

УДК 159.923.2

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ УРОВНЯ КОНФЛИКТНОСТИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

*Валиуллина Евгения Викторовна,
Кандидат психологических наук, доцент,
Доцент кафедры психиатрии, наркологии и медицинской психологии
Кемеровского государственного медицинского университета,
г. Кемерово, Россия,
e-mail: valiullinajv@ya.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уровня конфликтности и его влияния на параметры потребности в достижении успеха, уровень самооценки и выраженность типов этнической идентичности при помощи одноименных психодиагностических методик. Оптимальный уровень конфликтности личности обеспечивает высокие значения самооценки и необходимые показатели потребности в достижении успеха, но негативно сказывается на проявлениях этнического фанатизма как крайнего типа этнической идентичности.

Ключевые слова: конфликтность, самооценка, этническая идентичность, этнический фанатизм, потребность в достижении успеха.

STUDY OF THE INFLUENCE OF THE CONFLICTITY LEVEL ON THE PSYCHOLOGICAL PROPERTIES OF A PERSON

*Valiullina Evgeniya
Candidate of psychological sciences, associate professor,
Associate Professor of the Department of psychiatry, narcology and medical
psychology of Kemerovo state medical University, Kemerovo, Russia,
e-mail: valiullinajv@ya.ru*

Abstract. The article presents the results of a study of the level of conflict and its influence on the parameters of the need for success, the level of self-esteem and the severity of types of ethnic identity using the same psychodiagnostic techniques. The optimal level of conflict of personality provides high values of self-esteem and the necessary indicators of the need for success, but negatively affects the manifestations of ethnic fanaticism, as an extreme type of ethnic identity.

Key words: conflict, self-esteem, ethnic identity, ethnic fanaticism, the need for success.

Конфликтность рассматривают как психологическое свойство личности, которое характеризует частоту вступления в конфликты и общую предрасположенность к конфликтному реагированию, конфликтному поведению. Выступая самостоятельным типологическим свойством,

конфликтность имеет собственное содержание и характеристики, а также является фактором, оказывающим определенное влияние на формирование, развитие и проявление иных психологических свойств личности (самооценку, направленность, акцентуации характера, потребности, идентичность и т.д.).

Вопросы конфликтов, конфликтного поведения и конфликтности часто становятся предметом исследования психологов. Наиболее полное освещение с позиции системного подхода проблема конфликта получила в трудах Н.В. Гришиной [7]. Конфликт как любой острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями, определяет А.Я. Анцупов [1]. Вопросам конфликтов в межэтническом аспекте уделяет внимание Ю.Ф. Лукин, он выделяет конфликтное трансграничное, межэтническое пространство; затрагивает конфликтные проблемы адаптации мигрантов, а также особенности взаимодействия разных культур [11].

«Самооценка как психологическое свойство личности заключается в оценке себя, своего поведения, своих возможностей и способностей, своего места среди других людей и выступает мощнейшим регулятором поведения человека, влияя на множество свойств, состояний и процессов психики» [3, с. 45]. Самооценка в качестве предмета исследования достаточно разнообразно представлена в психологической науке, ученые обсуждают ее онтогенез, роль в формировании личности и самосознания, ее структуру и функции.

Вопросам взаимовлияния самооценки и категорий данного исследования было уделено немало внимания. Так, А.А. Реан рассматривает вопросы влияния самооценки на уровень конфликтности, уровень физической и вербальной агрессии [15]. К.Р. Сидоров отмечает, что «самооценка способствует автономной мотивации деятельности и увеличивает ее эффективность», а у личности вырабатывается потребность достижения

стандарта референтной группы [16, с. 224]. С.В. Лурье определяет самооценку в контексте самосознания этноса, которое всегда связано с т.н. «центральной культурной темой» этноса и «феноменом этнической инверсии» [12, с. 369].

Этническая идентичность личности сравнительно недавно стала предметом исследования психологии и этнопсихологии. Этническая идентичность и самооценка в социальном контексте изучены зарубежными психологами, профессор А. Умана-Тейлор утверждает, что «подростки родителей из разных рас с хорошо развитым чувством этнической идентичности представляют собой подростков, у которых чаще всего высокая самооценка» [17, с. 139]. Вопросам этничности и конфликтности посвящены работы А.В. Дмитриева, в своих трудах он представляет типологию конфликтов, построенную по характеру конфликтных проявлений: конфликты неуправляемых эмоций, конфликты идеологических доктрин и т.п. [8, с. 3]. Л.М. Дробижева анализирует различные аспекты этнических конфликтов и дает одну из первых типологий конфликтов по критериям целей и содержания требований субъектов конфликта – статусные, этнотерриториальные и т.п. [9].

Потребность в достижении успеха в структуре мотивационно-потребностной сферы личности изучается как зарубежными (Д. Аткинсон, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен и др.), так и отечественными учеными (К. Левин, А.К. Маркова, С.А. Шапкин и др.). Под мотивацией достижения понимается стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении целей. Среди побудительных причин деятельности А.А. Бодалев выделяет побуждения общественного порядка, получение определенных благ, а также удовлетворение потребности в самовыражении и самореализации [2].

С целью изучения влияния уровня конфликтности личности на параметры потребности в достижении успеха, уровень самооценки и типы

этнической идентичности было проведено исследование, в нем приняли участие молодые люди в возрасте от 17 до 23 лет, всего было опрошено 72 человека (из них 45 девушек и 27 юношей). Были использованы следующие психодиагностические методики: тест «Оценка уровня конфликтности личности» В.И. Андреева [14]; тест «Самооценка» [13]; тест «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой; методика Ю.М. Орлова. Тест-опросник «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» [10], а также методы математической статистики (обработка данных произведена при помощи программы пакета Microsoft Office – Microsoft Excel, версия 2016 года). Результаты исследования конфликтности, самооценки и потребности в достижении успеха представлены в таблице 1.

Таблица 1. Средние значения параметров конфликтности, самооценки и потребности в достижении успеха

Параметры	Конфликтность	Самооценка	Потребность в достижении успеха
Среднее значение	27,30	63,73	12,43
Стандартное отклонение	2,70	19,50	1,67

Примечание: χ^2 -Эмп = 96,28, расхождения распределений достоверны при $p < 0,05$.

Критерий Пирсона позволяет проверить значимость расхождения (эмпирических) наблюдаемых и (теоретических) ожидаемых частот в двух, трех и более распределениях. В данном исследовании критические значения χ^2 - критерия Пирсона при $v = 72$: $\chi^2 = 91,67$ (при $p < 0,05$) и $\chi^2 = 101,62$ (при $p < 0,01$), таким образом, расхождения распределений статистически достоверны (см. Примечание к таблице 1).

В данном исследовании подавляющее большинство молодых людей обладают адекватным оптимальным уровнем самооценки ($63,73 \pm 19,50$). Они

характеризуются реалистичным восприятием себя, своих возможностей и способностей, знают свои достоинства и недостатки, стараются ставить перед собой реальные и достижимые цели, достаточно критически относятся к себе и другим людям. При повышении показателей тестовых значений самооценки – уровень переходит в завышенную или неадекватно завышенную самооценку, в таком случае возможны проблемы с коммуникацией, повышенная обидчивость, раздражительность – идет острое отвержение всего, что не способствует поддержанию высокого мнения о себе.

«Мотивация достижения успеха характеризуется стремлением добиваться наилучших результатов в деятельности и направлена на достижение наиболее успешных показателей, особое значение имеют ситуации с элементами конкуренции, соревнования, соперничества» [4]. Потребность в достижении успеха в данном исследовании представлена средним уровнем и ниже среднего уровнем ($12,43 \pm 1,67$) у подавляющего числа респондентов. Молодые люди не заинтересованы в достижении целей, слабо мотивированы на достижение успеха, при решении актуальных задач и столкновении с трудностями отказываются от выполнения заданий, теряя интерес к деятельности.

Частота и интенсивность вступления человека в конфликты определяется таким психологическим свойством, как конфликтность личности. В данном исследовании конфликтность ($27,30 \pm 2,70$) представлена средним уровнем выраженности у подавляющего большинства опрошенных молодых людей. Результаты исследования конфликтности личности представлены в таблице 2.

Таблица 2. Процентное распределение уровней конфликтности

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Конфликтность	7%	80%	13%

Как видно из представленных данных, оптимальным уровнем конфликтности обладает подавляющее большинство респондентов (80% средний уровень параметра). Подобные показатели свидетельствуют о том, что молодые люди стараются не провоцировать конфликты сами, но и не избегают конфликтных моментов, применяют конструктивные способы и стили преодоления конфликтных ситуаций.

Низкий уровень конфликтности личности выявлен у 7% молодых людей, участвовавших в исследовании. Показатели фиксируют слабую предрасположенность к конфликтному поведению, применение способов избегания и ухода от открытых конфликтов, стремление оградить себя от общения с конфликтной личностью.

Высокий уровень конфликтности личности определяется у 13% опрошенных юношей и девушек. Такие люди активно и часто вступают в конфликты, способны сами провоцировать собеседника на конфликт, инициативны при создании конфликтных ситуаций. Для них характерна личная и бытовая несговорчивость, предъявление неоправданно завышенных формальных требований к окружающим, а также резкость и категоричность в суждениях, высказываниях, умозаключениях. Результаты исследования видов этнической идентичности представлены в таблице 3.

Таблица 3. Средние значения параметров этнической идентичности

Параметры	Этно-фанатизм	Этно-изоляция-низм	Этно-эгоизм	Этно-норма	Этно-индифферентность	Этно-нигилизм
Среднее значение	4,10	2,63	3,26	15,43	10,00	3,46
Стандартное отклонение	3,24	2,68	3,23	3,22	4,22	2,72
Примечание: χ^2 -Эмп = 93,66, расхождения распределений достоверны при $p < 0,05$.						

В типологии этнической идентичности гипоиентичность представлена этнонигилизмом ($3,46 \pm 2,72$) и этноиндифферентностью ($10,00 \pm 4,22$), которые

проявляются пассивностью либо безразличием к теме этничности, своей этнической принадлежности, этническим и этнокультурным ценностям. Низкий уровень этнонигилизма выявлен у 100% респондентов, высокий уровень этноиндифферентности показали 24%, средний – 65%, а низкий – 11% опрошенных молодых людей.

Нормальная этническая идентичность, позитивная этническая идентичность ($15,43 \pm 3,22$) выявлена у подавляющего большинства опрошенных молодых людей, высоким уровнем обладают 29% из них, средним 71%, низкий уровень этого показателя выявлен не был. Этническая норма фиксирует положительный образ своей этнической группы, позитивное отношение к иным этносам, значимость темы этничности и этнокультуры для личности в целом, готовность к межэтническим взаимодействиям.

Гиперидентичность, в виде этноэгоизма ($3,26 \pm 3,23$), этноизоляционизма ($2,63 \pm 2,68$) и этнофанатизма ($4,10 \pm 3,24$) выражена у небольшого количества респондентов, высокий уровень подобных типов идентичности выявлен не был (0% по всем типам гиперидентичности). Средним уровнем этноизоляционизма обладают 11% опрошенных молодых людей, 89% – низким уровнем, этноэгоизм на среднем уровне выражен у 32% респондентов, 68% имеют низкий уровень показателя.

Самым радикальным типом гиперидентичности, представленном в данном исследовании, является этнофанатизм – 11% респондентов показали средний уровень и 89% низкий уровень параметра. «...крайним типом этнической идентичности выступает этнический фанатизм (национальный фанатизм), когда идеи и интересы собственной нации превалируют над остальными, характеризуется способностью и готовностью идти на любые действия, вплоть до террора» [6, с. 179]. Высокого уровня показателей этнофанатизма выявлено не было.

Корреляционный анализ проведен при помощи г-критерия Спирмена, позволяющего статистически изучить связи между распределениями, определить фактическую степень зависимости между количественными показателями изучаемых признаков. В данном исследовании критические значения r для $N = 72$: $r = \pm 0,230$ (при $p \leq 0,05$); $r = \pm 0,300$ (при $p \leq 0,01$). Результаты исследования корреляционных связей конфликтности с самооценкой и потребностью в достижении успеха представлены в таблице 4.

Таблица 4. Корреляционные связи между параметрами самооценки, потребности в достижении успеха и конфликтностью личности

Параметры	Самооценка	Потреб. в достижении успеха
Конфликтность	0,254*	0,395**

Примечание: * – корреляция статистически значима при $p \leq 0,05$; ** – корреляция статистически значима с $p \leq 0,01$.

В ходе проведения корреляционного анализа была выявлена значимая положительная связь параметров конфликтности личности с параметрами самооценки (при $p \leq 0,05$). Высокий уровень конфликтности личности способствует повышению уровня самооценки, обеспечивая уверенность в своих возможностях и способностях, инициативу в принятии решения, активность в предпринимаемых действиях, создавая необходимый личностный ресурс. Значимая положительная корреляция была получена между параметрами конфликтности и параметрами потребности в достижении успеха (при $p \leq 0,01$). Высокие показатели потребности в достижении успеха обеспечиваются достаточным уровнем конфликтности личности, который позволяет выстраивать границы своего пространства, отстаивать свою точку зрения, настойчиво достигать поставленных целей на пути к успеху.

«Чувства и эмоции часто связывают с мотивами и потребностями личности, обуславливая последние и детерминируя первые. Эмоциональное

реагирование играет различную роль в мотивационно-потребностной сфере от отражательной и оценочной, до основополагающей и побудительной, в зависимости от степени вовлеченности эмоций в эту деятельность и конкретной актуальной стадии мотивационного процесса» [5, с. 125]. Результаты корреляционного анализа конфликтности личности с видами этнической идентичности представлены в таблице 5.

Таблица 5. Корреляционные связи между параметрами этнической идентичности и конфликтностью личности

Параметры	Этно-фанатизм	Этно-изоляция	Этно-эгоизм	Этно-норма	Этно-индифферентность	Этно-нигилизм
Конфликтность	0,412*	0,239	0,278	- 0,022	0,206	0,123
Примечание: * – корреляция статистически значима при $p \leq 0,05$; ** – корреляция статистически значима при $p \leq 0,01$.						

Как видно из представленных данных, значимая положительная корреляционная связь выявлена только между параметрами конфликтности личности и параметрами этнического фанатизма (при $p \leq 0,05$), с остальными типами этнической идентичности, вне зависимости от их выраженности, конфликтность не коррелирует. Высокие показатели общей конфликтности влияют на выраженность проявлений этнического фанатизма, делая более активными деструктивные действия, приводя к обострению ситуации, превышению допустимой меры воздействия. Имея субъективные идеалы, повышенную потребность к самовыражению и не стремясь к адекватному восприятию действительности, этнический фанатизм опосредуется повышенным уровнем конфликтности личности.

Таким образом, оптимальный уровень конфликтности личности оказывает позитивное влияние на формирование самооценки и развитие потребности в достижении успеха, обеспечивает уверенность в своих действиях, инициирует активность в достижении цели, позволяет добиваться

поставленных задач. В свою очередь, высокий уровень общей конфликтности личности негативно сказывается на проявлениях этнического фанатизма, нагнетает и раскручивает деструктивные реакции этнической идентичности данного типа.

Список литературы:

1. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога. 2-е изд. СПб. : Питер, 2006. 526 с.
2. Бодалев А.А. Мотивация и личность : сборник научных трудов. М. : АПН СССР, 1982. 387 с.
3. Валиуллина Е.В. Влияние самооценки на уровень прокрастинации // Научный журнал «Дискурс». 2018. № 6 (20). С. 45–50. [Электронный ресурс]. URL: <http://journal-discurs.ru/files/arkhiv-zhurnala/6-2018/45-50.pdf>
4. Валиуллина Е.В. Потребность в достижении успеха и эмоциональность личности // Научно-методический журнал «Концепт». 2019. № 9. С. 54–59. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2019/192036.htm>
5. Валиуллина Е.В. Психологическое исследование эмоциональности личности // Социальные науки. 2019. Т. 1. № 2–1 (25). С. 123–128.
6. Валиуллина Е.В., Шиллер В.В., Боровикова З.В. Возрастная динамика психологических факторов формирования межэтнических отношений // Казанский педагогический журнал. 2019. № 4 (135). С. 177–182.
7. Гришина Н.П. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2008. 544 с.
8. Дмитриев А.В. Конфликт на российском распутье // Социологические исследования. 1993. № 9. С. 3–9.
9. Дробижева Л.М. Этнические конфликты // Социальные конфликты в меняющемся российском обществе (детерминация, развитие, разрешение). Материалы симпозиум. М. : Горбачев-Фонд, 1994. 177 с.
10. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб. : Питер, 2010. 512 с.
11. Лукин Ю.Ф. Конфликтология: управление конфликтами. М. : Академический Проспект, 2007. 799 с.
12. Лурье С.В. Историческая этнология. М. : Аспект Пресс, 1998. 448 с.
13. Основы психологии: Практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Ростов н/Дону : Феникс, 2006. 704 с.
14. Райгородский Д.Я. Психодиагностика персонала. Методика и тесты. М.: БахраХ-М, 2007. 440 с.
15. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал, 1996. № 5. С. 3–18.
16. Сидоров К.Р. Самооценка в психологии // Мир психологии, 2006. № 2. С. 224–234.

17. Umana-Taylor A.J. Ethnic identity and self-esteem: Examining the role of social context // *Journal of adolescence*. 2004. 27 (2). P. 139–146.

References:

1. Ancupov A.Ya. Slovar' konfliktologa. 2-e izd. SPb. : Piter, 2006. 526 p.
2. Bodalev A.A. Motivaciya i lichnost' : sbornik nauchnyh trudov. M. : APN SSSR, 1982. 387 p.
3. Valiullina E.V. Vliyanie samoocenki na uroven' prokrastinacii // *Nauchnyj zhurnal «Diskurs»*. 2018. № 6 (20). P. 45–50. URL: <http://journal-discurs.ru/files/arkhiv-zhurnala/6-2018/45-50.pdf>
4. Valiullina E.V. Potrebnost' v dostizhenii uspekha i emocional'nost' lichnosti // *Nauchno-metodicheskij zhurnal «Koncept»*. 2019. № 9. P. 54–59. URL: <http://e-koncept.ru/2019/192036.htm>
5. Valiullina E.V. Psihologicheskoe issledovanie emocional'nosti lichnosti // *Social'nye nauki*. 2019. T. 1. № 2–1 (25). P. 123–128.
6. Valiullina E.V., Shiller V.V., Borovikova Z.V. Vozrastnaya dinamika psihologicheskikh faktorov formirovaniya mezhetnicheskikh otnoshenij // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2019. № 4 (135). P. 177–182.
7. Grishina N.P. Psihologiya konflikta. SPb. : Piter, 2008. 544 p.
8. Dmitriev A.V. Konflikt na rossijskom rasput'e // *Sociologicheskie issledovaniya*. 1993. № 9. P. 3–9.
9. Drobizheva L.M. Etnicheskie konflikty // *Social'nye konflikty v menyayushchemsya rossijskom obshchestve (determinaciya, razvitie, razreshenie)*. Materialy simpozium. M. : Gorbachev-Fond, 1994. 177 p.
10. Eliseev O.P. Praktikum po psihologii lichnosti. SPb. : Piter, 2010. 512 p.
11. Lukin Yu.F. Konfliktologiya: upravlenie konfliktami. M. : Akademicheskij Prospekt, 2007. 799 p.
12. Lur'e S.V. Istoricheskaya etnologiya. M. : Aspekt Press, 1998. 448 p.
13. Osnovy psihologii: Praktikum / red.-sost. L.D. Stolyarenko. Rostov n/Donu : Feniks, 2006. 704 p.
14. Rajgorodskij D.Ya. Psihodiagnostika personala. Metodika i testy. M.: BahraH-M, 2007. 440 p.
15. Rean A.A. Agressiya i agressivnost' lichnosti // *Psihologicheskij zhurnal*, 1996. № 5. P. 3–18.
16. Sidorov K.R. Samoocenka v psihologii // *Mir psihologii*, 2006. № 2. P. 224–234.
17. Umana-Taylor A.J. Ethnic identity and self-esteem: Examining the role of social context // *Journal of adolescence*. 2004. № 27 (2). P. 139–146.

УДК 159.99

**СЕМЕЙНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД КРИЗИСА
РОЖДЕНИЯ ПЕРВОГО РЕБЕНКА***Ипполитова Елена Александровна**Кандидат психологических наук, доцент**Алтайский государственный университет, Россия, г. Барнаул**e-mail: ippolitovae@bk.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования семейных перспектив молодых матерей. Установлено, что с рождением первенца у женщин происходит сдвиг ценностей и целей с супружеских на детско-родительские отношения. Кризис, переживаемый молодыми матерями, проявляется в сомнениях по поводу сохранения в будущем любви и супружеской верности, получения поддержки. Оптимизм внушают данные, согласно которым рождение ребенка дает замужним женщинам позитивный настрой и ощущение стабильности своих семейных перспектив.

Ключевые слова: перспективы в сфере семьи, семейные ценности, цели будущей семейной жизни, эмоциональное отношение к семейному будущему, женщины.

**FAMILY PERSPECTIVES OF WOMEN AT THE TIME OF THE
BIRTH OF THE FIRST CHILD***Ippolitova Elena Alexandrovna**Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor**Altai State University, Russia, Barnaul**Email: ippolitovae@bk.ru*

Abstract. The article presents the results of the study of family prospects of young mothers. It is established that with the birth of the firstborn in women there is a shift of values and goals from marital to child-parent relations. The crisis experienced by young mothers manifests itself in doubts about the preservation in the future of love and marital fidelity, receiving support. Optimism is inspired by the data, according to which the birth of a child gives married women a positive attitude and a sense of stability of their family prospects.

Key words: prospects in the field of family, family values, goals of future family life, emotional attitude to the family future, women

Публикуется при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 17-36-00023-ОГН «Жизненные перспективы человека в изменяющемся мире»

Современные условия интенсивных трансформаций семейной сферы в аспектах перестройки гендерных стереотипов и распределения ролей способствуют дестабилизации супружеских отношений, наиболее остро

проявляющейся в периоды нормативных семейных кризисов. Одним из них является кризис рождения первого ребенка, психологический смысл которого заключается в перестройке семейной системы в связи с появлением нового члена, в перераспределении обязанностей между супругами в связи переориентацией семьи на выполнение новой для нее родительской функции. Данный кризис является одним из наиболее потенциально опасных для молодой семьи, может привести к ряду трудностей и нередко ставит под угрозу ее существование. В настоящее время протекание данного периода затрудняется интенсивным проживанием многими женщинами личностного кризиса, связанного с принятием на себя материнских обязательств.

Многие исследователи отмечают, что в период рождения первенца у современных матерей часто возникает проблема самореализации, связанная с ситуацией ограничения деятельности исключительно заботами о семье и ребенке (Р.В. Овчарова, Н.И. Олиферович, Г.Г. Филлипова и др.) [1, 2, 4]. Симптомами кризиса у молодых матерей являются чувства неудовлетворенности и зависти по отношению к активной социальной жизни супруга или подруг. Во многих случаях появляется сверхвовлеченность в уход за ребенком как способ компенсации нехватки самореализации и недостаточно насыщенной жизни [3]. Анализируя проблему принятия на себя человеком родительской роли в условиях социальных изменений, Р.В. Овчарова указывает на то, что рождение ребенка в современной семье может восприниматься как временное или постоянное ограничение для самореализации матери, а может открывать для него новые возможности, позволяя наиболее полно реализовать себя в личностном плане [1].

