **To the question of factors, strategies of socio-cultural adaptation of migrants and subjective well-being as a consequence of migration**

*Abstract:* The paper describes the current state of knowledge of the issue of factors, strategies of socio-cultural adaptation of migrants and their subjective well-being, and also identifies the main relationships between the chosen strategies and subjective well-being.

*Keywords:* migration, acculturation, intercultural adaptation, adaptation strategies, resiliency, subjective well-being, psychological well-being.

В современной психологии существует несколько подходов к понятию адаптации. По Э. Дюркгейму адаптация представляет собой приспособление внутренней организации человека к существующим в обществе нормам. На индивидуальном уровне адаптация выражается в принятии человеком господствующей общественной морали, осознании своего «долга» перед обществом, что проявляется в его мыслях, целях, деяниях. На уровне всего общества адаптация выражается, прежде всего, в наличии самих норм, существовании общественной морали, разделяемой всеми членами сообщества [6].

В наиболее общем представлении адаптация рассматривается как сложный внутренний мотив, активизирующий процесс принятия или отторжения личностью каких-либо условий или факторов, и участвующий в формировании ответных действий на изменение в желаемом для личности направлении [5].

Социокультурную адаптацию можно определить как процесс и результат активного приспособления этнических групп к условиям другой социокультурной среды. Структурообразующей составляющей социокультурной адаптации выступает базовая интерактивная матрица «субъекты адаптации — адаптивная среда». [3]

Межкультурная адаптация — многоаспектный процесс, который может быть рассмотрен с разных точек зрения. Один из специалистов в области изучения адаптации К. Уорд выделяет три теоретических и эмпирических подхода, доминирующих в этой области.

нирующих в настоящее время при проведении научно-исследовательской работы в данной области: подход с точки зрения стресса и его преодоления; подход с точки зрения культурного научения; подход с точки зрения социальной идентичности. Эти подходы концентрируются на аффективных, бихевиористских и когнитивных составляющих адаптации.

В психологической литературе приводятся различные критерии адаптации. Среди них — чувство удовлетворения, беглость речи, навыки коммуникации, интенсивность интеракций с местным населением, самооценка, успехи в работе и учебе.

К. Уорд делает вывод о том, что оптимальная модель изучения адаптации должна опираться на сочетание этих подходов. Данная модель выделяет два вида адаптации к новой культуре — психологическую (на основе аффективных реакций), связанную с ощущением благополучия, и социально-культурную, связанную со способностью «соответствовать» новому культурному окружению и эффективно взаимодействовать с ним [1].

Канадский психолог Дж. Берри — автор, так называемых, аккультурационных стратегий, выделяет два фактора: поддержание этнического своеобразия индивида в обществе, и желания индивида общаться с представителями принимающей культуры. Он считал, что межэтнический контакт будет зависеть от того, какую аккультурационную стратегию выберет мигрант. Перед мигрантами встают два вопроса, касающихся идентичности. Первый связан с отношением к собственной культуре и необходимости сохранения этнокультурной идентичности. Второй направлен на отношение индивида к принимающей группе — насколько взаимодействие с членами данной группы для данного индивида желательно. Комбинация ответов на данные вопросы составляет модель аккультурации Дж. Берри. Если индивиды не хотят поддерживать свою культурную и этническую идентичность и стремятся к контакту с представителями других культур, это — выбор стратегии ассимиляции. Когда группа мигрантов стремится поддерживать только собственную культуру и стремится к избеганию контактов с представителями доминирующей группы, такой тип взаимодействия соответствует стратегии сепарации. Если обе группы заинтересованы в поддержании собственных культур и позитивных, конструктивных отношений — это свидетельствует о выборе стратегии интеграции. Эта стратегия предполагает сохранение и развитие собственной культуры и интеграцию с культурой большинства. Последняя, наиболее дезадаптивная стратегия — маргинализация, когда у группы нет стремления ни к поддержанию собственной культуры, ни к поддержанию отношений с принимающей культурой [2].

Выбор той или иной стратегии зависит от целого ряда микро- и макросоциальных факторов (условий, влияющих на значение показателей адаптации). К микро-социальным факторам относятся: индивидуально-личностные характеристики адаптантов (возраст, уровень образования, профессиональной подготовки, коммуникабельность, ценностные ориентации, мотивация, самооценка, характер притязаний, жизненный опыт); характеристики взаимодействующих этногрупп, прежде всего, культурная дистанция (объективно существующая и субъективно воспринимаемая степень сходств и различий между этническими культурами). К макросоциальным факторам относятся следующие: политическая и социально-экономическая ситуация принимающего региона; характер иммиграционной политики властей; правовой статус мигрантов; наличие (или отсутствие) общественных организаций и объединений соотечественников; уровень преступности [3].

Многие исследования показали связь между стратегией аккультурации и психологической адаптацией (показателями удовлетворенности жизнью и психического здоровья) иммигрантов [9]. Эти исследования имеют важное значение для углубления понимания иммиграционных процессов. По сути, стресс и совладание концептуализируются как неотъемлемые и неизбежные аспекты опыта и процессов

аккультурации для людей, проходящих процесс миграции. Совладание понимается как постоянно меняющиеся когнитивные и поведенческие усилия по управлению конкретными внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как обременительные или превышающие ресурсы человека.

Стрессоры, с которыми обычно сталкиваются иммигранты, включают: а) предмиграционные стрессоры, такие как предыдущий опыт с применением насилия, конфликтов и травм, страх, связанный с предстоящим опытом миграции; б) постмиграционные стрессоры, связанные с переездом, психическими и физическими проблемами со здоровьем, потеря социального статуса и контактов, дискриминация и отвержение со стороны принимающего общества.