Следовательно, можно заключить, что в ситуации рождения первого ребенка современные женщины сталкиваются с необходимостью коррекции жизненных ценностей и целей, поиска новых способов самореализации во всех сферах жизни, прежде всего в семье. В этой связи актуальной для них является проблема перестройки своих семейных перспектив.

Было предпринято эмпирическое исследование, направленное на изучение содержания ценностей, целей, эмоциональных оценок будущей семейной жизни молодых женщин в период кризиса рождения первого ребенка. В качестве респондентов выступили 30 состоящих в браке женщин в возрасте от 22 до 27 лет, среди которых 15 имеют ребенка до 1 года, то есть переживают кризис рождения первенца, у 15 детей нет. Комплекс методов исследования включил методы сбора эмпирических данных (анкетный опрос, психологическое тестирование (модифицированные варианты методик Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах», психологический инструмент жизненного выбора А.Г. Шмелёва, Семантический дифференциал времени)), статистические методы анализа данных (описательные статистики, критерий U-Манна-Уитни).

Проведенное исследование позволило выявить особенности ценностных ориентаций, лежащих в основе представлений о будущей семейной жизни молодых женщин, переживающих кризис рождения первого ребенка.

Рассмотрим ценностные ориентиры в семье молодых женщин, ставших матерями первенца. Выявлено, что они в большей степени ориентированы на достижение таких семейных ценностей, как дети, взаимопонимание, верность, поддержка и любовь, а в меньшей степени стремятся к достижению свободы в действиях и разнообразия во времяпровождении. А молодые женщины, еще не родившие своего первого ребенка, стремятся достичь этого, а также у них присутствуют схожие с первой группой женщин ориентации в семейных отношениях на любовь, взаимопонимание, верность и поддержку. В свою очередь, они нивелируют ценности общности интересов и личной свободы.

Применение U-критерия Манна-Уитни позволило выявить, что матери первенцев в большей степени, по сравнению с не имеющими детей женщинами, ориентированы на воспитание детей ($p=0,03$) и достижение

общности интересов в семье ($p=0,016$), а в меньшей степени стремятся к любви в супружеских отношениях ($p=0,002$).

Наиболее доступными для реализации в будущем молодым матерям видятся ценности «дети», «сексуальная удовлетворенность». В то время как не имеющие детей женщины видят способы достижения в будущем верности, любви, поддержки, сексуальной удовлетворенности. Достоверные различия в представлениях о достижимости в будущем семейных ценностей у женщин, имеющих и не имеющих детей, представлены в таблице 1.

Таблица 1. Доступность семейных ценностей для замужних женщин

Доступность ценностей	Молодые матери	Женщины, не имеющие детей	Значимость
Любовь	4,87	7,73	0,028
Взаимопонимание	5,07	5,93	0,269
Поддержка	5,4	7	0,055
Уважение	6,13	6,93	0,267
Доверие	5,4	5,73	0,658
Сексуальная удовлетворенность	7,4	7,13	0,738
Общность интересов	4,67	2,93	0,067
Верность	5,33	8,53	0,004
Материальное благосостояние	4,93	1,93	0,013
Свобода как независимость в поступках и действиях	4,07	3,07	0,371
Разнообразное времяпрепровождение	4,4	5,87	0,212
Дети	8,67	3,07	<0.001

Представленные в таблице 1 результаты отражают тот факт, что для замужних женщин материнство связано с расширением их возможностей реализации в воспитании ребенка, достижения материального благополучия и общности интересов (на уровне тенденции). В то же время для них характерно сомнение в достижении любви, верности и поддержки. Полученные данные можно объяснить тем, что молодые женщины, ставшие

матерями, верят в своих мужей, в их способности к созданию материальной базы для семьи и надеются на достижение общности совместных интересов. В то же время кризис семейной системы, вызванный появлением ребенка, отражается на супружеских отношениях, в связи с чем появляется неуверенность в долговечности любви и верности.

Рассмотрим, как выявленная трансформация ориентиров отражается на целеполагании в области семейных отношений молодых матерей (рис. 1). Так, женщины, родив первого ребенка, начинают в большей степени ставить цели, связанные с его воспитанием.

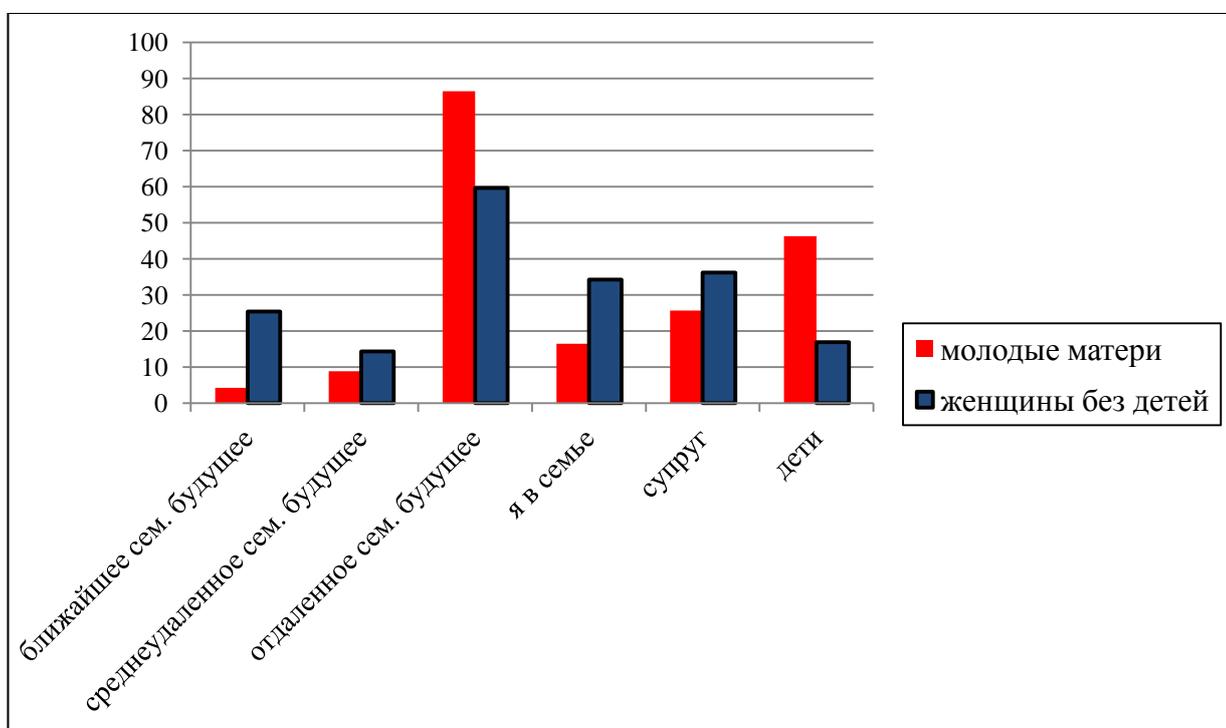


Рис. 1. Целевая насыщенность семейных перспектив молодых матерей.

Согласно результатам применения U-критерия Манна-Уитни, у молодых матерей увеличивается глубина планирования семейного будущего. Так, они значительно меньше ставят перед собой целей на ближайший год ($p < 0,001$), в котором, у них, по-видимому, доминируют более конкретные заботы о маленьком ребенке, но их семейные перспективы на срок свыше 5 лет более

насыщены важными целями ($p < 0,001$). Вместе с тем молодые матери начинают меньше заботиться об удовлетворении в семье собственных потребностей ($p < 0,001$) и потребностей супруга ($p = 0,045$). Таким образом, рождение ребенка, с одной стороны, способствует увеличению глубины планирования семейной жизни молодыми матерями, с другой, эта будущая семейная жизнь преимущественно сосредотачивается на ребенке, уменьшается не только количество планируемых событий, связанных с собственными интересами и потребностями, но и значительно меньшее внимание уделяется целям относительно супруга, что является, скорее всего, следствием кризиса в отношениях с ним.

Эмоциональное отношение к будущей семейной жизни женщин, ставших матерями, также претерпевает некоторое изменение.

Анализ эмоционального отношения к будущей семейной жизни молодых матерей позволил выявить следующую картину. В их представлениях предстоящие этапы жизни в семье будут, прежде всего, счастливыми, веселыми, оптимистичными и зависящими от них самих. В данном случае эмоциональные оценки семейных перспектив достаточно схожи у женщин, имеющих и не имеющих детей. Однако, согласно результатам применения U-критерия Манна-Уитни, молодые матери представляют себе будущую семейную жизнь более веселой ($p = 0,029$), стабильной ($p = 0,03$) и гармоничной ($p = 0,033$). Следовательно, рождение ребенка дает замужним женщинам ощущение стабильности собственной семейной жизни, а видя, как он развивается и быстро меняется, они ожидают больше веселых событий на предстоящих этапах жизни в семье.

Обобщая полученные результаты относительно эмоционального отношения к будущей семейной жизни молодых матерей, можно заключить, что в целом они по-прежнему с оптимизмом смотрят в будущее, ожидая радости от жизни в семье. Можно предположить, что кризисный период в развитии своих супружеских отношениях молодые матери рассматривают

скорее как временное явление, ожидая впереди счастливую семейную жизнь с ребенком.

Итак, результаты проведенного исследования позволили установить наличие трансформаций семейных перспектив молодых матерей, переживающих кризис рождения первого ребенка. Указанные трансформации затрагивают ценностно-смысловые координаты их жизненного мира и проявляются в смене приоритетов с достижения любви в супружеских отношениях на воспитание ребенка. Кризис, переживаемый матерями, проявляется в том, что они, концентрируясь на ребенке, сомневаются в возможности сохранения в будущем любви и супружеской верности, получения поддержки.

Список литературы:

1. Овчарова Р.В. Психология родительства. М. : Академия, 2005. 368 с.
2. Олифинович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с
3. Осохеева Б.Р. Современная молодая семья: процессы трансформации и факторы стабилизации: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Улан-Удэ : Бурят. гос. ун-т, 2007. 22 с.
4. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М. : Издательство Института Психотерапии, 2002. 239 с.

References:

1. Ovcharova R.V. Psihologiya roditel'stva. M. : Akademiya, 2005. 368 p.
2. Olifirovich N.I., Zinkevich-Kuzemkina T.A., Velenta T.F. Psihologiya semejnyh krizisov. SPb. : Rech', 2006. 360 p.
3. Osoheeva B.R. Sovremennaya molodaya sem'ya: processy transformacii i faktory stabilizacii : avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. Ulan-Ude : Buryat. gos. un-t, 2007. 22 p.
4. Filippova G.G. Psihologiya materinstva. M. : Izdatel'stvo Instituta Psihoterapii, 2002. 239 p.

УДК 159.99

**ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ,
РЕГУЛЯРНО ИГРАЮЩИХ В РОЛЕВЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ*****Ипполитова Елена Александровна,****Кандидат психологических наук, доцент**Алтайский государственный университет, Россия, г. Барнаул**e-mail: ippolitovae@bk.ru****Вологодина Полина Евгеньевна****Студент 5 курса факультета психологии и педагогики**Алтайский государственный университет, Россия, г. Барнаул**e-mail: pvologdina@mail.ru*

Аннотация: в статье представлены результаты исследования жизненных перспектив молодых людей, регулярно играющих в ролевые компьютерные игры. Выявлена ориентация юношей на настоящее время, которое привлекает их яркими событиями, а будущее для них связано с наличием сомнений и опасений относительно жизненных ситуаций. Предпочитая другим развлечениям или делам ролевую игру, молодые люди выстраивают несколько негативный и «сокращенный» вариант жизненных перспектив.

Ключевые слова: жизненные перспективы, настоящее, прошлое, будущее, компьютерные игры, RPG-игры.

**LIFE PROSPECTS FOR YOUNG PEOPLE REGULARLY PLAYING
ROLE-COMPUTER GAMES*****Ippolitova Elena Alexandrovna,****Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor**Altai State University, Russia, Barnaul**Email: ippolitovae@bk.ru****Vologdina Polina Evgenievna****5th year student of the faculty of psychology and pedagogy**Altai State University, Russia, Barnaul**Email: pvologdina@mail.ru*

Abstract. The article presents the results of a study of the life prospects of young people who regularly play role-playing computer games. The youth's orientation to the present is revealed, which attracts them with bright events, and the future for them is associated with the presence of doubts and fears about life events. Preferring role-playing to other amusements or activities, young people build a somewhat negative and «shortened» version of their life prospects.

Keywords: life prospects, present, past, future, computer games, RPG games.

Публикуется при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 17-36-00023-ОГН «Жизненные перспективы человека в изменяющемся мире»

В современных условиях под влиянием процессов модернизации, глобализации, виртуализации пространственные характеристики жизненного мира человека претерпевают кардинальные трансформации, которые задают качественно новые социокультурные параметры для самоопределения и самореализации личности. Одним из способов самореализации личности в ситуации социальных изменений и являются компьютерные игры [4].

В психологической литературе широко распространена точка зрения, согласно которой компьютерная игра может способствовать развитию человека в молодости. Так, в работах Ю.В. Фомичевой показано, что интенсивный опыт компьютерной игры оказывает значительное влияние на личностные особенности и саморазвитие игроков [8]. Т.М. Лопатина пишет, что игра стимулирует не только логическое мышление, но и помогает расслабиться [5].

Другое направление исследования объединяет идеи авторов, склонных нейтрально либо негативно оценивать роль компьютерных игр в жизни человека. Так, Н.В. Омельченко в своей работе отмечает, что опытные игроки меньше ориентированы на сотрудничество, менее сердечны и эмпатичны, практичны, обладают богатым воображением, но реже находят способы самореализации в реальном мире [6].

Существенное количество научно-психологических исследований сконцентрировано на проблеме зависимости человека от компьютерных игр и вызывающих ее причинах (А.Е. Войскунский, А.Г. Иншаков, С.К. Рыженко и др.) [1, 2, 7].

Особое внимание исследователи обращают на игры жанра RPG (ролевые компьютерные игры), в которых человек принимает на себя роль виртуального персонажа в самых различных контекстах. Именно они оцениваются как наиболее интенсивно влияющие на психику человека, и

способные вызывать зависимость у молодых людей [1, 3].

М.С. Иванов, Д.Е. Катина выделяют четыре стадии психологической зависимости от ролевых компьютерных игр. Первая стадия – легкая увлеченность. Она характеризуется тем, что человеку нравится интерфейс игры, звуковое сопровождение и прочее, однако она не является значимой ценностью в его жизни. Специфика этой стадии заключается в ее ситуационном характере. Следующая, вторая стадия – увлеченность. На этом этапе игра приобретает большую значимость для человека. Аддикт торопится домой, чтобы поскорее приступить к игре и окунуться в виртуальный мир. Игра на этом этапе приобретает систематический характер. Третья стадия – стадия зависимости от игры может протекать в двух формах: социализированной и индивидуализированной. В первом случае игрок поддерживает социальные контакты с окружающими, но, в основном, с такими же игроками, как и он сам. Игровая мотивация носит соревновательный характер. Индивидуализированная форма зависимости может характеризоваться одиночной игрой, потребность в игре находится на одном уровне с базовыми физиологическими потребностями, и если он ее не реализует, то начинает чувствовать неудовлетворенность, испытывать отрицательные эмоции, и даже впадать в депрессию. Последняя стадия – стадия привязанности является самой продолжительной. На этом этапе происходит угасание игровой активности человека. Аддикт дистанцируется от компьютерных игр, однако полностью отказаться от них не может. Д.Е. Катина отмечает, что это может свидетельствовать о высокой устойчивости психологической зависимости от компьютерных игр. Зависимость на этой стадии характеризуется циклическим характером. Во время прохождения новой игры сила зависимости находится на своем пике, но после того, как игра «постигается» геймером, она возвращается на исходный уровень и так от игры до игры [3].

Таким образом, можно заключить, что молодые люди, регулярно играющие в компьютерные игры, характеризуются рядом специфических особенностей, которые могут осложнять становление их жизненных перспектив. Речь идет о том, что они испытывают затруднения в поиске способов самореализации в реальном мире, нацелены на поиск ярких впечатлений и уход от тягостной реальности, имеют сложности с самоконтролем и планированием деятельности. Присутствует риск формирования зависимости от компьютерных игр, которая чревата деформацией ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер личности. Исследователи особое внимание обращают на игры жанра RPG (ролевые компьютерные игры), которые оцениваются как наиболее интенсивно влияющие на психику человека. В связи с этим рассмотрим результаты исследования жизненных перспектив молодых людей, регулярно играющих в RPG-игры.

В исследовании приняли участие 60 студентов вузов г. Барнаула в возрасте 18-23 лет. Среди опрошенных 30 юношей, регулярно играющих в ролевые компьютерные игры (уже более года ежедневно на игру они тратят не менее двух часов), и 30 юношей, не играющих в компьютерные игры (никогда не играли ежедневно, не тратили на это более двух часов в день, более года вообще не играют). Методами сбора информации стали анкетный опрос, психодиагностические тесты (опросник ZPTI, шкала временных установок и метод неоконченных предложений Ж. Нюттена), методами математико-статистической обработки данных – одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова, t-критерий Стьюдента, факторный анализ.

Согласно результатам анкетного опроса, практически все юноши, регулярно играющие в компьютерные игры, находят у себя симптомы социализированной формы игровой зависимости. Они сосредоточены на игре, им важно уделять этому занятию не менее нескольких часов в день, часто в ущерб удовлетворению других потребностей, в частности во сне.

Молодые люди имеют проблемы с академической успеваемостью в связи с тем, что периодически пропускают учебные занятия из-за своего увлечения играми. Однако, как правило, юноши переводятся в вузах с курса на курс, хотя и с наличием академических задолженностей, поэтому в целом для них не характерна социальная дезадаптация. Регулярно играющие в компьютерные игры жанра RPG молодые люди достаточно активно при этом поддерживают контакты с социумом, в основном с такими же игровыми фанатами, но не обязательно, часть круга общения составляют неиграющие люди. В целом у них отсутствует симптоматика психических и соматических нарушений.

Результаты исследования позволили выявить особенности временной перспективы юношей, регулярно играющих в компьютерные игры (рис. 1).

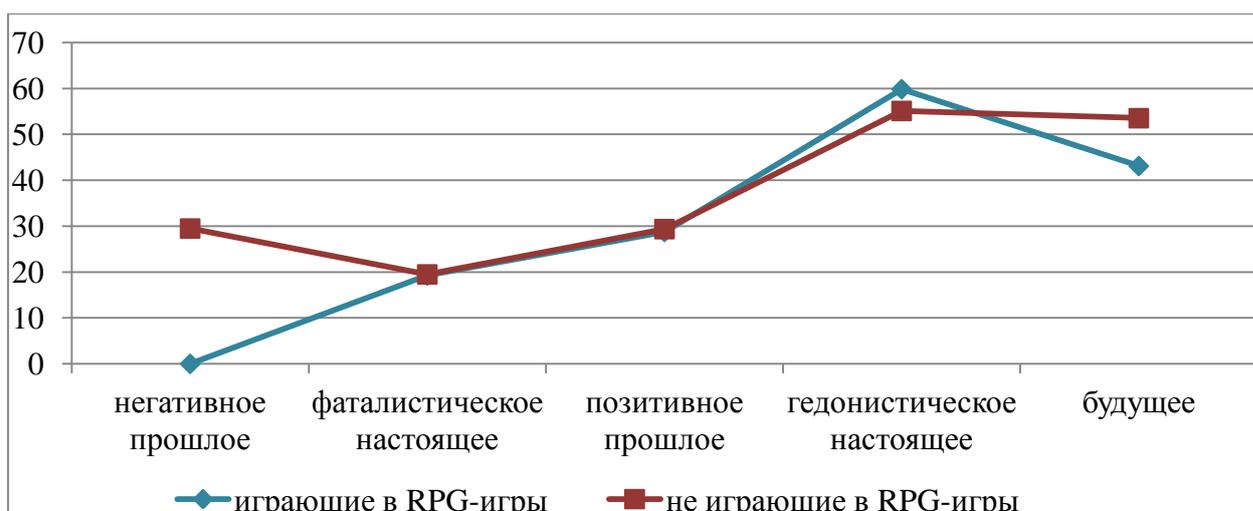


Рис. 1. Особенности временной перспективы молодых людей, регулярно играющих в компьютерные игры

Явно доминирующей временной ориентацией обеих групп студентов является гедонистическое настоящее. Подобный профиль временной перспективы характеризует человека как импульсивного, полного радости и энергии, постоянно стремящегося к получению новых чувственных удовольствий, к приключениям. В то же время молодые люди с подобной временной ориентацией уязвимы для всех видов пагубных пристрастий,

склонны к рискованному поведению. Однако, свойственное юношескому возрасту стремление к получению удовольствий, к приключениям, которое наблюдается в группе неиграющих студентов, уравнивается их целеустремленностью, ориентацией на достижение будущих успехов, на труд. Применение t-критерия Стьюдента для сравнения средних значений по шкалам временных ориентаций показало, что увлеченные компьютерными играми студенты в меньшей степени ориентированы на будущее ($p < 0,01$) по сравнению с неиграющими молодыми людьми. Это свидетельствует о том, что поведение регулярно играющих в компьютерные игры юношей в меньшей степени детерминировано их целями и планами относительно будущей жизни, они не ориентированы на достижение успеха и не склонны к планированию и учету последствий своих действий.

Согласно полученным данным, все молодые люди вне зависимости от наличия увлеченности компьютерными играми достаточно позитивно оценивают будущее, которое в целом представляется им привлекательным, насыщенным и интересным периодом жизни. Нами были обнаружены достоверные различия в восприятии будущего по «Шкалам временных установок» Ж. Нюттена юношами, увлекающимися играми (рис. 2.). Опираясь на полученные результаты, можно заключить, что будущее студенты-геймеры видят несколько менее приятным ($p = 0,007$), менее светлым ($p = 0,020$), менее активным ($p = 0,013$) и менее важным ($p = 0,002$), что свидетельствует о некотором обесценивании предстоящего периода жизни. При этом данный этап кажется более разочаровывающим ($p = 0,005$), более тяжелым ($p = 0,006$), более ужасным ($p = 0,005$). Кроме того, для этих студентов будущее более закрыто ($p = 0,001$) и знакомо ($p = 0,001$). Описанные результаты позволяют сделать вывод о том, что играющие в компьютерные игры юноши имеют определенный, несколько негативный шаблон своего будущего, значимость которого недооценивается, видимо, поэтому они и не стремятся

жить ради достижения будущих целей, планировать предстоящие этапы своего жизненного пути.

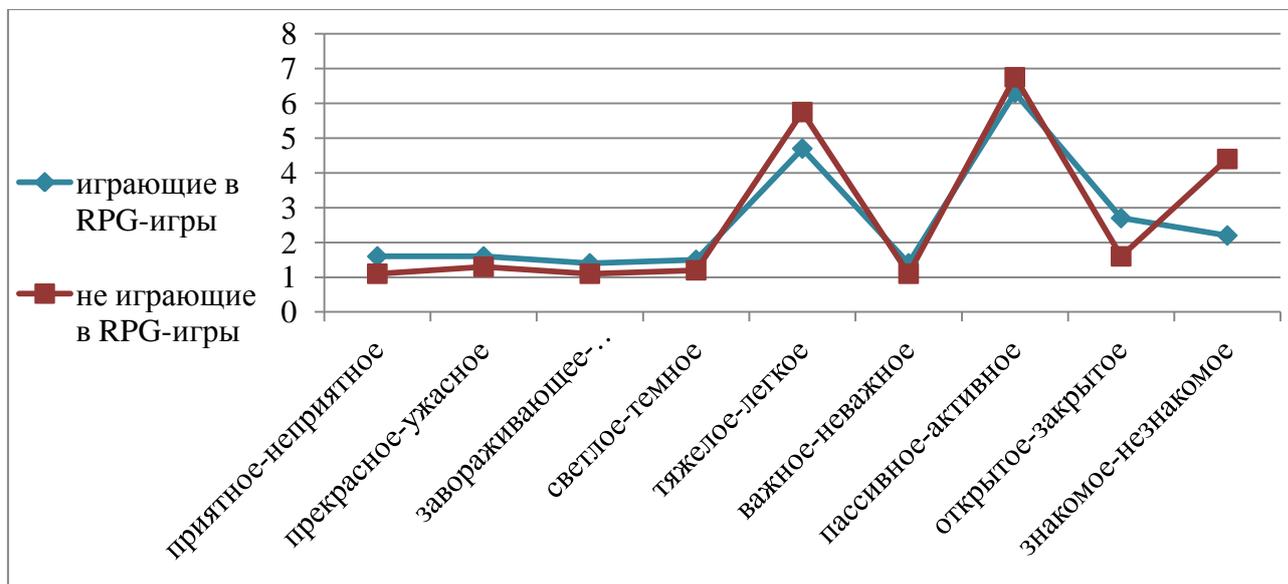


Рис. 2. Особенности восприятия будущего юношами, увлекающимися RPG-играми

Рассмотрим структурные компоненты, отражающие содержание установок респондентов по отношению к предстоящему периоду жизни. Матрица факторизации будущего в группе юношей, регулярно играющих в компьютерные игры, представлена шестью факторами, объясняющими 96% дисперсии. В первый фактор (26% дисперсии) вошли дескрипторы: пустое (0,668), угрожающее (0,920), ужасное (0,835), темное (0,545), отдаленное (0,685), неважное (0,668), исходящее от меня (0,960). Данный фактор назван «Мое опасное будущее». Второй фактор описывает 22% дисперсии и включает такие дескрипторы: долгое (0,914), неизменное (0,892), надежное (0,847), завершенное (0,708), светлое (0,739), важное (0,520). Этот фактор получил название «Стабильное будущее». Третий фактор (16% дисперсии) включил дескрипторы: приятное (0,921), интересное (0,901) и получил название «Привлекательное будущее». Четвертый фактор (14% дисперсии), который обозначен как «Закрытое будущее», выбрал в себя конструкты: закрытое (0,928), холодное (0,867), отдаленное (0,607). Пятый фактор (12%

дисперсии), включающий дескрипторы ожидаемое (0,923) и стремительное (0,886), обозначен как «Ожидаемое будущее». Шестой фактор представлен конструктом легкое (0,689). Следовательно, в сознании юношей, увлеченных ролевыми компьютерными играми, сформирован противоречивый образ будущего одновременно как опасного, закрытого, но при этом стабильного, привлекательного, ожидаемого и легкого периода жизни.

Матрица факторизации образа будущего в группе юношей, не играющих в компьютерные игры, так же представлена шестью факторами, объясняющими 96,5% дисперсии: «Привлекательное» (28% дисперсии), «Стабильное» (21%), «Изменчивое» (14%), «Стремительное» (13%), «Надежное» (12%) и «Легкое» (8,5%). Следовательно, можно заключить, что для всех юношей будущее является в определенной степени стабильным, привлекательным и легким периодом жизни. Вместе с тем сопоставление результатов факторного анализа позволяет предположить, что у играющих в компьютерные игры студентов сформирован менее позитивный образ будущего, они ожидают грядущих событий с опасением, предполагая, что немного могут изменить в своей жизни. Возможно, само их увлечение обусловлено подобными противоречивыми представлениями о будущем, стремлением уйти от сомнений в игру по заданным правилам, забыть о своих тревогах.

Рассмотрим данные относительно глубины планирования жизненных перспектив молодых людей. Полученные результаты отражают тот факт, что вне зависимости от привязанности к играм все юноши наиболее интенсивно планируют ближайший год своей жизни. В меньшей степени они выстраивают свои среднеудаленные перспективы на период от года до пяти лет, и еще меньше – отдаленное будущее на срок более пяти лет. В целом данная тенденция объясняется психологическими особенностями молодых людей этого возраста.

Анализ достоверности различий показал, что жизненные перспективы молодых людей, регулярно играющих в ролевые компьютерные игры, характеризуются сокращением глубины планирования, что проявляется в уменьшении у них количества целей в среднеудаленном и отдаленном будущем ($p=0,001$). При этом ближайший год у увлекающихся RPG-играми юношей более насыщен значимыми событиями ($p=0,001$). Возможно, это объясняется их жизнью «в двух мирах», реальном и виртуальном, событийную насыщенность которых нужно соотносить друг с другом, даже в ущерб планам, связанным с дальнейшей профессиональной деятельностью или созданием семьи.

В целом полученные результаты демонстрируют, что увлечение компьютерными играми может объясняться ориентированностью студентов на получение удовольствия в настоящем, которое привлекает их насыщенностью яркими, но неконтролируемыми событиями. Отсутствие у этих юношей концентрированности на будущем связано с наличием опасений относительно предстоящих этапов жизни, которую они считают своей, но не могут изменить и поэтому обесценивают. Кроме того, подобные представления о предопределенности собственного жизненного пути способствуют концентрации юношей на планировании событий ближайшего будущего в ущерб отдаленным целям, связанным с профессиональной и семейной самореализацией. Можно заключить, что, предпочитая другим развлечениям или делам ролевую игру, молодые люди выстраивают несколько негативный и «сокращенный» вариант жизненных перспектив.

Список литературы:

1. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 90–100.
2. Иншаков А.Г. Механизм формирования игровой зависимости у людей, увлеченных ролевыми онлайн играми // Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2011. С. 34–38.

3. Катина Д.Е. Влияние компьютерных игр на подростков // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум–2017». [Электронный ресурс]. URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017037744>

4. Котлярова В.В., Люсова Е.С., Шитова Е.С. Компьютерные игры. Влияние на развитие сознания // Молодой ученый. 2017. № 1. С. 574–576.

5. Лопатина Т.М. Так ли безопасны компьютерные игры? // Высшее образование сегодня. 2006. № 9. С. 34–36.

6. Омельченко Н.В. Личностные особенности играющих в компьютерные игры: дис. канд. психолог. наук. Краснодар, 2011. 169 с.

7. Рыженко С.К. Психологическое воздействие на игровую компьютерную зависимость младших подростков: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2009. 185 с.

8. Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1991. № 3. С. 66–70.

References:

1. Vojskunsij A.E. Aktual'nye problemy psihologii zavisimosti ot Interneta // Psihologicheskij zhurnal. 2004. T. 25. № 1. P. 90–100.

2. Inshakov A.G. Mekhanizm formirovaniya igrovoj zavisimosti u lyudej, uvlechennyh rolevymi onlajn igrami // Aktual'nye voprosy sovremennoj psihologii: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. CHelyabinsk, mart 2011 g.). Chelyabinsk : Dva komsomol'ca, 2011. P. 34–38.

3. Katina D.E. Vliyanie komp'yuternyh igr na podrostkov [Elektronnyj resurs] // Materialy IX Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchnyj forum – 2017». URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017037744>

4. Kotlyarova V.V., Lyusova E.S., SHitova E.S. Komp'yuternye igrы. Vliyanie na razvitie soznaniya // Molodoj uchenyj. 2017. № 1. P. 574–576.

5. Lopatina T.M. Tak li bezopasny komp'yuternye igrы? // Vysshee obrazovanie segodnya. 2006. № 9. P. 34–36.

6. Omel'chenko N.V. Lichnostnye osobennosti igrayushchih v komp'yuternye igrы: dis. kand. psiholog.nauk. Krasnodar, 2011. 169 p.

7. Ryzhenko S.K. Psihologicheskoe vozdejstvie na igrovuyu komp'yuternuyu zavisimost' mladshih podrostkov: dis. ... kand. ped. nauk. Krasnodar, 2009. 185 p.

8. Fomicheva YU.V., SHmelev A.G., Burmistrov I.V. Psihologicheskie korrelyaty uvlechennosti komp'yuternymi igrami // Vestnik MGU. Ser. 14. Psihologiya. 1991. № 3. P. 66–70.

УДК 159.923

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА
ПОДРОСТКОВ В ВОЗРАСТЕ 15 ЛЕТ****Кузьмина Анна Сергеевна**

Кандидат психологических наук, доцент
Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия
e-mail: annakuz87@yandex.ru

Чижова Екатерина Александровна

Студент факультета психологии и педагогики
Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия
e-mail: Chizhova001@bk.ru

Шамардина Марина Валерьевна

Кандидат психологических наук,
Доцент кафедры социальной психологии
Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия
e-mail: marav_sh@mail.ru

Турганбаева Бейбитгул Шакаримовна

Кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор,
Государственный университет имени Шакарима,
Республика Казахстан, Восточно-Казахстанская область, г. Семей,
e-mail: beibitgul.7@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются феномен одиночества, основные подходы к понятию одиночества в психолого-педагогической литературе, причины возникновения и пути преодоления. Представлены результаты исследования переживания одиночества мальчиков и девочек в возрасте 15 лет с помощью дифференциального опросника переживания одиночества Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева.

Ключевые слова: одиночество, психологическая проблема, переживание, позитивное одиночество, подростки, адаптация.

**THE COMPORATIVE ANALYSIS OF LONELINESS BY
TEENAGERS IN THE AGE OF 15 YERS OLD****Kuzmina Anna Sergeevna**

Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer,
Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: annakuz87@yandex.ru

Chizhova Ekaterina Aleksandrovna

*Student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: Chizhova001@bk.ru*

Shamardina Marina Valerievna

*Candidate of Psychological Sciences Associate Professor of Social
Psychology,
Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: marav_sh@mail.ru*

Turganbaeva Beibitgul Shakarimovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Shakarim State University,
Republic of Kazakhstan, East Kazakhstan region, Semey,
e-mail: beibitgul.7@mail.ru*

Abstract. This article discusses the phenomenon of loneliness, the main approaches to the concept of loneliness in the psychological and pedagogical literature, the causes and solutions. The results of a study of loneliness experiences of boys and girls aged 15 years using the differential questionnaire of loneliness experiences of E.N. Osina and D.A. Leontiev are presented.

Key words: loneliness, psychological problem, experience, positive loneliness, adolescents, adaptation.

Переживание одиночества сопровождает человека на всех возрастных этапах его жизни. На каждом этапе понятие одиночества переживается по-разному. Самым сложным периодом в жизни человека является подростковый возраст. Именно этот возраст принято считать наиболее ответственным, так как в данный период формируются и развиваются самосознание, мировоззрение, а также происходит становление личности. Тенденции современного общества оказывают влияние на формирование особенностей подростка. Живое общение заменяется виртуальным, игры на детской площадке заменяются компьютерными играми и т.д. Все эти факторы сказываются на взаимодействии подростка с обществом, возникают сложности при установлении «живого» контакта. Из-за этого подросток вынужден столкнуться с феноменом одиночества. Взаимодействие со сверстниками формирует успешную социально-психологическую адаптацию

ребенка, а его отсутствие, за счет переживания одиночества, может привести к развитию девиантных форм поведения [3, 4, 7].

Изучением феномена одиночества занимались как отечественные психологи (И.С. Кон, И.М. Слободчиков, Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев, С.Г. Корчагина и др.), так и зарубежные (З. Фрейд, К. Юнг, Х.С. Салливан, Ф. Фромм-Рейхман, К. Роджерс, И. Ялом, К. Мустакас, К. Голдберг, А. Маслоу, Д.В. Винникот). Проблема одиночества описана и проанализирована с позиции различных направлений психологии [1].

В психоаналитическом направлении одиночество описывалось как отрицательное переживание, возникающее в детском возрасте.

Автор психоанализа З. Фрейд раскрывал понятие одиночества через чувство страха перед неопределенностью и темнотой, которое возникает еще в раннем детстве, и через ощущение пустоты из-за осознания существования в полной отдельности от других людей. Потребность в избегании данного состояния направляет присоединяться к разным сообществам и проявлять желание общаться с людьми [2].

К. Юнг рассматривал проблему одиночества во взаимосвязи с индивидуальными личностными особенностями.

Г. Зилбург понимал одиночество как неприятное и непреодолимое устойчивое ощущение, которое отличается от «нормальной» уединенности. Под уединенностью Г. Зилбург подразумевает временное умонастроение, возникающее при отсутствии конкретного человека [4].

Представители когнитивной психологии тоже занимались изучением проблемы переживания одиночества, считая его конструктом сознания.

А. Маслоу в гуманистическом подходе рассматривал одиночество с позиции потребности в уединении.

Представители человеко-центрированного подхода внесли свое видение феномена одиночества. К. Роджерс представлял одинокого человека как отчужденного от своих истинных внутренних чувств [12].

Р. Вейс в интеракционистском подходе указывает, что на одиночество может влиять сама личность и окружающие ее ситуации. Р. Вейс разделяет одиночество на два типа: 1 тип – эмоциональное одиночество, проявляющееся в дефиците любви и чувства привязанности, 2 тип – социальное одиночество, при котором не хватает ощущения общности, отсутствуют значимые друзья.

Существует также мнение, что причиной одиночества являются особенности современного общества. Д. Рисмен назвал общество «одиноким толпой», в которой существует постоянная ориентация на окружающих и зависимость от их внимания.

Одиночество как данность бытия рассматривается психологами экзистенциального направления. Именно конфликт принятия одинокого существования является причиной переживания одиночества [11].

В современной отечественной психологии одиночество рассматривали как форму личностного обособления (Я.Л. Коломинский, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, И.М. Слободчиков). Изучением культурно-исторических форм одиночества занималась К.А. Абульханова-Славская [6].

Н.Е. Покровский, исследуя проблему одиночества, выделяет следующие особенности, характеризующие данный феномен:

1. Одиночество – результат дефицита социальных связей и общения.
2. Одиночество – внутренний, субъективный опыт, который вовсе не тождествен объективной социальной изоляции. Это значит, что одиночество человек может ощущать и находясь в окружении людей.
3. Одиночество сопровождается стрессовым состоянием психики и ни в коей мере не рассматривается человеком как приятное или желаемое.

Д.А. Леонтьев раскрывает другую позицию изучения данного феномена, видя в одиночестве позитивные эффекты. Во многом они связаны с тем, что одиночество служит необходимым условием общения человека с самим

собой, в котором происходит осмысленная переработка накопленных впечатлений в опыт, укорененный в структуре личности [10].

Представляет интерес описание переживания одиночества Г.М. Тихонова. В своей работе «Одиночество: стереотип и реальность» он показывает, что более уязвимыми в переживании одиночества являются молодые люди. У них возникает потеря традиционных ориентиров и собственной идентификации, которая приводит к высокой психологической ранимости, ощущению давления со стороны социального окружения [6].

На основе анализа различных подходов в изучении одиночества С.Г. Корчагина делает вывод, что каждый из них вносит вклад в целостное восприятие феномена одиночества. Также автор дает, на наш взгляд, очень удачное определение: «Одиночество – психическое состояние человека, которое проявляется в переживании своей отдельности, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми».

Можно определить несколько видов одиночества:

1. Хроническое одиночество, если индивид в течение длительного периода жизни не может установить удовлетворительные взаимоотношения со значимыми для него людьми.

2. Ситуативное одиночество появляется в результате каких-либо стрессовых событий в жизни человека. Ситуативно одинокий индивид смиряется со своей потерей и частично или полностью преодолевает возникшее чувство одиночества.

3. Переходящее одиночество выражается в приступах чувства одиночества, которые полностью проходят через короткий промежуток времени [8].

Проанализируем позицию С.Г. Корчагиной, которая делит переживание одиночества на четыре вида:

1. Уединенность, когда существует оптимальное соотношение процессов идентификации и обособления, желание иногда побыть наедине с собой,

2. Отчуждающее. Отчуждение от других людей, норм и ценностей, принятых обществом, от себя самого и, наконец, от жизни в целом.

3. Диффузное, когда происходит потеря собственного «Я», отчуждение от самого себя.

4. Диссоциированное характеризуется резкой сменой процессов идентификации и обособления, человек не может определить свое «Я».

Таким образом, анализ литературы по проблеме одиночества дает нам возможность иметь более полное представление об этом феномене. Переживание одиночества может возникать на разных этапах жизни человека, продолжаться длительное время или возникать ситуативно. В зависимости от индивидуального субъективного восприятия это психическое состояние может сопровождаться либо негативными чувствами, либо, наоборот, позитивными. Причинами негативного переживания одиночества могут стать отсутствие значимых социальных контактов, чувство непринятия себя, неприятное переживание своей отдельности. Причины позитивного переживания одиночества сопровождаются нахождением ресурсов в уединении, личностным ростом [4, 5, 9].

Эмпирическая база исследования

В исследовании приняли участие 32 подростка 15 лет (с письменного согласия родителей), которые участвовали в психодиагностическом эксперименте. Выборка уравнена по половому признаку.

Методы и методики исследования

Для исследования переживания одиночества у подростков использовался дифференциальный опросник переживания одиночества Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева, который содержит следующие шкалы:

- 1) шкала «Общее одиночество»;
- 2) шкала «Зависимость от общения»;

3) шкала «Позитивное одиночество».

Методы математической обработки данных: Т-критерий Стьюдента.

Обработка проводилась при помощи статистического пакета SPSS 23.0.

Результаты

Проанализировав средние значения параметров одиночества по методике «Дифференциальный опросник переживания одиночества» Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева в группе девочек 15 лет (см. рис. 1), можно сказать, что наиболее высокие значения у девочек-подростков в возрасте 15 лет получены по параметру «Позитивное одиночество», так, девочки-подростки в возрасте 15 лет могут находить ресурс в уединении и использовать переживание одиночества для самопознания и саморазвития.



Рис. 1. Распределение параметров переживания одиночества в группе девочек 15 лет.

Анализ результатов средних значений параметров одиночества на рис. 2 показал, что наиболее высокие значения у мальчиков-подростков в возрасте 15 лет получены по параметру «Позитивное одиночество», так, мальчики-подростки в возрасте 15 лет могут находить ресурс в уединении и использовать переживание одиночества для самопознания и саморазвития.

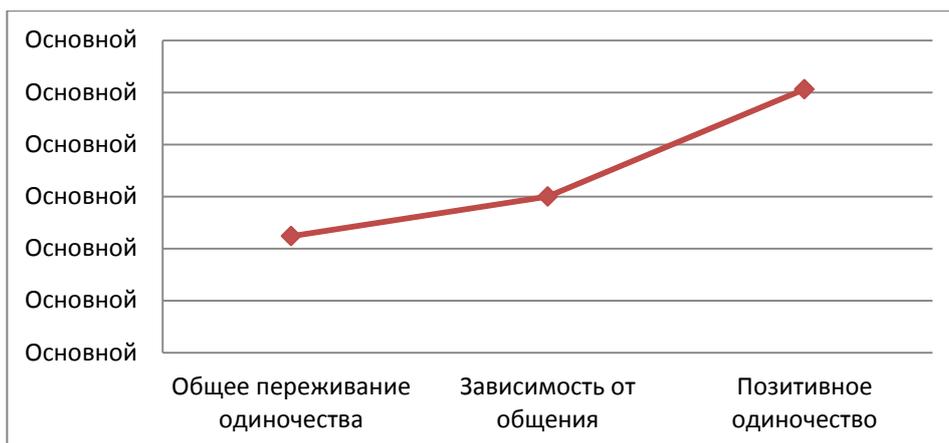


Рис. 2. Распределение параметров переживания одиночества в группе мальчиков-подростков 15 лет.

Сравним переживание одиночества девочками и мальчиками-подростками в возрасте 15 лет.

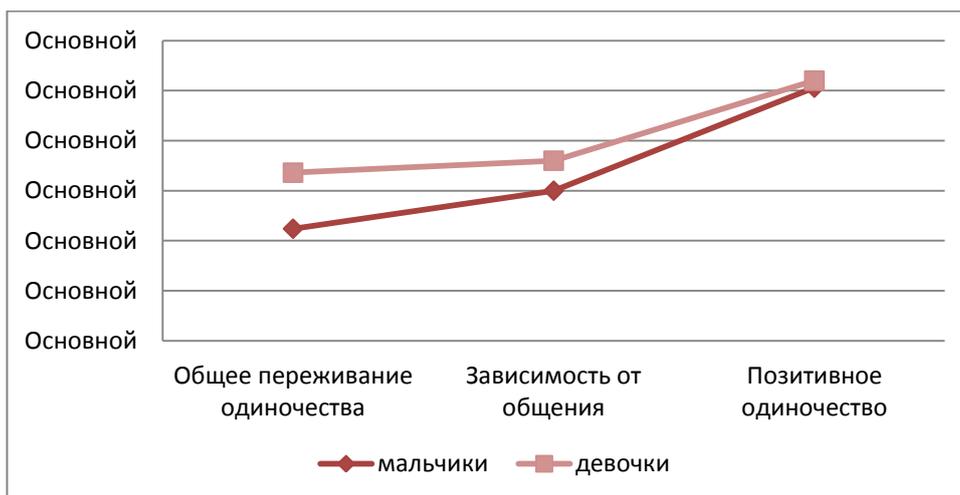


Рис. 3. Сравнительный анализ переживания одиночества мальчиками и девочками-подростками в 15 лет.

Таблица 1. Результаты Т-критерия Стьюдента в группе девочек и мальчиков-подростков в 15 лет.

	Группа	N	Mean	Std. Deviation	P
Общее переживание одиночества	ж	15	16,833	7,333	0,04*
	м	17	11,273	3,165	
Зависимость от	ж	15	18,167	3,971	0,3

общения	м	17	15,091	6,760	
Позитивное	ж	15	26,000	3,406	
одиночество	м	17	25,364	4,523	0,7

Анализ рисунка 3 и таблицы 1 позволяет сделать вывод о том, что для девочек-подростков в 15 лет достоверно более характерно общее переживание одиночества, которое отражает степень актуального ощущения одиночества, нехватки близкого общения с другими людьми. Ресурс одиночества используется ими для саморазвития, а также для понимания себя и других. Нахождение в одиночестве не вызывает негативных эмоциональных переживаний. Потребность в общении у девочек 15 лет реализуется за счет принятия других и становится фактором положительной социально-психологической адаптации. Переживание одиночества мальчиками-подростками 15 лет как чувство изоляции, нехватки общения с близкими людьми происходит посредством непринятия себя и других и способствует социально-психологической дезадаптации.