Столкновение со стрессором может иметь различные физические и психологические последствия для разных людей, в зависимости от их предрасположенности к: а) первичной оценке — степени, в которой стрессор рассматривается как угроза; б) вторичной оценке — оценке и оценке своих ресурсов для реагирования на стрессор. Этот второй уровень оценки напрямую связан со стратегиями преодоления, которые, скорее всего, будут вызваны человеком при работе с целевым стрессором и впоследствии повлияют на благополучие и адаптацию человека [7].

Результаты исследований по преодолению мигрантами стресса имеют сходство с результатами исследований по резильентности, призванными выявить те защитные факторы, которые позволяют некоторым людям переживать стрессовые ситуации, такие как жестокое обращение, психические заболевания родителей, катастрофические жизненные события с небольшим очевидным психологическим ущербом или нарушением их функционирования, в то время как другие могут быть затронуты глубоко. Это указывает на динамичный процесс, охватывающий позитивную адаптацию в контексте значительных неблагоприятных условий [10].

Исследования показали, что сочетание участия во внешней аккультурации (например, принятие языка или поведения принимающей культуры) и внутренней инкультурации (например, сохранение своей расовой и этнической идентичности) является наиболее выгодным подходом для мигрантов и представителей этнических групп в ответ на культурные изменения с точки зрения психологического благополучия [7]. При рассмотрении показателей благополучия (well-being) мигрантов, оценивались такие показатели, как удовлетворенность жизнью (life satisfaction) и изменения в уровне самооценки (self-esteem). Суждения об удовлетворенности жизнью включают в себя как внутренние, так и внешние оценки, то есть оцениваются не только Я, но и работа, семья, общество и среда обитания. Самооценка, относящаяся к стабильному чувству личной ценности или достоинства, в первую очередь ориентирована на внутренний мир. Самооценка тесно связана со многими другими показателями благополучия, например, положительно связана как с когнитивными, так и с эмоциональными оценками жизни, и отрицательно — с депрессией и одиночеством. Среди важных детерминант субъективного благополучия можно назвать социальную поддержку, уровень аккультурационного стресса, субъективную экономическую ситуацию, навыки, психологические ресурсы (эмоциональную стабильность, экстраверсию, безопасную привязанность), состояние здоровья, социальную компетентность, самоэффективность.

Однако, основываясь на наблюдаемых ассоциациях, не могут быть сделаны причинно-следственные утверждения. Хотя здравый смысл подсказывает что, например, социальная поддержка и стресс аккультурации могут иметь последствия для самооценки и удовлетворенности жизнью, но также может быть так, что те, кто больше удовлетворен собой и своей жизнью, имеют сильные позитивные установки, которые помогают им воспринимать больше социальной поддержки и снижать уровень стресса [8].

Таким образом, для наиболее глубокого и полного понимания процесса социокультурной адаптации и аккультурации личности необходимо рассматривать весь

механизм воздействия на него со стороны групп факторов разных уровней, а также учитывать весь комплекс структурных компонентов процесса, их направленность и обусловленность. Учитывая важность процессов миграции и их влияние на изменения в экономической, социальной и культурной сферах, тема представляет интерес для дальнейших исследований, дискуссий и диалогов в этом направлении.

### *Литература*

1. Азбергенова Г. А. Социально-психологическая адаптация: подходы к изучению // Вестник КPCУ. 2016. № 12. С. 144–148.
2. Боттаева З. Х. Аккультурационные стратегии адаптации мигрантов и их психологическое благополучие // Альманах современной науки и образования. 2008. № 4. С. 37–43.
3. Кашпур В. В., Поправко И. Г. Социокультурная адаптация мигрантов: проблемы и стратегии (Томский кейс) // Вестник Томского Государственного Университета. 2012. № 354. С. 88–93.
4. Маслова О. В. Основные подходы к изучению межкультурной адаптации в зарубежной психологии // Вестник российского университета дружбы народов. 2008. № 3. С. 12–21
5. Миронова Е. Н., Соловьева Л. В. Факторы социокультурной адаптации // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 3. С. 183–185.
6. Юркевич Г. П. Теория социальной адаптации в истории социологических учений // Актуальные вопросы современной науки. 2009. № 10. С. 110–116.
7. Ben C. H. Kuo (2014). Coping, acculturation, and psychological adaptation among migrants: a theoretical and empirical review and synthesis of the literature. <https://doi.org/10.1080/21642850.2013.843459>
8. Jan-Erik Lönnqvist, Sointu Leikas, Tuuli Anna Mähönen, & Inga Jasinskaja-Lahti. The mixed blessings of migration: Life satisfaction and self-esteem over the course of migration. <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.2105>
9. John W. Berry, Feng Hou (2017). Acculturation, discrimination and wellbeing among second generation of immigrants in Canada. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.08.003>
10. Sophie Walsh, Shmuel Shulman, Offer Maurer (2008). Immigration distress, mental health status and coping among young immigrants: A 1-year follow-up study. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 371–384.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ  
СОЦИАЛЬНО НЕЗАЩИЩЕННЫМ ЛИЦАМ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
(ИНТЕРНЕТ-КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ  
И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ)**

**МАТЕРИАЛЫ  
VIII Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием**

**3-4 декабря 2021 г.**

Редакторы    Б.Б. Айсмонтас  
                  Л.А. Александрова  
                  В.В. Барцалкина  
                  Е.В. Гурова  
                  М.А. Одинцова

Подписано к печати 12.01.2022 г. Печать с готовых файлов.  
Формат 70x100 1/16.  
Усл.печ.л. 62,16.  
Тираж 1000 экз.

Издательский Дом «Бахрах-М».  
443029, г. Самара-29, а/я 14077.  
E-mail: bahrah-sam@mail.ru