Список литературы:

1. Абрамов Г.С. Возрастная психология. М. : Академия, 2001. 463 с.
2. Алейникова О.С. Проблема одиночества: истоки и современное прочтение// Новый человек: радость и печаль существования : межвуз. сб. Ростов н/Д., 2005. С. 141–147
3. Блинова В.Л., Лопухова О.Г., Шишова Е.О. Стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций как детерминанты саморазвития и личностного роста // Образование и саморазвитие. 2015. № 1 (43). С. 58–63.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 400 с.

5. Воскобойников А.Э., Рашидов Т.Р. Понятие «одиночество» сквозь призму философских категорий // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 2. С. 201–206.
6. Гизатуллина А.Г. Одиночество – дефицит открытости в ситуации изменений // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 367. С. 136–138.
7. Димитрюк А.А. Особенности переживания чувства одиночества личности // Научные труды SWorld. 2014. Т. 18. № 1. С. 5–8.
8. Каширский Д.В. Структура одиночества как психологического феномена // Психология зрелости и старения. 2012. № 1. С. 5–26.
9. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М. : МГУ, 1971. 40 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2009. 720 с
11. Юнг К.Г. Психологические типы // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. 3-е изд., перераб. и доп. М. : АСТ : Астрель, 2008. С. 680–696.
12. Coopersmith S.A. Method for Determing Types of Self-Esteem // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1959. Vol. 59. No. 1.

References:

1. Abramov G.S. Age psychology. Moscow : Academy, 2001.446 p.
2. Aleinikova O.S. The problem of loneliness: the origins and modern reading // New man: the joy and sadness of existence: interuniversity. Sat Rostov n/d, 2005. P. 141–147.
3. Blinova V.L., Lopukhova O.G., Shishova E.O. Strategies to overcome difficult life situations as determinants of self-development and personal growth // Education and self-development. 2015. No. 1 (43). P. 58–63.
4. Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood, St. Petersburg : Peter, 2008. 400 p.

5. Voskoboinikov A.E., Rashidov T.R. The concept of “loneliness” through the prism of philosophical categories // Knowledge. Understanding. Skill. 2010. No. 2. P. 201–206.
6. Gizatullina A.G. Loneliness – a lack of openness in a situation of change // Bulletin of Tomsk State University. 2013. No. 367. P. 136–138.
7. Dimitryuk A.A. Features of experiencing feelings of loneliness of a person // Scientific works of SWorld. 2014. Vol. 18. No. 1. P. 5–8.
8. Kashirsky D.V. The structure of loneliness as a psychological phenomenon // Psychology of maturity and aging. 2012. No. 1. P. 5–26.
9. Leontyev A.N. Needs, motives and emotions. M. : Moscow State University, 1971. 40 p.
10. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg : Peter, 2009. 720 p.
11. Jung K.G. Psychological types // Psychology of individual differences / ed. Yu.B. Gippenreiter, V.Ya. Romanova. 3rd ed., Revised. and add. M. : AST: Astrel, 2008. P. 680–696.
12. Coopersmith S.A. Method for Determining Types of Self-Esteem // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1959. Vol. 59. No. 1.

УДК 159.9

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕЖИВАНИЯ РЕВНОСТИ МОЛОДЫМИ ЖЕНЩИНАМИ РОССИИ И КАЗАХСТАНА

Любимова Ольга Марковна,

*Кандидат психологических наук, доцент,
Доцент кафедры общей и прикладной психологии,
Алтайский государственный университет,
г. Барнаул, Россия,
e-mail: lubimovaom@gmail.com*

Фокина Наталья Владимировна

*Студент факультета психологии и педагогики,
Алтайский государственный университет,
Барнаул, Россия
e-mail: novikova09041998@gmail.com*

Батина Гульжан Алпысбековна

*Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет
преподаватель, магистр педагогических наук, Семей, Казахстан
e-mail: gulzhan.sharipova.81@mail.ru*

Аннотация: В статье представлено исследование выраженности ревности на выборках России и Казахстана и проведено сравнение полученных результатов. Рассмотрены различные взгляды на понимание феномена и представлены классификации видов ревности. Определено осмысление понятия «ревность» в рамках когнитивно-поведенческого подхода.

Ключевые слова: ревность, виды ревности, исследование ревности, сравнительный анализ, кросскультурное исследование.

COMPARATIVE ANALYSIS OF EXPERIENCE OF THE JEALOUSY BY YOUNG WOMEN IN RUSSIA AND KAZAKHSTAN

Lyubimova Olga Markova,

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of
General and Applied Psychology, Altai State University,
Barnaul, Russia,
e-mail: lubimovaom@gmail.com*

Fokina Natalya Vladimirovna

*Student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
Altai State University,
Barnaul, Russia
e-mail: novikova09041998@gmail.com*

Batina Gulzhan Alpysbekovna
Teacher, master of Pedagogical Sciences,
Kazakh Humanitarian-Juridical Innovative University
Semey, Kazakhstan

Abstract: The article presents a study of the expression jealousy in samples of Russia and Kazakhstan and compares the results. Various views on understanding the phenomenon are considered and classifications of types of jealousy are presented. The understanding of the concept of “jealousy” in the framework of the cognitive-behavioral approach.

Key words: jealousy, types of jealousy, jealousy research, comparative analysis, cross-cultural study.

Затрагиваемая тема мало исследована, недостаточно эмпирических данных о сравнении выраженности проявления феномена «ревность» в межкультурном пространстве. Поскольку проявления ревности влияют на социальный институт брака – увеличивается число разводов (по данным Федеральной службы государственной статистики за 2018 год распались 65% браков, 22% из которых связаны с ревностью или изменой одного из супругов) и нарушаются функции брака, в том числе функция воспитания детей (после разводов дети растут в неполных семьях), необходима разработка проблемы в контексте выявления причин данного феномена.

Одним из наиболее разрушительных феноменов, связанных со сферой взаимоотношений между партнерами, в том числе в семейных отношениях, является ревность [3]. Каждая культура содержит нормативные установки относительно того, что должно находиться в исключительной собственности человека и что должно быть разделено. В наибольшей степени ревность проявляет себя в культурах, поощряющих сексуальное разделение. Поэтому причины, заставляющие человека одной культуры испытывать чувство ревности, не обязательно будут вызывать ревность у представителей других культур.

По мнению ряда авторов, ревность можно определить в качестве сложного состояния, интегрирующего в себе несколько разномодальных (положительных и отрицательных) сильных ощущений: гнева, тревоги,

боязни, беспомощности и печали, а также любви и даже сексуального возбуждения [5,6]. Ревность возникает из страха, что отношения находятся под угрозой, страха потерять связь с партнером [3, 5, 6]. Человек беспокоится о том, что его партнер потеряет к нему интерес и построит отношения с кем-то другим.

Проблема ревности рассматривалась авторами в разных подходах. Так, З. Фрейд, представитель психоанализа, в своей работе «О невротических механизмах при ревности, паранойе и гомосексуальности» писал, что механизмом возникновения ревности является перенос внимания с собственного бессознательного на бессознательное партнера: человек ревнует и «вменяет неверность в вину партнеру», чтобы защитить себя от своего бессознательного желания быть неверным, изменить.

В когнитивно-поведенческом подходе ревность понимается как совокупность эмоций, мыслей и способов реагирования [6]. Наличие этих эмоций и мыслей – не является главной проблемой, и именно в том, какие стратегии поведения выбирает человек, испытывающий чувство ревности, заключается трудность: иногда, идя у нее на поводу, люди не контролируют то, что говорят или делают. Для проверки верности своего партнера могут использоваться допросы, слежка, контроль и наказания.

Помимо негативной оценки феномена «ревность», ее можно рассмотреть и с точки зрения полезности. «Иногда ревность может рассказать нам о том, что больше всего нужно отношениям, будь то обязательства, честность, прозрачность или выбор», - пишет Р. Лихи, - «Она помогает взглянуть на реальность, а не только на мысли и чувства» [6]. Не всегда ревность исходит из догадок и личностных характеристик человека, иногда она связана с реальными поводами для ощущения угрозы взаимоотношениям. Такая ревность называется реактивной. Чувство ревности, не имеющее реального повода для беспокойства, называют подозрительной ревностью [3].

С точки зрения отечественного психолога Е.П. Ильина, ревность к объекту сексуальной любви – это подозрительное отношение к партнеру, которое связано с сомнениями в его верности либо знанием о его неверности [1]. Она связана с чувством любви и поводом для нее служит тот факт, что партнер любит не его, а другого человека. Такая ревность переживается особенно остро, поскольку включает в себя оскорбленное чувство собственного достоинства, мысль о том, что его любовь оказалось бессмысленной и осознание собственного одиночества и ненужности наряду с эмоциями гнева, обиды, печали и стыда [2].

Целью исследовательской работы являлось сравнение субъективного переживания ревности в России и Казахстане.

Эмпирическая база исследования.

В исследовании приняли участие 76 женщины в возрасте от 18 до 29 лет. 47 женщин – граждане России, 29 – граждане Казахстана.

Методы и методики исследования.

В работе использовались следующие методы: 25-ти пунктная шкала ревности SRJS (The SelfReport Jealousy Scale) Bringle, Roach, Andier, Evenbeck, переведенная и адаптированная для русскоязычной выборки, математические методы анализа t-критерий Стьюдента, с использованием компьютерной программы «SPSS» 23.

Результаты.

Для реализации цели исследования проведен сравнительный анализ средних значений субъективного переживания ревности в России и Казахстане.

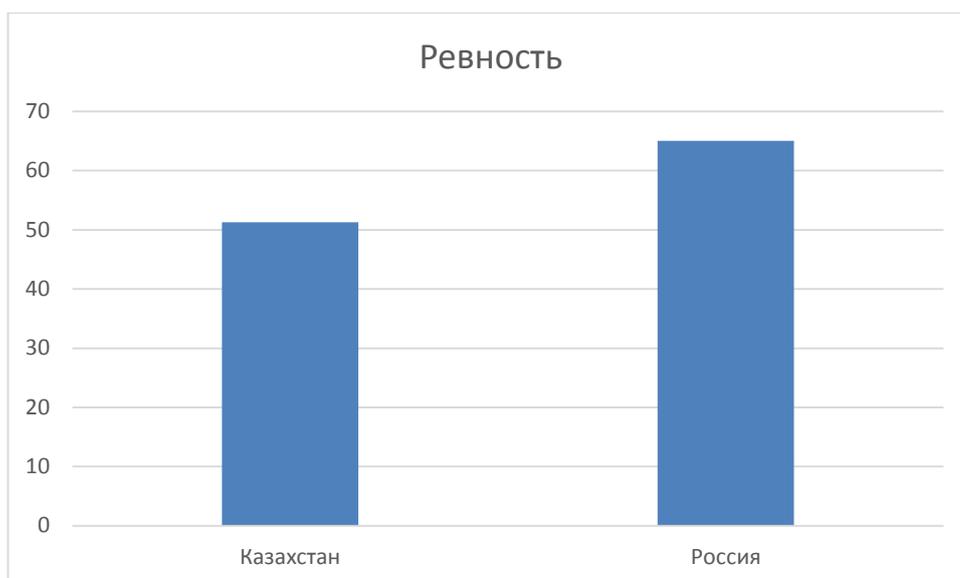


Рис. 1. Сравнительный анализ средних значений субъективного переживания ревности в России и Казахстане.

Анализ результатов исследования показал, что для русских женщин характерно более выраженное переживание ревности.

Достоверность различий в двух группах испытуемых проверялась с помощью t-критерия Стьюдента (см. таблица 1).

Таблица 1. Результаты проверки достоверности различия средних значений.

Показатель	группа	N	Значение	t	p
Ревность	Казахстан	29	51,30	-2,94	0,01
	Россия	47	65,03		

С помощью t-критерия Стьюдента ($t=-2,94$; $p=0,01$) получены достоверные различия в двух группах испытуемых. Для женщин из России характерно достоверно более выраженное переживание ревности, чем для женщин из Казахстана.

Полученные результаты можно объяснить следующим образом. Во многих источниках указывается, что одной из ведущих семейных традиций у

казахов является знание своей родословной, своего генеалогического древа, а также бережное отношение к своей семье [7]. Во многих семьях хранят реликвии, которые передавались из поколения в поколение. Ребенку с детства прививается уважение к своим предкам и своему роду. Подобные традиции воспитывают трепетное отношение молодых людей и к своей будущей семье и потенциально к будущим своим супругам (к тем, с кем находятся в отношениях в данный момент). Поскольку это общепринятые народные традиции, можно говорить о том, что женщины казахи знают о таком отношении мужчин казахов к семье, поэтому ревность бессмысленна, для нее не возникает поводов.

Так, даже в таких географически близких странах, мы обнаруживаем различия в переживании ревности женщинами. Дальнейшая разработка проблемы возможна в рамках рассмотрения переживания ревности мужчинами на тех же выборках, а также анализ различий переживания ревности лицами других национальностей.

Список литературы:

1. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2013. 576 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2011. 340с.
3. Любовь и Ревность: враги или друзья? // psyjournals.ru. [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/files/57451/Love_Jealousy_article_2.pdf (дата обращения: 27.11.2019).
4. Моросанова В.И. Психология саморегуляции: учебное пособие. СПб. : Нестор-История, 2012. 280 с.
5. Мошкина Ю.Н. Психологические особенности представлений о ревности как детерминанте супружеских отношений у студентов вуза: дис. ... канд псих. наук: 19.00.01. Сочи, 2011. 239 с.
6. Роберт Лихи. Ревность. Как с ней жить и сохранить отношения. СПб. : Питер, 2019. 272 с.

7. Узакова С.А., Шергалиева М.Т. Влияние национального менталитета казахов на формирование (конструирование) семейных ценностей // Молодой ученый. 2014. №15. С. 369–371.

References:

1. Il'in E.P. Psihologiya obshcheniya i mezhlchnostnyh otnoshenij. Spb.: Piter, 2013. 576 p.

2. Il'in E.P. Emocii i chuvstva. 2-e izd. Spb.: Piter, 2011. 340 p.

3. Lyubov' i Revnost': vragi ili druz'ya? // psyjournals.ru URL: http://psyjournals.ru/files/57451/Love_Jealousy_article_2.pdf (data obrashcheniya: 27.11.2019).

4. Morosanova V.I. Psihologiya samoregulyacii: uchebnoe posobie. SPb.: Nestor-Istoriya, 2012. 280 p.

5. Moshkina YU.N. Psihologicheskie osobennosti predstavlenij o revnosti kak determinante supruzheskih otnoshenij u studentov vuza: dis. ... kand psih. nauk: 19.00.01. Sochi, 2011. 239 p.

6. Robert Lihi. Revnost'. Kak s nej zhit' i sohranit' otnosheniya. Spb.: Piter, 2019. 272 p.

7. Uzakova S. A., SHergalievа M. T. Vliyanie nacional'nogo mentaliteta kazahov na formirovanie (konstruirovaniye) semejnyh cennostej // Molodoj uchenyj. 2014. №15. P. 369–371.

УДК159.94

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ НА
ОСНОВЕ ВЫБОРОК ЖЕНЩИН РОССИИ И КАЗАХСТАНА****Любимова Ольга Маркова,**

*Кандидат психологических наук, доцент,
Доцент кафедры общей и прикладной психологии Алтайского
государственного университета, г. Барнаул, Россия,
e-mail: lubimovaom@gmail.com*

Фокина Наталья Владимировна

*Студент факультета психологии и педагогики,
Алтайский государственный университет,
Барнаул, Россия
e-mail: novikova09041998@gmail.com*

Турганбаева Бейбитгул Шакаримовна

*Кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор,
Государственный университет имени Шакарима,
Республика Казахстан, Восточно-Казахстанская область, г. Семей,
e-mail: beibitgul.7@mail.ru*

Аннотация. В статье представлено исследование уровня саморегуляции на выборках женщин России и Казахстана и проведено сравнение полученных результатов. Раскрыто понятие саморегуляции с точки зрения развития представлений о феномене. Описаны стили саморегуляции как устойчивые способы контроля за протеканием деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция, регуляция деятельности, стили саморегуляции, культурно-деятельностный подход, кросскультурное исследование.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE DEGREE OF EXPRESSION OF
THE PHENOMENON “JEALOUSY” BASED ON THE SAMPLES OF
RUSSIA AND KAZAKHSTAN****Fokina Natalya Vladimirovna**

*Student of the Faculty of Psychology and Pedagogy,
Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: novikova09041998@gmail.com*

Lyubimova Olga Markova,

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of
General and Applied Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia,
e-mail: lubimovaom@gmail.com*

Turganbaeva Beibitgul Shakarimovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Shakarim State University,
Republic of Kazakhstan, East Kazakhstan region, Semey,
e-mail: beibitgul.7@mail.ru

Abstract. The article presents a study of the level of self-regulation in samples of Russia and Kazakhstan and compares the results. The concept of self-regulation is revealed from the point of view of the development of ideas about the phenomenon. Self-regulation styles are described as sustainable ways to control the course of activity.

Key words: self-regulation, regulation of activity, styles of self-regulation, cultural-activity approach, cross-cultural research.

Роль саморегуляции в жизни человека трудно переоценить, поскольку именно благодаря ей человек оказывается способным достигать цели и удовлетворять свои потребности.

Понятия «саморегуляция» и «саморегулирование» являются производными от понятия «регулирование». Под регулированием понимается приведение чего-либо в соответствие с установленными нормами. Процесс регулирования осмысливается как сравнение регулируемой величины с заданным значением, и, в случае отклонения ее от заданного значения, в объект регулирования поступает воздействие, восстанавливающее регулируемую величину. Под психической саморегуляцией мы понимаем целесообразную активность по организации и управлению своей деятельностью. Значение термина «саморегуляция» подразумевает в первую очередь, что человек сам регулирует свою активность (внешнюю или внутреннюю деятельность, поведение, функциональные состояния) в соответствии со своей потребностно-мотивационной и смысловой сферами.

В отечественном подходе развитие представлений об осознанной саморегуляции опирается на работы И.М. Сеченова, Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина [5]. Основопологающим стало положение И.М. Сеченова о том, что психические процессы, отражая действительность, обеспечивают регуляцию поведения животных и человека. И.М. Сеченов высказал идею о

саморегуляции и обратных связях, которая затем привела его к понятию о сигнале и об уровне организации сигналов как регуляторов поведения.

Н.А. Бернштейн впервые не только сформулировал, но и исследовал структуру саморегуляции и принцип активности. Его работы имеют особую ценность для психологии саморегуляции, поскольку он не только исследовал физиологию движений и физиологию активности, но и сформулировал представления о системообразующей функции цели в процессах организации движений.

П.К. Анохин, автор модели акцептора действия и теории функциональных систем, выделил основополагающие механизмы функциональной системы, которые обеспечивают непрерывную самоорганизацию и пластичную адаптацию в отношении к изменениям внешней среды, то есть саморегуляцию.

Разработанные в результате этих исследований функционально-структурные модели отражают наиболее общие характеристики психической саморегуляции.

Идеи функциональной системы были дополнены идеей осознанности саморегуляции О.А. Конопкина [1]. Именно в его научной школе модель осознанной регуляции была описана наиболее полно, и на ее основе разработана концепция осознанного саморегулирования произвольной активности человека при достижении поставленных целей в различных видах деятельности. Согласно этой концепции, субъект осознает и активно участвует в деятельности, самостоятельно осуществляет выбор условий, соответствующих выполнению задачи, анализирует способы достижения цели и оценивает результат деятельности с возможностью его коррекции. Осознанная регуляция понимается как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами деятельности, реализующей достижение поставленных человеком целей.

В рамках данной концепции В.И. Моросанова формулирует гипотезу о влиянии личностных особенностей на протекание деятельности через индивидуальные способы саморегуляции [3]. Этими способами являются стили произвольной саморегуляции. Под стилем автор понимает типичный способ регулирования, устойчиво проявляющийся в различных ситуациях и видах психической активности. В.И. Моросанова выделяет следующие стили саморегуляции:

- Шкала планирования – характеризует особенности целеполагания и удержания целей и уровень сформированности у человека осознанного планирования деятельности.

- Шкала моделирования – характеризует развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности

- Шкала программирования – диагностирует развитость осознанного программирования человеком своих действий;

- Шкала оценки результатов – характеризует развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения.

- Шкала гибкости – диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, т.е. способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий.

- Шкала самостоятельности – диагностирует развитость регуляторной автономности.

- Шкала общего уровня саморегуляции – интегративная характеристика саморегуляции, отражающая актуальные возможности человека осознанно и инициативно управлять произвольной активностью [4].

Критерием эффективности, по мнению автора, является развитость звеньев (конкретных стилей) структуры саморегуляции.

Разработка представлений о регулирующей функции психики в теоретическом и методологическом планах также связана с именами классиков отечественной психологии, в особенности с идеями Л.С. Выготского, и получила дальнейшее развитие в трудах А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, А.В. Брушлинского и других психологов.

Психическая регуляция деятельности осуществляется как процесс формирования мотивов, целей, задач и деятельности по их достижению: принятие решения, анализ и синтез текущей информации и сигналов обратной связи и т.д. [2].

Согласно культурно-деятельностному подходу, высшие психические функции развиваются в ходе присвоения социально-культурного опыта. Важную роль при этом играет социальная ситуация развития, в которой формируются психические функции, стратегии поведения в конкретных ситуациях, степень контроля и уровень саморегуляции поведения и деятельности. Исходя из данного положения, мы предположили, что у людей разных национальностей стили и уровень саморегуляции могут различаться. Целью исследовательской работы являлось сравнение особенностей саморегуляции женщин в России и Казахстане.

Эмпирическая база исследования

В исследовании приняли участие 76 женщин в возрасте от 18 до 29 лет. 47 женщин – граждане России, 29 – граждане Казахстана.

Методы и методики исследования

В работе использовались следующие методы: опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой, математические методы анализа (t-критерий Стьюдента) с использованием компьютерной программы «SPSS» 23.

Результаты

Для реализации цели исследования проведен сравнительный анализ средних значений по общему уровню и параметрам саморегуляции женщин в России и Казахстане.

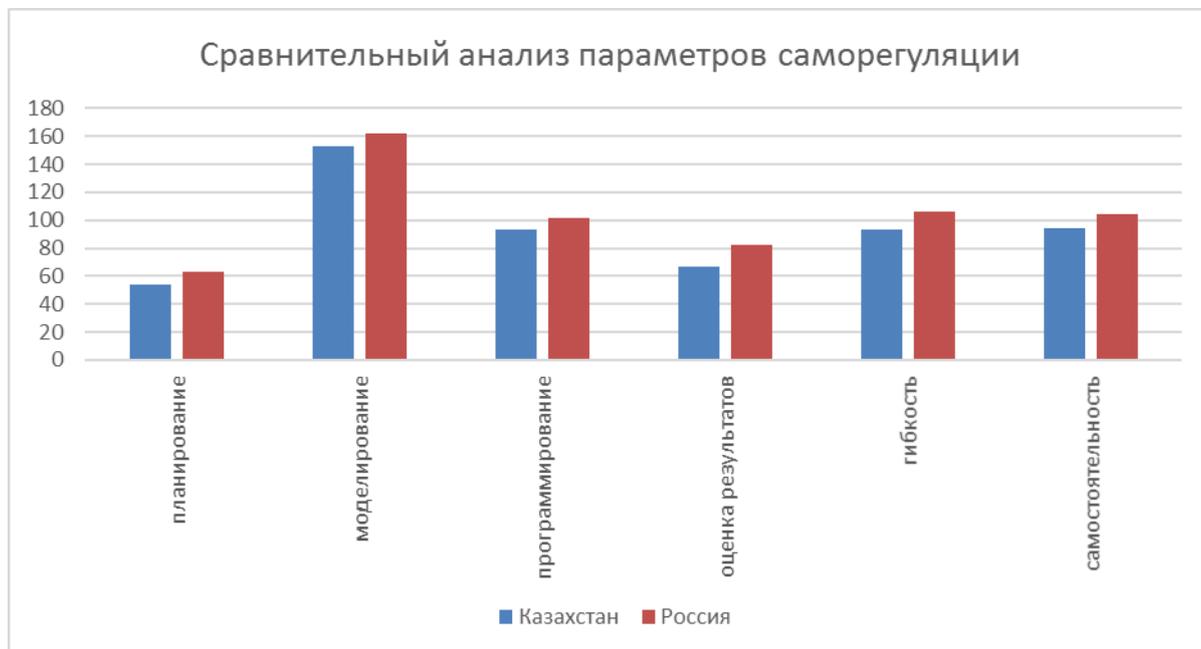


Рис. 1. Анализ средних значений по параметрам саморегуляции у женщин России и Казахстана

Наиболее высокие результаты в обеих группах испытуемых получены по параметру моделирование. Моделирование характеризует развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

Достоверность различий в двух группах испытуемых проверялась с помощью t-критерия Стьюдента (см. табл. 1).

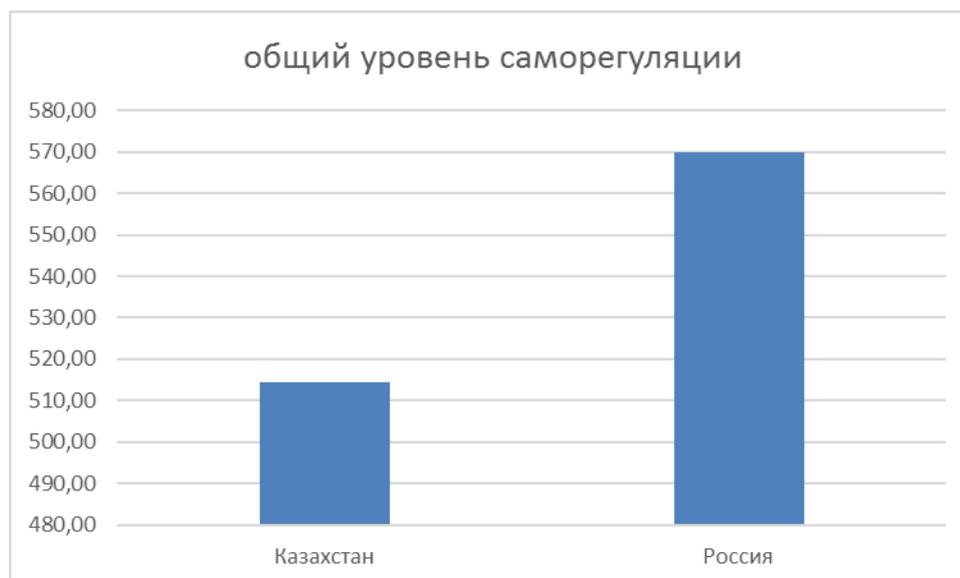


Рис. 2. Средние значения по уровню саморегуляции у женщин России и Казахстана.

С помощью t-критерия Стьюдента получены достоверные различия на уровне значимости $p \leq 0,01$ в группах женщин из России и Казахстана по таким параметрам саморегуляции, как планирование, программирование, оценка результатов деятельности, гибкость, самостоятельность и общий уровень саморегуляции. Все перечисленные параметры выше в группе женщин из России. Для русских женщин характерен более высокий уровень саморегуляции, осознанное планирование и программирование деятельности, они адекватно оценивают себя и результаты своей деятельности, характеризуются гибкостью и самостоятельностью.

Таблица 1. Результаты t-критерия Стьюдента

	Группа	N	Mean	D	t	p
Планирование	Казахстан	29,00	53,85	15,07	-2,42	0,01
	Россия	47,00	62,98	17,10		
Моделирование	Казахстан	29,00	152,63	26,38	-1,68	0,10
	Россия	47,00	161,94	22,87		
	Группа	N	Mean	D	t	p
Программирование	Казахстан	29,00	93,48	13,97	-2,49	0,01

	Россия	47,00	101,65	14,43		
Оценка результатов	Казахстан	29,00	66,35	18,15	-3,40	0,01
	Россия	47,00	82,53	21,88		
Гибкость	Казахстан	29,00	93,12	12,33	-3,38	0,01
	Россия	47,00	106,11	18,62		
Самостоятельность	Казахстан	29,00	93,86	14,50	-2,82	0,01
	Россия	47,00	104,39	19,14		
Общий уровень саморегуляции	Казахстан	29,00	514,51	64,56	-3,27	0,01
	Россия	47,00	570,02	78,31		

Таким образом, наша гипотеза о различиях в используемых стилях саморегуляции и в общем ее уровне у людей разных национальностей подтвердилась. Эти результаты подтверждают идеи культурно-деятельностного подхода о том, что социальная ситуация развития и культурные особенности окружения влияют на развитие способностей к контролю и регулированию своей деятельности и поведения, а также на способы, которыми реализуется саморегуляция. Вероятно, это не единственная, но, согласно культурно-деятельностной теории, крайне важная причина различий.

Список литературы:

1. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл, Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
3. Моросанова В.И. Психология саморегуляции : учебное пособие. М. ; СПб. : Нестор-История, 2012. 280 с.
4. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М. : Когито-Центр, 2004. 44 с.
5. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. М. : Издательство ИП РАН, 2007. 332 с.

References:

1. Konopkin O.A. Psihicheskaya samoregulyaciya proizvol'noj aktivnosti cheloveka (strukturno-funkcional'nyj aspekt) // Voprosy psihologii. 1995. № 1. P. 5–12
2. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Smysl, Izdatel'skij centr «Akademiya» 2004. 304 p.
3. Morosanova V.I. Psihologiya samoregulyacii: uchebnoe posobie. M. ; SPb. : Nestor-Istoriya, 2012. 280 p.
4. Morosanova V.I. Oprosnik «Stil' samoregulyacii povedeniya» (SSPM): Rukovodstvo. M. : Kogito-Centr, 2004. 44 p.
5. Morosanova V.I., Aronova E.A. Samosoznanie i samoregulyaciya povedeniya. M. : Izdatel'stvo IP RAN, 2007. 332 p.

УДК 159.953.6

**КОГНИТИВНЫЕ НАРУШЕНИЯ НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ ПАМЯТИ И
ВНИМАНИЯ ЖЕНЩИН В ПОСЛЕРОДОВОМ ПЕРИОДЕ*****Мардасова Татьяна Александровна****Кандидат психологических наук, доцент**Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия**e-mail: tmardasova@mail.ru****Юсупов Павел Рафаэльевич****Кандидат психологических наук, доцент**Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия**e-mail: yusupovpr@gmail.com*

Аннотация. В статье предложены шкалы нейропсихологической оценки когнитивных функций женщин в послеродовом периоде, рассмотрены эмоциональные состояния тревоги, депрессивное состояние женщины, выявлены автоматические мысли женщин в послеродовом периоде, во время ухода за ребенком и собой. Проанализированы ведущие стратегии молодых мам в совладании с трудностями в жизненных ситуациях по уходу за ребенком и планировании собственного дня.

Ключевые слова: когнитивные нарушения, нейропсихологическая оценка когнитивных функций женщин в послеродовом периоде, депрессивное состояние женщин, послеродовая депрессия.

**COGNITIVE VIOLATIONS OF DIRECT MEMORY AND ATTENTION
OF WOMEN IN THE POSTPARTUM PERIOD*****Mardasova Tatyana Aleksandrovna****Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer,**Altai State University, Barnaul, Russia**e-mail: tmardasova@mail.ru****Yusupov Pavel Rafaelievich****Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer,**Altai State University, Barnaul, Russia**e-mail: yusupovpr@gmail.com*

Abstract. The article proposes scales for the neuropsychological assessment of the cognitive functions of women in the postpartum period, considers emotional states of anxiety, a depressed state of a woman, reveals automatic thoughts of women in the postpartum period, while caring for the child and herself. The leading strategies of young mothers in coping with difficulties in life situations in caring for a child and planning their own day are analyzed.

Key words: cognitive impairment, neuropsychological assessment of the cognitive functions of women in the postpartum period, depressive state of women, postpartum depression.

Рождение ребенка в современном мире – трудный и противоречивый процесс. Многие женщины сталкиваются с трудностями адаптации, социальной изоляцией, нарушением навыков самообслуживания в послеродовом периоде. С психологической точки зрения выделяются нарушения непосредственной памяти, объема и переключения внимания, концентрации внимания женщин, недавно родивших ребенка.

В ходе исследования когнитивных нарушений непосредственной памяти и внимания женщин в послеродовом периоде применялись следующие методы и методики: анкетирование (для сбора данных по обнаружению признаков депрессивных состояний женщин в послеродовом периоде); тестирование (для установления и измерения индивидуально-психологических отличий женщин); методики нейропсихологического исследования когнитивных функций А.Р. Лурия (из схемы – альбома нейропсихологического исследования – память: методика «10 слов», воспроизведение рассказов «Галка и голуби», «Лев и мышь», использование двух фраз для запоминания; внимание – методика Шульте; мышление – методика «4 лишний»); для диагностики состояний депрессии и тревоги применялись методики – госпитальная шкала тревоги и депрессии А. Зигмунда, Р. Снейта, шкала депрессии А. Бека, шкала тревоги А. Бека и опросник ранних неадаптивных схем Дж. Янга (в модификации О.А. Сагалаковой, Д.В. Труевцева) для выявления и анализа глубинных убеждений женщин с депрессивными состояниями в послеродовом периоде.

На первоначальном этапе исследования, для количественной оценки показателей когнитивных функций женщин, мы работали с диагностическими критериями, разработанными А.Б. Казанцевой и А.А. Валутовой. Данные критерии были нами адаптированы для работы с женщинами в послеродовой период. Нами было выделено 7 шкал, по которым оценивались женщины в послеродовой период:

- непосредственная память;
- динамика мнестической деятельности;
- долговременная память;
- бъем внимания;
- концентрация внимания;
- истощаемость в работе;
- уровень обобщения.

Все параметры были переведены в порядковую шкалу, которая имела 4-балльную и 5-балльную градации, где первый номер – это высшая степень оценки сохранности той или иной функции, а 4 и 5 – это степень выраженности несохранности функции – выраженное нарушение.

В исследовании приняли участие 20 женщин, которые родили ребенка от одного до полутора месяцев назад. Со всеми женщинами проведена диагностика по методикам, а также анкета признаков депрессивных состояний женщин в послеродовой период. У семи женщин были диагностированы признаки наличия депрессивного состояния. Депрессивное состояние включало в себя: моральное и физическое истощение, симптомы усталости, снижение настроения и появление безразличия, снижение качеств внимания и непосредственной памяти, замедление речи, трудности с формулированием мыслей, увеличение нагрузки на организм, прерывистый сон, ощущение вынужденной социальной изоляции, беспомощность, несоответствие желаемых целей реальному положению вещей в жизни, заметное изменение внешности, ощущение чувства несостоятельности в роли матери.

Для дальнейшей статистической обработки данных был осуществлен корреляционный анализ Спирмена. Корреляционный анализ позволил выявить наличие статистически значимых связей между переменными, представляющими параметры когнитивных функций, шкалами депрессии и тревоги.

Получены следующие корреляционные связи. Шкала депрессии А. Бека статистически связана со шкалой тревоги А. Бека ($r = 0,7$ при $p = 0,0001$), со шкалой госпитальной депрессии А. Зигмонда, Р. Снейта ($r = 0,7$ при $p = 0,0001$), со шкалой госпитальной тревоги А. Зигмонда, Р. Снейта ($r = 0,9$ при $p = 0,0001$). Высокие коэффициенты корреляции с высоким уровнем значимости свидетельствуют о наличии статистической связи и указывают меру связи двух переменных. В нашем исследовании это свидетельствует о том, что показатели шкалы депрессии, выраженные у женщин в послеродовой период, статистически связаны со шкалами тревоги и депрессии. Это формирует комплекс «депрессия – тревога». Женщины с выраженным состоянием депрессии обладают тревожностью, беспокойством, могут быть подвержены паническим состояниям, беспомощности, ощущают чувство покинутости и разочарования.

С высоким уровнем депрессии по шкале А. Бека женщины после родов статистически чаще испытывают трудности с непосредственной памятью ($r = 0,8$ при $p = 0,0001$), концентрацией внимания ($r = 0,8$ при $p = 0,0001$), объемом внимания ($r = 0,5$ при $p = 0,0001$) и долговременной памятью ($r = 0,5$ при $p = 0,0001$). Это означает подтверждение предположения, что когнитивные изменения объема внимания и концентрации внимания женщин после родов не только субъективные проявления, но статистически значимый факт.

Обобщая результаты по корреляционному анализу данных, выделяем, что показатели когнитивных функций – непосредственная память, концентрация внимания, объем внимания, долговременная память – связаны друг с другом статистически значимо (высокие коэффициенты корреляции и достоверно значимые). Свойство мышления обобщение связано статистически значимо со всеми перечисленными свойствами внимания отрицательным коэффициентом корреляции. Вероятно, это может означать, что при высоком уровне депрессии и наличии когнитивных дисфункций у женщин в послеродовой период в

процессе обобщения чаще проявляется наличие непосредственной связи предметов, чем наличие абстрактных обобщений.

Далее эмпирические данные были подвергнуты анализу посредством критерия U – Манна-Уитни. Группирующая переменная для обнаружения групп различий – шкала депрессии А. Бека. Нами применялся метод Варда. Коэффициент значимости $R = 0,0001$. Женщины после родов с высоко выраженными проявлениями депрессивных состояний достоверно статистически вероятно характеризуются снижением непосредственной памяти, динамикой мнестической деятельности по убывающему графику, затруднениями в долговременной памяти, снижением объема и концентрации внимания, истощаемостью в работе по убывающему графику. Это еще раз подтверждает статистическую связь между проявлениями депрессий женщин после родов с изменениями параметров когнитивных функций в сторону дисфункций.

Проведенный регрессионный анализ между шкалой депрессии А. Бека и шкалами методики Ранние неадаптивные схемы Дж. Янга показал регрессионную связь (вклад шкал методики Дж. Янга в формирование шкалы депрессии А. Бека), что проявляется личностными чертами (при $R = 0,6$ значимость $p = 0,005$) – несостоятельность, эмоциональная депривация и жертвенность.

Можно заключить, что женщины после родов с наличием депрессивных проявлений обладают чертами несостоятельности, что проявляется как убежденность в собственной несостоятельности в сфере материнства и качественной заботы о ребенке, неуспешности, малой значимости и неадекватности по сравнению с женщинами, которые состоялись как мать, являются успешными и все успевают. Также женщины в депрессивном состоянии уверены в том, что им не будет оказана должная эмоциональная поддержка, о них не будут заботиться члены семьи, их не станут понимать окружающие, сочувствовать им и помогать принимать решения в трудных и

ответственных ситуациях, связанных с вопросами их ребенка. Женщина пытается жертвовать реализацией своих потребностей, чтобы хоть как-то понравиться окружающим, но испытывает разочарование, обиду на тех, ради кого осуществлялась жертва своими интересами. Женщина-мать не желает причинить кому-то боль, пытается избегать чувства вины за то, что напоминает о своих потребностях (желание поспать, нехватка времени на качественное выполнение всех домашних дел и заботу о ребенке).

Психологические характеристики клиентки: признаки депрессивного состояния – моральное истощение, физическая утомленность, усталость, снижение настроения и проявление безразличия, жалобы на субъективное снижение внимания, памяти, замедление речи и мышления, нарушения сна, вынужденная социальная изоляция, беспомощность в решении вопросов ответственности за ребенка, заметное изменение внешности (неухоженность, заспанный вид, домашняя одежда), жалобы на то, что быть матерью и родить ребенка разные вещи, несоответствие роли матери.

По диагностическим методикам установлено снижение показателей внимания и непосредственной памяти относительно нормативного уровня, замедление речи, трудности с формулированием мыслей, высокий балл по шкалам депрессии и тревоги.

Превалирующие в сознании клиентки когнитивные схемы, по Дж. Янгу, следующие: заброшенность и нестабильность, негативизм и пессимизм, ущербность и стыд, социальная изоляция и отчуждение, недостаточный самоконтроль и самодисциплина, несостоятельность, жертвенность.

Выбираемые стратегии реагирования в ситуации рождения ребенка клиенткой – это **социальная изоляция и отчуждение**, что проявляется чувством оторванности от реальной жизни, от участия в ней, ощущением вынужденной изоляции, растерянности; **заброшенность и нестабильность**, понимаемые как восприятие поведения близких людей как ненадежного и нестабильного в плане эмоциональной поддержки, в нерегулярном

присутствии рядом, в нежелании вникать в жизнь и проблемы женщины - матери; **негативизм и пессимизм** как обесценивание позитивного значения собственных усилий в роли матери и концентрация на неудачах – молоко пролилось, не успела постирать пеленки и ползунки, не погрела воду и пр.; **ущербность и стыд** как ощущение себя нежеланной, ненужной, некомпетентной, особенно в роли матери для двоих детей, боязнь потерять мужа из-за того, что не справится со сложностями; **несостоятельность** как убежденность в том, что другие женщины с двумя детьми успешно справляются, когда клиентка в полной растерянности и панике; **жертвенность** как озабоченность желанием угодить окружающим в ущерб своим потребностям; **низкий самоконтроль** – в силу усталости невозможность применить достаточное количество усилий по осуществлению регулирования своих чувств и действий, признанию некоторой роли в случившейся проблеме (неумение обращаться с новорожденным малышом и невозможность совмещать заботу о втором ребенке, которому полтора года) и невозможность попыток ее решения, при этом значительно выраженное стремление находиться «лицом к лицу» с возникшими обстоятельствами и не избегать самого процесса решения проблемы.

В результате проделанной работы приходим к следующим выводам:

1. Депрессивные состояния женщин, возникающие после родов, проявляются признаками четырех факторов: **биологического** – состояние усталости, моральное и физическое истощение, увеличение нагрузки на организм, прерывистый сон; **психологического** – снижение настроения и появление безразличия, снижение качеств внимания и непосредственной памяти, замедление речи, трудности с формулированием мыслей, несоответствие желаемых целей реальному положению вещей в жизни, ощущение чувства несостоятельности в роли матери; **социального** – ощущение вынужденной социальной изоляции, изменение финансового

положения; **межличностного общения** – трансформация взаимоотношений с мужем, ближайшим окружением, друзьями.

2. У женщин с выраженными депрессивными состояниями в послеродовой период проявляются изменения психических процессов в динамическом компоненте: непосредственная память, концентрация внимания, объем внимания и долговременная память; при мыслительном процессе обобщения чаще проявляются непосредственные связи между предметами, чем абстрактные.

3. Женщины после родов с депрессивными состояниями, в отличие от женщин, чувствующих себя благополучно, испытывают дефицит эмоциональной поддержки и заботы, жертвуют реализацией своих потребностей, чтобы угодить окружающим, чтобы оправдать субъективное чувство несостоятельности себя как матери.

Список литературы

1. Бек А. Когнитивная терапия депрессии. СПб. : Питер, 2003. 304 с.
2. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. СПб. : Питер, 2002. 544 с.
3. Братусь И.В. Постнатальная депрессия: основные характеристики, особенности, профилактика. [Электронный ресурс]. URL: // <http://www.psymama.ru/articles/bratus1.html>
4. Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики. СПб. : Стройлеспечать, 1997. 360 с.
5. Воликова С.В., Холмогорова А.Б. Семейные источники негативной когнитивной схемы при эмоциональных расстройствах (на примере тревожных, депрессивных и соматоформных расстройств) // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 4. С. 49–60.
6. Гимоян Л.Г., Силвонян Г.Г. Нарушение когнитивных функций: актуальность проблемы, факторы риска, возможности профилактики и лечения // Архив внутренней медицины. 2013. № 2 (10). С. 35–40. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.medarhive.ru/jour/article/viewFile/352/353>
7. Глозман Ж.М. Количественная оценка данных нейропсихологического обследования. М. : Центр лечебной педагогики, 1999. 158 с.

8. Левин О.С. Семь шагов в диагностике и лечении когнитивных нарушений. М. : МЕДпресс-Информ, 2004. 11с.

9. Мардасова Т.А. Когнитивные схемы молодых женщин в контексте психической ригидности (на примере ситуаций обращения за медицинской помощью) // Человек в трудной жизненной ситуации : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Барнаул, 28 ноября 2014 г.). Барнаул Изд-во Алт.ун-та, 2015. С. 176–182.

10. Схема нейропсихологического исследования высших психических функций и эмоционально-личностной сферы / под ред. Е.Д. Хомской. М. : Институт Общегуманитарных исследований, 2007. 48 с.

11. Федоров А.П. Бихевиорально-когнитивная психотерапия. СПб. : Питер, 2002. 352 с.

12. Шаманина М.В. Депрессивные состояния в послеродовом периоде : автореферат дис. ... канд. мед. наук : 14.01.06, 14.01.01: С.-Петерб. науч.-исслед. психоневрол. ин-т им. В.М. Бехтерева. СПб., 2014. 24 с.

13. Холмогорова А.Б. Работа с убеждениями: основные принципы // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 4. С. 87–109.

14. Young J.E. Cognitive schemas and core beliefs in psychological problems: a scientist-practitioner guide / edited by Lawrence P. Riso . . . [et al.]. 1st ed. APA, Washington DC. 2007.

References:

1. Bek A. Kognitivnaya terapiya depressii. SPb. : Piter, 2003. 304 s.
2. Bek A., Frimen A. Kognitivnaya psixoterapiya rasstrojstv lichnosti. SPb. : Piter, 2002. 544 s.
3. Bratus` I.V. Postnatal`naya depressiya: osnovny`e xarakteristiki, osobennosti, profilaktika. URL: // <http://www.psymama.ru/articles/bratus1.html>
4. Vasserman L.I., Dorofeeva S.A., Meerson Ya.A. Metody` nejropsixologicheskoy diagnostiki. SPb. : Strojlespechat`, 1997. 360 s.
5. Volikova S.V., Xolmogorova A.B. Semejny`e istochniki negativnoj kognitivnoj sxemy` pri e`mocional`ny`x rasstrojstvax (na primere trevozhny`x, depressivny`x i somatoformny`x rasstrojstv) // Moskovskij psixoterapevticheskij zhurnal. 2001. № 4. S. 49–60.
6. Gimoyan L.G., Silvonyan G.G. Narushenie kognitivny`x funkcij: aktual`nost` problemy`, faktory` riska, vozmozhnosti profilaktiki i lecheniya // Arxiv vnutrennej mediciny`. 2013. № 2 (10). S. 35–40. URL: <http://www.medarhive.ru/jour/article/viewFile/352/353>
7. Glozman Zh.M. Kolichestvennaya ocenka danny`x nejropsixologicheskogo obsledovaniya. M. : Centr lechebnoj pedagogiki, 1999. 158 s.
8. Levin O.S. Sem` shagov v diagnostike i lechenii kognitivny`x narushenij. M. : MEDpress-Inform, 2004. 11 s.

9. Mardasova T.A. Kognitivny`e sxemy` molody`x zhenshin v kontekste psixicheskoy rigidnosti (na primere situacij obrashheniya za medicinskoj pomoshh`yu) / Chelovek v trudnoj zhiznenoj situacii : materialy` Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodny`m uchastiem (Barnaul, 28 noyabrya 2014 g.). Barnaul : Izd-vo Alt.un-ta, 2015. S. 176–182.
10. Sxema nejropsixologicheskogo issledovaniya vy`sshix psixicheskix funkcij i e`mocional`no-lichnostnoj sfery` / pod red. E.D. Xomskoj. M. ; Institut Obshegumanitarny`x issledovanij, 2007. 48 s.
11. Fedorov A.P. Bixevioral`no-kognitivnaya psixoterapiya. SPb. : Piter, 2002. 352 s.
12. Shamanina M.V. Depressivny`e sostoyaniya v poslerodovom periode : avtoreferat dis. ... kandidata medicinskix nauk : 14.01.06, 14.01.01: S.-Peterb. nauch.-issled. psixonevrol. in-t im. V.M. Bextereva. Spb., 2014. 24 s.
13. Xolmogorova A.B. Rabota s ubezhdeniyami: osnovny`e principy` // Moskovskij psixoterapevticheskij zhurnal. 2001. № 4. S. 87–109.
14. Young J.E. Cognitive schemas and core beliefs in psychological problems: a scientist-practitioner guide / edited by Lawrence P. Riso . . . [et al.]. 1st ed. APA, Washington DC. 2007.

УДК 159.99

**ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК
ФАКТОР РИСКА В КОНТЕКСТЕ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО
ПОВЕДЕНИЯ У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ***Мясникова Олеся Владимировна**Студентка факультета психологии и педагогики, Алтайский
государственный университет, г. Барнаул, Россия**e-mail: myasnikova_olesya@mail.ru*

Аннотация. Данная работа посвящена изучению взаимосвязи между особенностями восприятия отношений между родителями и девочками-подростками и нарушениями пищевого поведения у последних. Актуальность исследования нарушений питания обусловлена их растущей распространенностью среди молодого населения. Кроме того, существующие в настоящее время результаты исследований детско-родительских отношений не являются однозначными. Большинство авторов указывают на наличие конфликтной, эмоционально-напряженной атмосферы внутри семьи, а также отмечают деспотичность и доминирующую позицию матери в воспитании ребенка и отстраненность отца, что было выдвинуто в качестве гипотезы изложенного в работе исследования. Автором данной статьи изучена взаимосвязь особенностей восприятия девочками-подростками их отношений с родителями и риска нарушения пищевого поведения у первых, а также показана значимость детско-родительских отношений как фактора риска развития расстройств питания.

Ключевые слова: расстройства пищевого поведения, подростки, детско-родительские отношения, особенности внутрисемейных отношений, типы детско-родительских отношений, враждебность, позитивный интерес.

**FEATURES OF CHILD-PARENT RELATIONS AS A RISK FACTOR
IN THE CONTEXT OF EATING DISORDERS IN ADOLESCENT GIRLS***Myasnikova Olesya Vladimirovna**Student faculty of psychology and pedagogy, Altai state University,
Barnaul, Russia**e-mail: myasnikova_olesya@mail.ru*

Abstract. This work is devoted to the study of the relationship between the perception of the relationship between parents and teenage girls and eating disorders in these girls. The relevance of the study of eating disorders is due to the growing spread among the young population. Besides, the current results of research on child-parent relationships are not unambiguous. Most of the authors point to the presence of a conflict, emotionally tense atmosphere within the family, and they also note the despotism and dominant position of the mother in the upbringing of the child and the detachment of the father, which was put forward as a hypothesis of the study presented in the work. The author of this article has studied the relationship between the perception of adolescent girls of their relationship with their parents and the risk of eating disorders in these girls, and also shows the importance of child-parent relationships as a risk factor for the development of eating disorders.

Key words: Eating disorders, adolescents, child-parent relationships, features of intra-family relationships, types of child-parent relationships, hostility, positive interest.

Введение

Расстройства пищевого поведения в DSM-5 характеризуются постоянством нарушений связанного с едой поведения, которые влекут за собой изменения в процессе потребления пищи и негативно влияют на физическое здоровье или психосоциальное функционирование человека [20]. Нарушения питания представляют собой биологически и социально обусловленный процесс, в связи с чем причины их возникновения принято рассматривать комплексно.

В последнее время число пациентов, имеющих расстройства пищевого поведения, неуклонно растет [22, 23]. В настоящий момент данная патология регистрируется чаще остальных психических расстройств и занимает среди них первое место по уровню смертности [19, 21]. Стоит отметить, что эта статистика составлена лишь по регистрируемым случаям заболевания. Как правило, люди, имеющие нарушения пищевого поведения, не склонны обращаться за помощью профессионалов, поэтому значительное их число остается вне наблюдения специалистов. Кроме того, исследователи отмечают изменения в картине расстройств: наблюдается смещение возникновения симптоматики на молодой возраст, более быстрое развитие патологического состояния, а также присоединение булимических эпизодов в контексте нервной анорексии [2, 10, 12, 16]. Нарушение пищевого поведения все чаще касается подросткового возраста, что теоретически связано с сензитивностью подростков к окружающему миру, становлением собственной идентичности [21].

Таким образом, раннее обнаружение расстройств питания, определение предрасположенности к возникновению нарушений питания имеет большое значение для своевременных профилактических работ и лечения расстройств пищевого поведения. Поэтому исследование факторов риска для

формирования дисфункциональных форм пищевого поведения и развития расстройств питания имеет большое практическое и теоретическое значение. В последние годы исследователи все чаще стали обращать внимание на необходимость изучения условий жизни пациентов с расстройствами пищевого поведения, их внутрисемейных отношений и других семейных факторов, способных оказать патогенное влияние не только в процессе развития нарушений, но также во время лечения, терапии и реабилитации [5]. Детско-родительские отношения способны оказывать влияние на формирование определенного пищевого поведения у детей. Целью данного исследования являлось изучение связи между особенностями восприятия девочками-подростками их отношений с родителями и наличием у таких девочек нарушений пищевого поведения.

Теоретический обзор

Детско-родительские отношения составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы и оказывают огромное влияние на формирование будущей личности. А.С. Спиваковская считает детско-родительские отношения важной детерминантой психического развития ребенка и процесса его социализации [15].

Под «детско-родительским отношением» А.С. Спиваковская понимает реальную направленность, позволяющую описывать широкий фон отношений, в основе которых лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, выражающаяся в способах и формах взаимодействия с детьми, а также позволяющая представить структуру в целом и изучить, каким образом те или иные, сознательные и бессознательные, мотивы структуры личности родителей выражаются, актуализируются в конкретных формах поведения и взаимопонимания с детьми [15].

А.Я. Варга и В.В. Столин дают аналогичное определение детско-родительским отношениям. По их мнению, это система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых

в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков [3].

Клиницисты, занимающиеся изучением нарушений пищевого поведения, рассматривают влияние семейных факторов на формирование дисфункционального пищевого поведения. Однако нет точных корреляций между особенностями внутрисемейных отношений и развитием расстройств пищевого поведения. Часто в исследованиях можно наблюдать противоречивые результаты. Так, С. Кук-Дарзенс с соавторами сравнили исследования семей, в которых есть подростки с диагнозом нервная анорексия, и семей, в которых таких детей нет. В результате не были обнаружены какие-либо выраженные взаимосвязи между особенностями взаимоотношений в семье и пищевыми нарушениями у детей из этих семей. Иными словами, проведенные исследования показали, что наличие специфической семейной модели не является обязательным для развития нервной анорексии у подростка. Вместе с тем были получены данные о том, что семьи, в которых есть подростки с нервной анорексией, удовлетворены своей семейной жизнью меньше, чем семьи из контрольной группы. В заключение проделанной работы авторы статьи делают вывод о том, что изучение внутрисемейных отношений является важным не столько для обнаружения причин возникновения заболевания у подростка, сколько для построения терапевтического взаимодействия [18].

Некоторые авторы сообщают о том, что для семей больных анорексией можно выделить следующие особенности родительских позиций: мать определяется как властная, деспотичная и стеничная, постоянно подавляющая волю своих детей и лишаящая их всякой инициативы. Часто такие матери, которые всю свою энергию и властность склонны проявлять в семье, используя детей как «ширму для своих прихотей», оказываются не реализовавшими свои возможности в прошлом. Отец при этом обычно находится на втором месте в семье и обладает совершенно

противоположными материнским качествами, такими как неактивность, малодушие, необщительность [9]. Подростки, между тем, как бы уходят в болезнь, стремясь тем самым обратить на себя внимание конфликтующих родителей.

Похожие тенденции были отмечены и В.И. Шебановой. Автор указывает, что в семьях у девушек с риском нарушений пищевого поведения присутствует ощущение эмоционального дискомфорта, нарушаются отношения со значимыми людьми, девушки переживают недостаток защищенности и любви. При этом доминирующая роль в воспитании обычно принадлежит матерям и бабушкам по материнской линии [17].

Т.А. Мешкова и Р.В. Александрова, исследуя особенности внутрисемейных отношений у девочек-подростков с риском нарушений пищевого поведения, получили подобные результаты. Семьи с девочками группы риска характеризуются наличием влияния «властной и отстраненной от проблем детей матери на фоне относительно нейтральной, но все же включенной позиции отца» [1, с. 40], что предполагает выраженный конфликт внутри семьи. В такой обстановке подросток ощущает недостаток любви, напряженность, ему не хватает внимания, поддержки, похвалы за успехи, он сильно зависим от семьи. Авторы высказывают предположение о том, что «особенности пищевого поведения девочек отражают своеобразный протест и являются защитной реакцией на внутрисемейную ситуацию» [1, с. 41].

А.В. Занозин также обнаружил большое влияние семейного микроклимата на развитие нервной анорексии. Так, для семей с ребенком, страдающим нервной анорексией, а также для семей девочек группы риска развития этого расстройства характерны дисгармоничные отношения: со стороны матери отмечается либо гиперопека, либо негативное отношение, «отвержение» матерью проблем больной; со стороны отца – формальное или безразличное отношение [6].

О.А. Ильчик тоже занималась изучением взаимоотношений в семьях девочек с расстройствами пищевого поведения. Автор отмечает, что девушки с нервной анорексией и нервной булимией воспринимают отношения между родителями и свое отношение к ним как конфликтные или отчужденные. Кроме того, О.А. Ильчик высказывает мнение о том, что существует сильная эмоциональная зависимость дочерей с диагнозами нервной анорексии и нервной булимии от родителей, и такая зависимость может способствовать развитию инфантильной позиции девочки. Кроме того, в ходе исследования было выявлено, что дочь при помощи различного рода манипуляций с едой устанавливает свои правила внутрисемейного взаимодействия с целью увести родителей от возможных конфликтов [7].

Для изучения влияния семейных факторов, в частности, отношений между родителями и детьми на возникновение нарушений пищевого поведения у последних обращаются к различным классификациям типов этих внутрисемейных взаимодействий. В настоящее время существует несколько подходов к выделению типов детско-родительских отношений.

Одна из типологий детско-родительских отношений была предложена А.В. Петровским, в которой автор выделяет пять тактик воспитания в семье и пять соответствующих им типов:

1. «Диктат», который проявляется в систематическом подавлении одними членами семьи, чаще взрослыми, родителями, инициативы и чувства собственного достоинства у других.

2. «Опека» – это такая система отношений в семье, при которой родители ограждают ребенка от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя и обеспечивая удовлетворение всех потребностей ребенка.

3. «Конфронтация» автором описывается как война между членами семьи, причем по мере взросления ребенка «холодная» война перерастает в «горячую». Каждый в такой семье получает к себе то отношение, которое он

проявляет к другим: например, мать не проявляет сочувствия к дочери, в ответ дочь также не сочувствует матери в ее трудные минуты.

4. «Невмешательство» – это система внутрисемейных отношений, которая строится на признании возможности и целесообразности независимого сосуществования членов семьи.

5. «Сотрудничество» предполагает опосредованность межличностных отношений общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями [13].

Согласно О.А. Карабановой, можно выделить следующие типы отношения к ребенку:

1. Безусловное эмоциональное принятие (любовь к ребенку при любых обстоятельствах).

2. Условное эмоциональное принятие (любовь к ребенку, в случае если он добивается некоторых достижений или выполняет определенные условия, чтобы заслужить родительскую любовь).

3. Амбивалентное эмоциональное отношение к ребенку (сочетание любви и отвержения);

4. Индифферентное отношение (полное равнодушие, холодное отношение, отсутствие сопереживания);

5. Скрытое эмоциональное отвержение (непринятие ребенка, игнорирование).

6. Открытое эмоциональное отвержение [8].

Г. Крайг в своей работе привел следующие стили воспитания, основанием для которых послужил уровень контроля со стороны родителей и уровень теплоты по отношению к детям:

1. Авторитарный – стиль воспитания, содержащий в себе жесткий контроль и холодное отношение со стороны родителей и не предполагающий установления контакта с ребенком. Все правила при таком стиле должны

исполняться, а просьбы приобретают форму приказа по отношению к ребенку.

2. Авторитетный – стиль, характеризующийся умеренным контролем и теплым отношением к детям, поощрением самостоятельности у детей, выстраиванием конструктивных отношений с ними. Основное свойство данного стиля – это установление диалога с ребенком, поэтому все принятые решения, наказания и правила обсуждаются с ребенком.

3. Либеральный – стиль воспитания, который проявляется в отсутствии контроля и повышенном теплом отношении к ребенку, а также открытости родителей, в предоставлении детям свободы и безусловной любви к ним.

4. Индифферентный — стиль, который можно определить как противоположность авторитетному стилю воспитания и имеющий негативное влияние на развитие личности ребенка. Здесь отмечается отсутствие контроля, интереса и холодное отношение к ребенку, закрытость для общения [11].

При этом отмечается, что данные стили воспитания не являются исключительными, так как зачастую родители применяют и комбинируют их в зависимости от обстоятельств.

Несмотря на большое количество классификаций типов отношений родителей к детям, в качестве оснований для их выделения чаще использованы такие параметры, как:

- наличие или отсутствие контроля в отношении ребенка;
- характер эмоционального отношения к ребенку – теплота и холодность родителей;
- проявление или отсутствие заботы, любви, интереса, внимания и др.

Кроме того, для типов, характеризующихся негативными чертами поведения родителей в отношении детей, к которым относится и чрезмерная опека, будет закономерно наличие у подростков психологических

особенностей, которые могут обозначить тенденцию к формированию различных нарушений, в том числе и нарушений пищевого поведения.

В связи с этим в качестве гипотезы в настоящем исследовании выступило предположение о том, что подростки, имеющие нарушения питания, будут характеризовать свои отношения с родителями в негативном ключе, описывать их как дистанцированные, холодные, директивные и др.

Материалы и методы исследования

В исследовании приняли участие 34 девушки в возрасте от 13 до 17 лет, проживающие на территории Российской Федерации и Казахстана, зарегистрированные в социальной сети «ВКонтакте» и являющиеся участниками сообществ, посвященных теме нарушений пищевого поведения. Опрос респондентов проводился в электронном виде с помощью сервиса Google Формы.

Выборка является гомогенной по полу (участвовали только девушки), средний возраст участниц составил 16 лет.

Для оценки выраженности симптоматики расстройств пищевого поведения использовалась шкала «Тест отношения к приему пищи» (Eating Attitudes Test, EAT), которая является популярной среди методик для измерения выделенного параметра. Суммарное значение баллов по данной шкале, равное или превышающее 20 баллов, означало высокую вероятность наличия расстройств пищевого поведения.

Для оценки особенностей восприятия подростками воспитательной практики их родителей использовалась методика «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР), разработанная в 1965 г. Е.Шафером и основанная на его положении о том, что воспитательное воздействие родителей (так, как это описывают дети) можно охарактеризовать при помощи трех факторных переменных: «принятие – эмоциональное отвержение», «психологический контроль – психологическая автономия», «скрытый контроль – открытый контроль».

Вместе с тестами также применялась небольшая беседа, позволившая уточнить полученные результаты.

Для анализа эмпирических данных и проверки гипотез использовались следующие методы математической статистики: расчет описательных статистик: среднее значение (M), медиана (Md), минимальное (Min) и максимальное (Max) значение параметра, стандартное отклонение (σ), дисперсия (D), асимметрия (As) и эксцесс (Ex), а также их стандартные ошибки для оценки нормальности распределения признака. Кроме того, для проверки на нормальность распределения полученных результатов использовался критерий согласия Колмогорова-Смирнова λ . Распределения и частоты встречаемости событий сравнивались при помощи критерия хи-квадрат Пирсона (χ^2) (таблицы сопряженности). Для анализа взаимосвязей между исследуемыми переменными использовался корреляционный анализ с учетом коэффициентов линейной корреляции r -Пирсона.

В качестве инструментов обработки данных были использованы статистические возможности компьютерных программ Microsoft Excel 2007 и IBM SPSS Statistics 24.

Результаты

По результатам опросника ЕАТ-26 было выделено 2 группы девушек: группа с наличием риска нарушения пищевого поведения (14 человек) и группа нормы (20 человек).

В результатах по методике «Подростки о родителях» отмечается преобладание оценивания одного из родителей как внимательного, заботливого (высокие баллы по шкале Позитивного интереса). 4 из 34 девушек сообщили об отсутствии отца в семье, при этом у 3 из таких девушек имеется риск возникновения нарушения пищевого поведения. Также у них отмечаются высокие показатели по таким шкалам оценки поведения матери, как шкала Враждебности и шкала Директивности. Можно отметить, что стили поведения родителей почти никогда не бывают «чистыми»:

например, в результатах часто отмечается сочетание высоких показателей по шкалам Позитивного интереса и Автономности. Однако при анализе с помощью методов математической статистики использовались наиболее выраженные показатели по одной шкале.

Согласно критерию нормальности Колмогорова-Смирнова, распределение значений отличается от нормального ($p < 0,05$), но, вместе с тем, значения асимметрии и эксцесса по модулю практически не превышает 1. Так как выборка состоит из 34 человек, то из всего этого можно сделать вывод о том, что при анализе возможно использование параметрических методов.

Для изучения взаимосвязей между риском нарушения пищевого поведения и отношением девочек-подростков к поведению своих родителей использовался метод корреляционного анализа по критерию Пирсона.

В результате была обнаружена положительная взаимосвязь между шкалой Враждебности матери и шкалой Риска нарушений пищевого поведения ($r = 0,567$; $p = 0,01$), а также отрицательная взаимосвязь шкалы Риска нарушений пищевого поведения со шкалой Позитивного интереса матери ($r = -0,391$; $p = 0,22$).

Кроме того, анализ частоты встречаемости той или иной оценки отношений с родителями показал, что девочки с наличием рисков нарушений пищевого поведения чаще дают негативную оценку поведению своих родителей, чем девочки без наличия рисков. Так, 36% девочек из группы риска сообщают о враждебном поведении матери, в то время как в контрольной группе оценивание матери по данной шкале оказывается равным 0. Также в группе риска меньше оказалось процентное содержание оценок матери по шкале Позитивного интереса (36%), тогда как девочки без риска нарушений питания чаще оценивают мать в положительном ключе (55%). Схожая тенденция по данной шкале отмечается и при оценке отца (29% и 40% соответственно). Небольшие различия наблюдаются также по

шкале Автономности отца – 29% среди девочек с риском нарушений и 20% в контрольной группе.

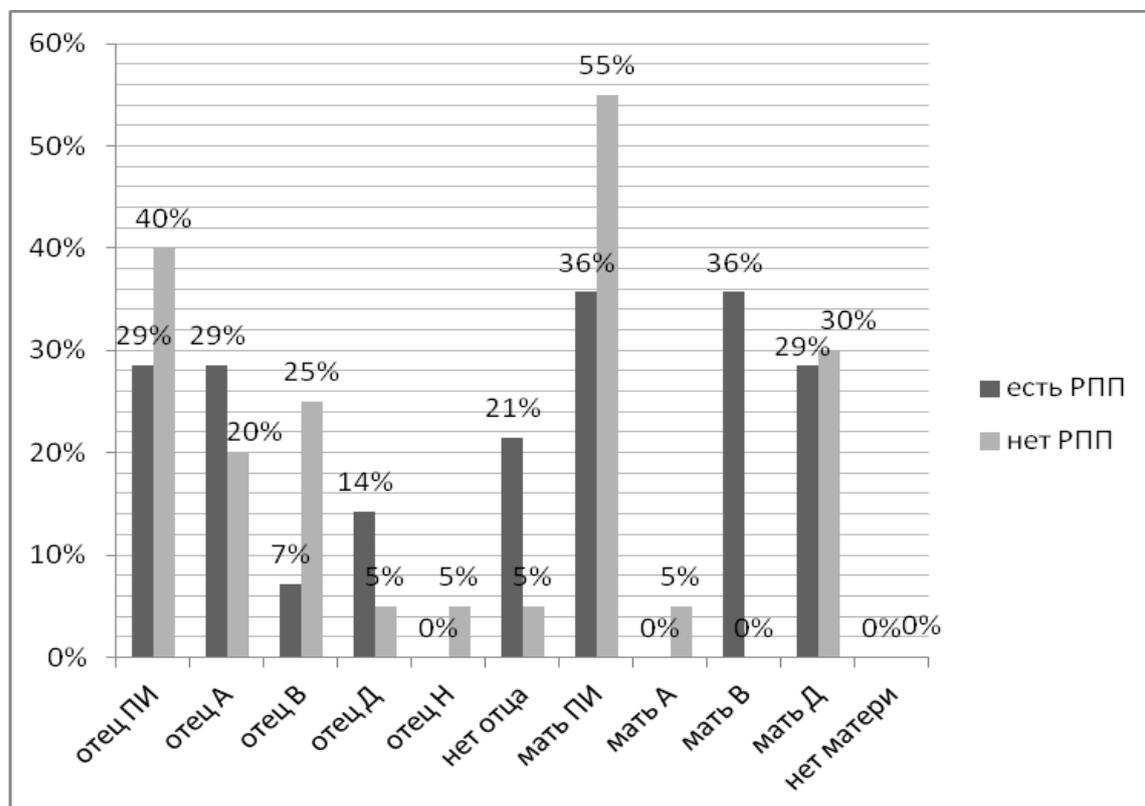


Рис. 1. Частота встречаемости разных оценок отношений с родителями (ПИ – Позитивный интерес, А – Автономность, В – Враждебность, Д – Директивность, Н – Непоследовательность).

Таким образом, в случаях, когда дочь оценивает поведение матери как враждебное или как поведение, основанное на отсутствии интереса к дочери, девочкам будет свойственно наличие риска возникновения нарушений пищевого поведения. Кроме того, при этом будет наблюдаться отстраненность отца, его неучастие в жизни дочери.

В результате проведенного исследования выявлена взаимосвязь между риском пищевого поведения и оцениванием дочерью поведения матери как враждебного. «Враждебность» матери девочки-подростки описывают как наличие дистанции между ней и дочерью. Такая мать характеризуется подростками как ориентированная на себя, имеющая стремление

самоутвердиться, ребенок воспринимается ею как соперник, она склонна к чрезмерной критике своего ребенка. Как следствие, девочка-подросток, оценивающая мать в данном ключе, не чувствует достаточной любви со стороны близкого ей человека, теплого отношения к себе, необходимой материнской поддержки, находясь в это время на одном из трудных этапов жизни. Критика матери при этом может зачастую касаться внешних параметров дочери. Следствием этого может стать возникновение у последней чувства стыда своего тела, обеспокоенности собственным внешним видом, что влечет за собой другие негативные последствия. Важно отметить, что критичность матери к дочери может способствовать развитию у девочки-подростка высокого уровня перфекционизма, который, согласно многим исследованиям, лежит в основе формирования нарушений пищевого поведения [14]. Кроме того, недостаток внимания к ребенку и теплых чувств может привести к стремлению девочки-подростка привлечь к себе внимание родителя. Пищевое поведение девочки-подростка становится своего рода протестом на имеющуюся внутрисемейную атмосферу или протестом в отношении поведения матери.

Обнаруженная отрицательная взаимосвязь между шкалой Позитивного интереса и риском нарушения пищевого поведения во многом подтверждает описанную выше корреляцию. Данная шкала подразумевает положительное отношение матери к ребенку, основанное на психологическом принятии. Девочки-подростки описывают свою мать здесь как проявляющую заботу, внимание, дающую любовь, готовую поддержать и помочь. Однако при наличии отрицательной связи между параметрами можно сделать вывод о том, что чем меньше заботы, тепла, любви и поддержки со стороны матери чувствует девочка-подросток, тем выше у такой девочки риск возникновения нарушения пищевого поведения.

Выявленная оценка отца как отстраненного, не принимающего участия в жизни девочки-подростка оказывает меньшее влияние на формирование

определенного пищевого поведения, однако полученные данные соотносятся с уже имеющимися результатами работ других авторов, посвященных изучению влияния особенностей отношений между детьми и их родителями [1, 6, 9].

Выводы

Таким образом, настоящее исследование показало, что существуют некоторые внутрисемейные особенности девочек, находящихся в группе риска. В семьях, где есть девочки с риском нарушения пищевого поведения, мать воспринимается дочерью как холодная, отстраненная от своего ребенка, ориентированная на себя. Девочка не чувствует необходимой любви и заботы со стороны матери, не ожидает от нее поддержки и помощи. Она находится в условиях критичного отношения к себе и недостатка теплых чувств между ней и матерью. Вследствие этого возникает стремление угодить своему родителю, привлечь внимание к себе, получить недостающую заботу, возможную поддержку. Часто наряду с подобной «сильной» матерью в семье, по данным ряда исследователей, отмечается автономность отца, которая характеризуется отгороженностью от остальных членов семьи. Такой отец существует как бы отдельно от всех, ему безразлично происходящее в семье. Он не учитывает интересы других, не проявляет заботы и внимания к дочери. Данный стиль поведения отца может вступать в противоречие с особенностями поведения матери, что будет проявляться в форме конфликта между родителями, о чем писали Р.В. Александрова и Т.А. Мешкова [1]. Как указывала М.В. Коркина [9] и другие исследователи в данной области [6, 7, 17], девочки-подростки стремятся обратить на себя внимание конфликтующих родителей, отвлечь их от имеющихся разногласий, следствием чего может стать расстройство пищевого поведения. Поэтому негативные стили поведения родителей, как их воспринимают девочки-подростки, можно рассматривать как фактор риска нарушения пищевого поведения.

В основе формирования нарушения пищевого поведения лежит целый ряд факторов, наличие которых обуславливает риски возникновения расстройств питания. Поэтому для получения более полной картины причинно-следственных связей нарушения питания необходимо рассматривать негативные влияния в комплексе. Кроме отрицательного воздействия, стоит также обращать внимание и на имеющиеся положительные стороны, которые помогут при построении терапии; особенно важно изучение социальной ситуации, в частности большую значимость здесь имеет семья, так как при работе с пациентами с расстройствами питания говорят о необходимости проведения семейной терапии.

Список литературы:

1. Александрова Р.В., Мешкова Т.А. Особенности внутрисемейных отношений девочек-подростков с риском нарушений пищевого поведения // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 33–45.
2. Бобров А.Е., Гладышев О.А., Бабин А.Г. Аффективные нарушения в синдромальной структуре нервной булимии: клинические проявления и варианты динамики // Аффективные и шизоаффективные психозы. Современное состояние проблемы : сб. науч. тр. М., 1998. 230 с.
3. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1986. 26 с.
4. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. - М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.
5. Грачев В.В. Аффективная патология в доманифестном периоде нервной анорексии в подростковом возрасте // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2013. №5-2. С. 69-74.
6. Занозин А.В. Клинико-эпидемиологические и психопрофилактические аспекты нервной анорексии: автореф. дисс. канд. мед. наук. М., 2002. 16 с.
7. Ильчик О.А. Межличностное взаимодействие в родительских и прародительских семьях девушек с нарушениями пищевого поведения: автореф. дисс. канд. психол. наук. Минск, 2015. 25 с.
8. Карабанова О. А. Психология семейных отношений : учеб. пособие. - Самара : Издательство СИОКПП, 2001. 122 с.
9. Коркина М.В., Цивилько М.А. Нервная анорексия. М. : Медицина, 1986. 176 с.
10. Коркина М.В., Цивилько М.А., Марилов В.В. и др. // Журнал неврологии и психиатрии. 1991. Т. 91. С. 43 – 47.
11. Крайг Г. Психология развития. СПб. : Питер, 2002. 988 с.

12. Мазаева Н.А. Современные подходы к коррекции нервной анорексии. // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2011. Вып.11. № 1. С. 56 – 65.

13. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. М. : «Знание». 1981. 96 с.

14. Попов Ю.В., Пичиков А.А., Скрипченко П.А., Трусова А.В., Тявокина Е.Ю., Васюк А.С., Пуховец, Ю.А. Роль перфекционизма в формировании особенностей восприятия временной перспективы и образа собственного тела у девушек с нервной анорексией // Обзорение психиатрии и медицинской психологии. 2016. № 4. С.73-79.

15. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. М. : ООО Апрель Пресс, 2000. 464 с.

16. Циркин С.Ю., Гладышев О.А. Нервная булимия: критерии и типология // Журн. социал. и клинич. психиатр. 2000. Т. 100. Вып. 1. С. 68 –72.

17. Шебанова В.И. Особенности восприятия семейных отношений девушек-подростков с разным типом пищевого поведения // Материалы международной научно-практической конференции «Проблема здоровья личности в теоретической и прикладной психологии». Владивосток : Мор. гос. ун-т им. адм. Г.И. Невельского, 2011. С. 230–234.

18. Cook-Darzens S., Doyen C., Mouren M.-C. Family therapy in the treatment of adolescent anorexia nervosa: Current research evidence and its therapeutic implications // Eating and Weight Disorders. 2008. Vol. 13. № 4. P. 157–170.

19. Carlat D.J., Camargo C.A. // Am.J.Psychiatry. 1991. Vol. 148. № 7. P. 831-843.

20. DSM-V – Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. URL: <https://dsm.psychiatryonline.org>

21. Eating Disorder Statistic & Research. URL: <https://www.eatingdisorderhope.com/information/statistics-studies>

22. Fairburn C.G. Beglin S.J. // Am.j.Psychiatry. 1990. Vol. 14. P.401–408.

23. Fisher M., Pastore D., Schneider M. et al. // Int.J.Eat.Disord. 1994. Vol. 1. P. 67 – 75.

References:

1. Aleksandrova R.V., Meshkova T.A. Osobennosti vnutrisemejnyh otnoshenij devochek-podrostkov s riskom narushenij pishhevogo povedenija // Klinicheskaja i special'naja psihologija. 2016. Tom 5. № 2. P.33–45.

2. Bobrov A.E., Gladyshev O.A., Babin A.G. Affektivnye narusheniya v sindromal'noj strukture nervnoj bulimii: klinicheskie projavleniya i varianty dinamiki // Affektivnye i shizoaffektivnye psihozy. Sovremennoe sostojanie problemy: sb.nauch.tr. M.,1998. 230p.

3. Varga A.Ja. Struktura i tipy roditel'skogo otnoshenija: avtoref. dis. kand. psihol. nauk. M., 1986. 26 p.

4. Venger A.L. Psihologicheskie risunochnye testy: Illjustrirovannoe rukovodstvo. M. : Izd-vo VLADOS-PRESS, 2003. 160 p.
5. Grachev V.V. Affektivnaja patologija v domanifestnom periode nervnoj anoreksii v podrostrkovom vozraste // Zhurnal nevrologii i psihiatrii im. C.C. Korsakova. 2013. № 5-2. P. 69–74.
6. Zanozin A.V. Kliniko-jepidemiologicheskie i psihoprofilakticheskie aspekty nervnoj anoreksii: avtoref. diss. kand. med. nauk. M., 2002. 16 p.
7. Il'chik O.A. Mezhlichnostnoe vzaimodejstvie v roditel'skih i praroditel'skih sem'jah devushek s narushenijami pishhevogo povedenija: avtoref. diss. kand. psihol. nauk. Minsk, 2015. 25 p.
8. Karabanova O. A. Psihologija semejnyh otnoshenij: ucheb. posobie. - Samara : Izdatel'stvo SIOKPP, 2001. 122 p.
9. Korkina M.V., Civil'ko M.A. Nervnaja anoreksija. M. : Medicina, 1986. – 176 s.
10. Korkina M.V., Civil'ko M.A., Marilov V.V. i dr. // Zhurn. nevrol. i psihiatr. 1991. T. 91. P. 43 – 47.
11. Krajg G. Psihologija razvitija. SPb. : Piter, 2002. 988 p.
12. Mazaeva N.A. Sovremennye podhody k korrekcii nervnoj anoreksii. // Voprosy psihicheskogo zdorov'ja detej i podrostrkov. 2011. Vyp.11. № 1. P. 56 – 65.
13. Petrovskij A.V. Deti i taktika semejnego vospitanija. - M.: «Znanie». - 1981. – 96 p.
14. Popov Ju.V., Pichikov A.A., Skripchenko P.A., Trusova A.V., Tjavokina E.Ju., Vasjuk A.S., Puhovec, Ju.A. Rol' perfekcionizma v formirovanii osobennostej vosprijatija vremennoj perspektivy i obraza sobstvennogo tela u devushek s nervnoj anoreksiej // Obozrenie psihiatrii i medicinskoj psihologii. 2016. № 4. P. 73-79.
15. Spivakovskaja A.S. Psihoterapija: igra, detstvo, sem'ja. M.: OOO Aprel' Press, 2000. 464 p.
16. Cirkin S.Ju., Gladyshev O.A. Nervnaja bulimija: kriterii i tipologija // Zhurn. social. i klinich. psihiatr. 2000. T. 100. Vyp. 1. P. 68 –72.
17. Shebanova V.I. Osobennosti vosprijatija semejnyh otnoshenij devushek-podrostrkov s raznym tipom pishhevogo povedenija // Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii «Problema zdorov'ja lichnosti v teoreticheskoi i prikladnoj psihologii». Vladivostok : Mor. gos. un-t im. adm. G.I. Nevel'skogo, 2011. P. 230–234.
18. Cook-Darzens S., Doyen C., Mouren M.-C. Family therapy in the treatment of adolescent anorexia nervosa: Current research evidence and its therapeutic implications // Eating and Weight Disorders. 2008. Vol. 13. № 4. P. 157–170.
19. Carlat D.J., Camargo C.A. // Am.J.Psychiatry. 1991. Vol.148.№7.P.831–843.

20. DSM-V – Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition/ URL: <https://dsm.psychiatryonline.org>
21. Eating Disorder Statistic & Research/ URL: <https://www.eatingdisorderhope.com/information/statistics-studies>
22. Fairburn C.G. Beglin S.J. // Am.j.Psychiatry. 1990. Vol.14. P.401–408
23. Fisher M., Pastore D., Schneider M. et al. // Int.J.Eat.Disord. 1994. Vol.1. P. 67 – 75.

УДК 376, 159.9

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОСОБЕННОГО РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ АРТ- ТЕРАПИИ

Повстьян Людмила Александровна,

Кандидат психологических наук, профессор кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. Абая Мырзахметова, Кокшетау, Республика Казахстан

e-mail: povstyan1946@mail.ru

Татьяна Михайловна Юдина

*Музыкальный руководитель, психолог,
МБДОУ ЦРР Детский сад № 125, Барнаул, Россия*

Аннотация. В статье предлагается обсуждение новой парадигмы образования в решении проблем инклюзии, рефлексии как способа решения проблемы усвоения в системе развивающего обучения. Обосновывается необходимость создания художественного поля с целью саморефлексии и самореализации особенных детей.

Ключевые слова: особенный ребенок, гуманизация образования, педагогическая идея, психическая деятельность, рефлексия, усвоение в процессе обучения, художественное поле, самореализация, арт-терапия, экспрессия.

THE PROBLEM OF FORMING REFLEXIVE ACTIVITY OF A SPECIAL CHILD IN THE PROCESS OF ART THERAPY

Povstyan Lyudmila Alexandrovna,

Candidate of Psychological Sciences, Professor, Department of Social and Pedagogical Disciplines, Kokshetau University named after Abay Myrzakhmetov, Kokshetau, Republic of Kazakhstan

e-mail: povstyan1946@mail.ru

Tatyana Mikhailovna Yudina

*Musical Director, Psychologist,
MBDOU TsRR Kindergarten No. 125, Barnaul, Russia*

Abstract. The article proposes a discussion of the new education paradigm in solving the problems of inclusion, reflection as a way to solve the problem of assimilation in the system of developing education. The necessity of creating an art field in order to solve the problem of self-reflection and self-realization of special children is substantiated.

Key words: special child, humanization of education, pedagogical idea, mental activity, reflection, assimilation in the learning process, art field, self-realization, art therapy, expression.

Гуманизация современного образовательного процесса предполагает его преобразование, в связи с чем необходимо определить базис, объединяющий основные конструктивные идеи инноваций педагогической практики.

К.Д. Ушинский, определяя природу педагогики как науки, писал, что педагогика «все же в основном наука философская», поэтому требует «единства идеи» [6, с. 22]. Сам К.Д. Ушинский к философским и психологическим теориям в педагогике относился специфическим образом, он заявлял, что никакой собственной педагогической теории не имеет, т.к. всегда шел «за фактами... и насколько вели... факты» и всегда происходило «столкновение психологической теории с педагогической действительностью» [6, с. 22]. В своих трудах «Педагогическая антропология», «Человек как предмет воспитания» он видел развитие педагогики как науки в тесной связи с жизнью, выражающей потребности общества и использование данных других наук, прежде всего философии, физиологии, психологии.

В связи с развитием идеи гуманизации образования в современном мире происходит это «столкновение», суть которого предвидел еще К.Д. Ушинский. В своих рассуждениях об идее народного образования, создании общечеловеческой школы он писал: «... основная идея народного образования есть, прежде всего, идея глубоко философская и идея психологическая. Чтобы высказать эту идею, нужно высказать прежде, что такое человек, по нашему мнению, что такое самый предмет, который мы хотим воспитать, и чего мы хотим достичь воспитанием, каков наш идеал человека» [8].

В настоящее время наиболее отчетливо эта проблема проявляет себя в практике инклюзивного образования, и об этом размышляют современные ученые.

Так, А.С. Сунцова пишет о поиске объединяющей тенденции в решении проблем современного инклюзивного образования: «Общий смысл

поиска заключен, на наш взгляд, в движении к человеку, к ребенку как самодостаточному субъекту и конечной цели любых реформ и изменений. Объединяющей тенденцией поиска выступает желание уйти от прежней парадигмы, ориентированной на знаниевый подход, на «средние» способности и возможности ребенка, на приоритет развития познавательных процессов в ущерб нравственным, гуманным ценностям» [5]. Е. Котова также выделяет «...примат образовательного стандарта над развитием личности» как одну из главных причин кризиса специального образования для детей с ограниченными возможностями [3]. С.В. Алехина, ссылаясь на основные принципы инклюзивного образования, закрепленные в международной декларации, принятой на Всемирной конференции по образованию для всех в Таиланде в 1990 г., делает вывод о формировании гуманистической парадигмы современного образования и новых образовательных отношений [1, с. 7]. Основополагающими принципами декларации, на наш взгляд, являются следующие утверждения: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут [2].

Заслуженный учитель школы Российской Федерации А.Н. Тубельский, комментируя основные идеи народного образования К.Д. Ушинского, пишет: «Школа должна помочь ребенку в постижении самого себя, своего предназначения, создать условия, помочь найти собственные способы и средства для самопознания, самовыражения, самодеятельности, самооценки и т.д. Отсюда вытекают и наши цели образования, и его содержание, и, во многом, средства. Содержанием образования становится сам человек, а освоение культуры как бы отодвигается на второе место, вернее, с помощью культуры, ее средств ребенок вырабатывает собственные средства

взаимодействия с миром, собственные средства самопознания и самовыражения» [6, с. 123]. В процессе своего развития ребенок должен сам выработать новые средства усвоения способов своей новой психической деятельности для развития своих способностей в процессе самопознания, познания окружающего мира, т.е., по мнению Г.П. Щедровицкого, продуктом этой новой психической деятельности становится появление «нового способа деятельности и соответствующих ему способностей» [10, с. 150]. К таким средствам усвоения способов своей новой психической деятельности в процессе развития и обучения Г.П. Щедровицкий относит «рефлексию по отношению к исходной деятельности». Специфическая задача рефлексивной деятельности заключается в том, чтобы, осознавая и анализируя уже оформленную психическую деятельность, свой жизненный опыт, ребенок мог выделить в нем «какие-то новые образования, которые могли бы служить средствами для построения новых процессов деятельности... и развития тех психических функций, которые необходимы для оперирования этими средствами» [10, с. 151]. Жизненный опыт каждого ребенка, в том числе и ребенка с особыми образовательными способностями, формируется прежде всего на сенсорном опыте эмоционально окрашенных впечатлений взаимодействия с окружающим миром. Именно этот общечеловеческий ключ к пониманию, осознанию своих чувств, переживаний и должен быть использован в рефлексивной деятельности. Рефлексивная деятельность совершенно необходима как для формирования гармоничной личности, так и для усвоения любого нового материала в процессе обучения.

К.Д. Ушинский в работе «Письма о воспитании наследника русского престола» (в третьем письме) пишет о людях, не владеющих навыками рефлексии: «Такие люди могут много знать, многое передумать, многое перечувствовать в различные моменты своей жизни, но так как они не давали себе отчета в том, что они знают, думают и чувствуют, в чем они убеждены,

в чем сомневаются и во что верят, не взглянули внутрь себя и не позаботились осветить и привести в некоторый порядок царствующий в них хаос, то вся их жизнь делается отражением этого хаоса, а их мимолетные убеждения – игрушкой всех случайностей жизни» [6, с. 54].

В современном образовании, на наш взгляд, наиболее валидным способом создания условий для рефлексивной деятельности ребенка является формирование художественного поля для его самореализации. И.В. Лопаткова делится своим опытом оптимизации условий развития личности особенного ребенка путем создания художественного поля. Самореализация особенного ребенка в рамках художественной деятельности, по мнению И.В. Лопатковой, позволяет создать условия для актуализации уникальности его личности и в программе самореализации «найти ответы на вопросы «что хочу», «что считаю нужным», «что имею». Программа самореализации в художественном поле позволяет развивать психическую деятельность в плане саморефлексии и рефлексии, презентации и самопрезентации по следующим направлениям: я в этом мире; я достиг; я не такой как все, и поэтому я могу не так, как все [4, с. 83].

Наиболее исследованным и доступным средством создания художественного пространства для любого ребенка являются различные методы арт-терапии: рисование, театрализованные занятия, сказкотерапия, музыкотерапия. Любая художественная деятельность формирует и развивает процессы рефлексии и саморефлексии, позволяет ребенку в различных формах экспрессии обобщать, осознавать и оценивать собственный жизненный опыт, осознавать свои чувства, формулировать свои оценочные суждения. Рефлексивное мышление помогает ребенку находить новые средства для развития новых способов своей психической деятельности саморазвития, самореализации. Авторский опыт применения арт-терапии для оптимизации образа мира социальных сирот позволяет рекомендовать создание художественного пространства в процессе арт-терапии для

особенных детей, т.к. в практике психолого-педагогического сопровождения социальные сироты с различными отклонениями развития, обусловленными материнской и общей депривацией, в подавляющем большинстве случаев демонстрировали выраженную положительную динамику в форме депривационной ретардации. Положительная динамика отмечалась в снижении уровня тревожности, оптимизации самооценки, повышении уровня обучаемости, в улучшении концентрации и объема внимания, выравнивании эмоционального фона.

Таким образом, идеи К.Д. Ушинского о создании народных, общечеловеческих школ реализуются в современном образовательном пространстве в форме инклюзии, инновационные тенденции чаще определяются эмпирическим путем. Задача педагогов и психологов с антропологических позиций разработать теоретические предпосылки реализации инновационных программ и дать психолого-педагогические обоснования их эффективности.

Список литературы:

1. Алехина В.С. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.
2. Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей // Всемирная конференция по образованию для всех (Джомтьен, Таиланд. 5–9 марта 1990 г.). [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf
3. Котова Е. Социальная технология интегрированного образования // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 161–163.
4. Лопаткова И.В. Технология художественного поля в оптимизации условий развития личности особенного ребенка // Актуальные проблемы психологических знаний. 2018. № 4 (49). С. 82–88.
5. Сунцова А.С. О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 26–32.
6. Ушинский К.Д. Антология гуманной педагогики. М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998. 223 с.

7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. М. : УЧПЕДГИЗ, 1953. С. 563–581.
8. . Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 2. М. : Педагогика, 1974. С. 541–556.
9. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6-ти т.Т. 1. М. : Педагогика, 1998. С. 317–340.
10. Щедровицкий Г.П. // Педагогика и логика. М. : Касталь, 1993. С. 148–155.

References:

1. Alehina V.S. Principy inkluzii v kontekste razvitija sovremennogo obrazovanija // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2014. № 1. P. 5–16
2. Vsemirnaja deklaracija ob obrazovanii dlja vseh i ramki dejstvij dlja udovletvorenija bazovyh obrazovatel'nyh potrebnostej [Jelektronnyj resurs] // Vsemirnaja konferencija po obrazovaniju dlja vseh, Dzhomt'en, Tailand. 5–9 marta 1990 g. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf
3. Kotova E. Social'naja tehnologija integrirovannogo obrazovanija. // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 2. P. 161–163)
4. Lopatkova I.V. Tehnologija hudozhestvennogo polja v optimizacii uslovij razvitija lichnosti osobennogo rebenka // Aktual'nye problemy psihologicheskikh znaniy. 2018. № 4 (49). P. 82–88
5. Suncova A.S. O metodologicheskikh podhodah k issledovaniju problem inkluzivnogo obrazovanija // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2014. № 1. P. 26–32.
6. Ushinskij K.D. Antologija gumannoj pedagogiki. М. : Izdatel'skij dom Shalvy Amonashvili., 1998. 223 p.
7. Ushinskij K.D. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija.V 2-h t., T.2. М. : UChPEDGIZ, 1954. P. 563 –581.
8. Ushinskij K.D. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija.V 2-h t., T.2. Moskva : Pedagogika, 1974. P. 541–556.
9. Ushinskij K.D Pedagogicheskie sochinenija. V 6-ti t., T. 1. М. : Pedagogika, 1998. P. 317–340.
10. Shhedrovickij G., Rogozin V., Alekseev N., Nepomnjashhaja N. Pedagogika i logika. М. : Kastal'. 1993. P.148–155.

УДК159.94

**АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЮНОШЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ
СМЕШАННЫМИ ЕДИНОБОРСТВАМИ*****Прайзендорф Екатерина Сергеевна****Преподаватель факультета психологии и педагогики
Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия
e-mail: catherinears@list.ru****Чижова Екатерина Александровна****Студент факультета психологии и педагогики
Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия
e-mail: chizhova001@bk.ru****Батина Гульжан Алпысбековна****Преподаватель, магистр педагогических наук,
Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет
Семей, Казахстан
e-mail: gulzhan.sharipova.81@mail.ru*

Аннотация. В статье представлено эмпирическое исследование по изучению агрессии юношей, занимающихся смешанными единоборствами. Автором сделан анализ различий агрессивного поведения и способов совладания с жизненными трудностями среди спортсменов и юношей, не занимающихся спортом.

Ключевые слова: агрессия, спортсмены, поведение, агрессивное поведение, борьба, единоборства, юноши, спорт, анализ.

AGGRESSIVE BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE IN MMA***Praizendorf Ekaterina Sergeevna****Teacher of the faculty of psychology and pedagogy
Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: catherinears@list.ru****Chizhova Ekaterina Aleksandrovna****Student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: chizhova001@bk.ru****Batina Gulzhan Alpysbekovna****Teacher, master of Pedagogical Sciences,
Kazakh Humanitarian-Juridical Innovative University
Semey, Kazakhstan
e-mail: gulzhan.sharipova.81@mail.ru*

Abstract. The article presents an empirical study on the study of aggression in young men involved in mixed martial arts. The authors made an analysis of the differences in aggressive behavior and ways of coping with life difficulties among athletes and young men who are not involved in sports.

Key words: aggression, athletes, behavior, aggressive behavior, wrestling, martial arts, young men, sports, analysis.

Смешанные единоборства (ММА) – это раздел единоборств, который включает в себя различные виды техник, школ и направлений. Как правило, многие люди связывают данный вид спорта с насилием, проявлением различных видов агрессии, воспитанием потенциальных агрессоров. В данном виде спорта требуется умение наблюдать, анализировать и концентрировать свое внимание на проявлении негативных эмоций, так как поддаться им значит проиграть. Наличие агрессии нельзя сопоставить с определенным видом спорта, агрессивный человек может заниматься, к примеру, как ММА, так и шахматами [8].

Стоит отметить, что существует спортивная агрессия, которая необходима при контактном спорте и является скорее мотивированным поведением и присутствует у многих спортсменов. Агрессивные тенденции в спорте допускают проявление контролируемой враждебности, но спорт также является средством преодоления негативного поведения и эмоций [2,11].

«Я не согласен с мнением, что все бойцы являются агрессорами, в первую очередь все зависит от человека, от его характера и воспитания. Мой вид деятельности помогает мне находить различные способы для совладания с агрессивным поведением и другими процессами, отрицательно влияющими на мою жизнь. Сталкиваются ли бойцы с агрессией во время тренировок и соревнований? Конечно. Но эта агрессия – спортивная, которая несет в себе только позитивный характер и, на мой взгляд, является обязательным компонентом в жизни каждого спортсмена. Являюсь ли я агрессивным человеком? Зависит от ситуации. Сейчас я готовлюсь к бою. Сильные нагрузки на тренировках, строгая диета, стресс усиливают во мне

вспыльчивость, агрессию и тревогу. Агрессия, как и различные виды поведения и эмоций, не должна выходить за рамки, всё должно быть в меру» – это из интервью с мастером спорта международного класса, бойцом из Казахстана, представителем клуба «Ахмат» Фанилем Рафиковым.

Понятие агрессии встречается в работах многих зарубежных авторов, таких как: Л. Берковец, А. Маслоу, Э. Фромм, А. Басс и других. Исследованием агрессии занимались и представители отечественной психологии: А. Алтунина, Т.Г. Румянцева, А.Б. Фенько, А.А. Реана и другие [1].

В истории психологии встречаются различные точки зрения на агрессивное поведение. Наиболее известная теория агрессии принадлежит зарубежному психологу К. Лоренцу. В этологическом подходе агрессия характеризуется наличием злобы, ярости и не может описываться критериями справедливости и несправедливости. В теории К. Лоренца агрессия человека уподобляется агрессии животных, и объясняется это чисто биологически – как средство выжить в борьбе с другими существами, как средство защиты и утверждения себя, своей жизни через уничтожение или победу над соперником [3, 6].

К. Лоренц убежден, что в любом живом организме агрессия имеет свойства накопления, генерации и неуправляемого выхода. Чем больше накапливается агрессия, тем легче спровоцировать ее выплеск [10].

Теория агрессии объясняет существующее насилие в мире человеческого общества, подчеркивая доминирование внутривидовой агрессии у животного и человека. Агрессии невозможно избежать, она является естественной для человека как биологического организма. Но благодаря смене деятельности или переориентации интересов человек может регулировать агрессию. На основе данной теории можно сделать вывод о том, что занятие спортивной деятельностью может являться регуляционным компонентом эмоциональных реакций, то есть в нашем случае занятие

смешанными единоборствами может являться «переключателем» негативной агрессии в здоровую спортивную агрессивность [4, 5].

Известные психологи Р. Бэрн и Д. Ричардсон определяют агрессивное поведение как внешне выраженное действие, имеющее кратковременный, изменчивый характер в зависимости от ситуации и направленное против другого человека. Они рассматривают агрессивное поведение в виде:

- 1) самого акта действия (наступление, атака, нападение);
- 2) действия против определенного объекта.
- 3) действия в зависимости от характера ситуации, способствующей агрессивной атаке или провоцирующей ее.

Таким образом, проявление агрессии может носить разный характер в различных ситуациях [7].

Говоря об агрессивном поведении спортсменов, занимающихся смешанными единоборствами, следует сказать, что в современном обществе давно существует представление о потенциально высоком уровне агрессии таких спортсменов, люди привыкли смотреть на них через призму стереотипов.

Эмпирическая база исследования.

В исследовании приняли участие 65 юношей, которые были разделены на 2 группы:

- 1 группа: спортсмены, занимающиеся смешанными единоборствами более 3 лет, имеющие спортивные разряды в этом виде спорта (30 человек), возраст 18–25 лет; это основная группа;
- 2 группа: юноши, не занимающиеся спортом, 18–25 лет (35 человек), выступили контрольной группой.

Методы и методики исследования

С целью выявления уровня агрессивного поведения использован опросник агрессивности Басса-Дарки.

Для математико-статистической обработки использован метод математической обработки данных: сравнение средних значений, U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок. Обработка данных проводилась с помощью пакета прикладных программ статистической обработки данных SPSS 23.00.

Результаты

Проанализируем качественное распределение параметров агрессивного поведения по методике Басса-Дарки в группе спортсменов, занимающихся смешанными единоборствами (рис. 1).

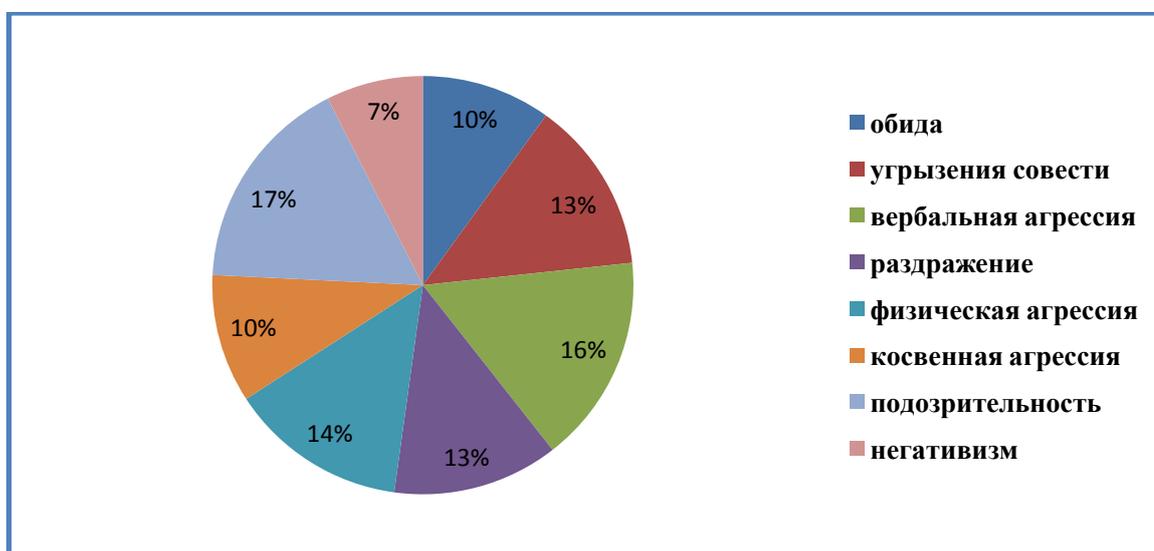


Рис. 1. Параметры агрессивного поведения спортсменов, занимающихся смешанными единоборствами.

Для спортсменов, занимающихся смешанными единоборствами, наиболее характерны «вербальная» и «физическая агрессия», а также «подозрительность». Отличительной особенностью спортсменов является высокий показатель по шкале «подозрительность», что говорит о том, что они крайне недоверчивы и осторожны по отношению к другим.

Перейдем к анализу полученных результатов по методике Басса-Дарки, проанализируем распределение параметров агрессивного поведения юношей, не занимающихся спортом (рис. 2).

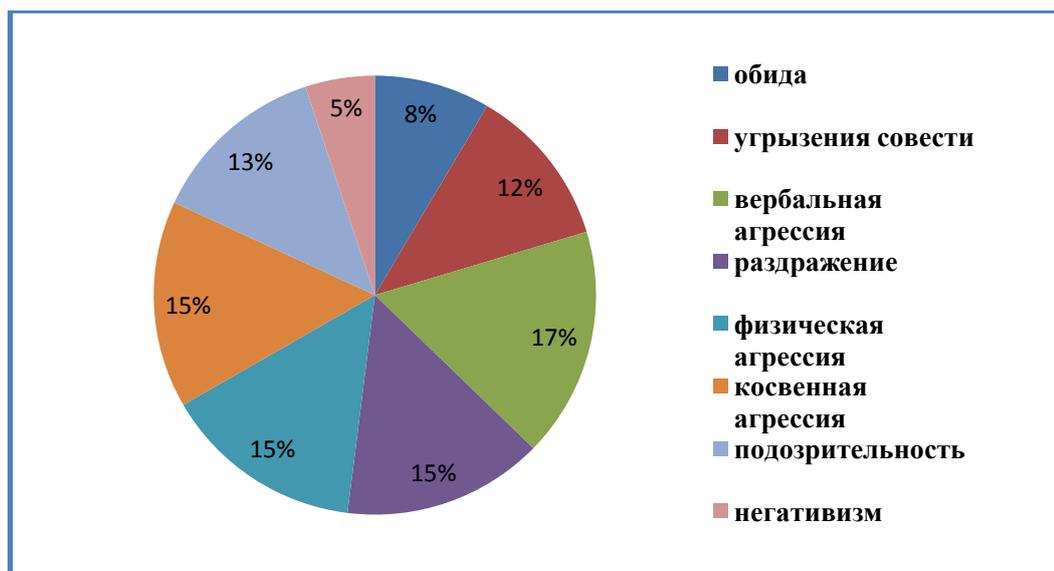


Рис. 2. Параметры агрессивного поведения контрольной группы.

Наиболее высокие показатели получены по шкалам «вербальная» и «косвенная агрессия», «физическая агрессия» и «раздражение». Испытуемые контрольной группы реализуют агрессивное поведение через оскорбления, применение физической силы против другого лица, часто бывают вспыльчивы и грубы.

Произведем сравнение параметров агрессивного поведения между основной и контрольной группами.

Таблица 1. Результаты сравнения средних значений по видам агрессии в группе спортсменов и в контрольной группе.

Показатель	Группа	N	Значение	Z	p
Косвенная агрессия	спортсмены	30	6,45	-1,928	0,054
	контрольная группа	35	11,1		
Раздражение	спортсмены	30	7,3	-0,187	0,039
	контрольная группа	35	9,4		

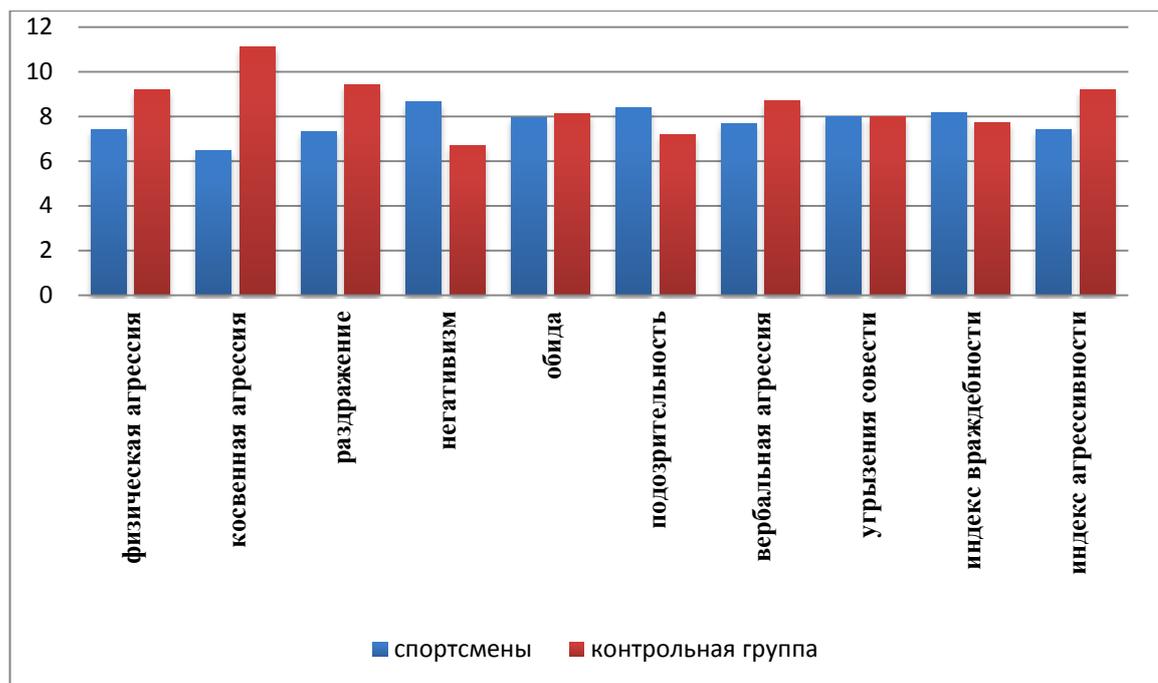


Рис. 3. Сравнение средних значений параметров агрессивного поведения в основной и контрольной группе.

С помощью U-критерия Манна Уитни получены достоверные различия между спортсменами и контрольной группой по параметрам «косвенная агрессия» и «раздражение». Раздражение и косвенная агрессия более характерны для контрольной группы. Такой результат подтверждает гипотезу данного исследования: занятия смешанными единоборствами не побуждают человека к агрессии, и высокий уровень агрессии не является причиной занятий смешанными единоборствами. Занятия смешанными единоборствами развивают саморегуляцию, самоконтроль, самообладание и дисциплину, именно поэтому результаты данного исследования показали низкий балл по шкале «косвенная агрессия». Занятия смешанными единоборствами развивают систему саморегуляции, именно поэтому параметры агрессивного поведения спортсменов ниже, чем в контрольной группе.

Выводы

С помощью U-критерия Манна Уитни получены достоверные различия по параметрам: «косвенная агрессия» и «раздражение». Косвенная агрессия

и раздражение более характерны для юношей, не занимающихся спортом. Занятия смешанными единоборствами не связаны напрямую с агрессивным поведением, напротив, занятия смешанными единоборствами делают агрессивное поведение управляемым, контролируемым и произвольным.

Список литературы:

1. Алтунин А. Психическая агрессивность // Студенческий меридиан, 1997. № 2. С. 5–15.
2. Ашкинази А.С., Марищук В.Л. и др. Сравнительная характеристика агрессии и агрессивности у единоборцев, спортсменов других специализаций и неспортсменов // Материалы 8-го Международного конгресса «Современный олимпийский спорт и спорт для всех». Т. 1. Алма-Аты : Мин. обр. и науки Республики Казахстан, казахская академия спорта и туризма, 2004. С. 160–165.
3. Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия. М. : Питер, 1998. С. 350–370.
4. Вельдер Р. К вопросу о феномене подсознательной агрессивности // Общественные науки и современность, 1993. № 4. С. 184–190.
5. Гурьев М.Е. Типологическая характеристика агрессивного поведения современных подростков / Проблемы теории и практики современной психологии : сборник статей XIV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, 2015. С. 170–180.
6. Лоренц К. Агрессия. М. : Наука, 1994. 361 с.
7. Назарова Т.В., Назарова М.В. Причины проявления агрессии в подростковом возрасте // Инновации, технологии, наука : сборник статей Международной научно-практической конференции / отв. ред. А.А. Сукиасян, 2016. С. 197–200.
8. Недоповз И.И., Казаченко М.А. Подростковая агрессия // Современные проблемы психолого-педагогической науки и образования :

сборник статей. Северо-Кавказский федеральный университет. Ставрополь, 2015. С. 87–91.

9. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина: в 2 т. М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. 248 с.

10. Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль // Вопросы психологии, 1991. № 1. С. 81–89.

11. Сафонов В.К. Агрессия в спорте. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. 159 с.

12. Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия. Изд. 2-е. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 360 с.

References:

1. Altunin A. Mental aggressiveness // Student Meridian, 1997. No. 2. P. 5–15

2. Ashkinazi A.S., Marishchuk V.L. et al. Comparative characteristics of aggression and aggressiveness among martial artists, athletes of other specializations and non-athletes // Materials of the 8th International Congress “Modern Olympic Sports and Sports for All”. Т. 1. Alma-Ata : Min. arr. and Science of the Republic of Kazakhstan, Kazakh Academy of Sports and Tourism, 2004. P. 160–165.

3. Baron R., Richardson D. Aggression. М. : Peter, 1998. P. 350–370.

4. Velder R. On the issue of the phenomenon of subconscious aggressiveness // Social Sciences and the Present, 1993. No. 4. P. 184–190.

5. Guryev M.E. A typological characteristic of the aggressive behavior of modern adolescents // Problems of theory and practice of modern psychology : collection of articles of the XIV All-Russian (with international participation) scientific and practical conference, 2015. P. 170–180.

6. Lorenz K. Aggression / K. Lorenz. М. : Nauka, 1994. 361 p.

7. Nazarova T.V., Nazarova M.V. The causes of aggression in adolescence // Innovation, technology, science : collection of articles of the International

scientific-practical conference / executive editor: Sukiasyan Asatur Albertovich, 2016. P. 197–200.

8. Nedopovz I.I., Kazachenko M.A. Teenage aggression // Modern problems of psychological and pedagogical science and education : digest of articles. North Caucasus Federal University. Stavropol, 2015. P. 87–91.

9. Psychological tests / ed. A.A. Karelina: in 2 vols. М. : Humanitarian Publishing Center VLADOS, 2003. 248 p.

10. Rumyantseva T.G. Aggression and control // Questions of psychology, 1991. No. 1. P. 81–89.

11. Safonov V. K. Aggression in sports. SPb .: Publishing House of St. Petersburg. University, 2003.159 p.

12. Shcherbinina Yu.V. Verbal aggression. Vol. 2. М. : Publishing House of LCI, 2008. 360 p.

УДК 378

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА***Смагина Ирина Леонидовна**Старший преподаватель кафедры иностранных языков**Омский государственный педагогический университет**Омск, Россия**e-mail: Smagina-IL@mail.ru*

Аннотация. Индивидуализация учебно-воспитательного процесса в современном вузе возможна не только при помощи разнообразных методов обучения и форм его организации. Сегодня активно разрабатываются стратегии и техники учения, которые необходимо осваивать студентам для того, чтобы эффективно организовывать и оценивать свою учебную деятельность, а также управлять ею. Умение использовать учебные стратегии будет способствовать формированию индивидуального стиля учения студентов.

Ключевые слова: индивидуальный стиль учения, учебные стратегии, учебная деятельность, когнитивный стиль, индивидуализация.

**FORMATION OF STUDENTS' INDIVIDUAL LEARNING STYLE IN A
MODERN UNIVERSITY***Smagina Irina Leonidovna**Senior tutor of Foreign languages department,**Omsk State Pedagogical University**Omsk, Russia**e-mail: Smagina-IL@mail.ru*

Abstract. The individualization of the educational process in a modern university is possible not only with the help of different teaching methods and forms of its organization. Nowadays, learning strategies and techniques are being actively developed and students need to master them in order to organize and evaluate their learning activity effectively, as well as to manage it. The ability to use learning strategies will help to form students' individual learning style.

Key words: individual learning style, learning strategies, learning activity, cognitive style, individualization.

На современном этапе развития отечественного высшего образования необходимость индивидуализации учебно-воспитательного процесса особенно актуальна. На наш взгляд, это связано и с реализацией компетентностного подхода, который подразумевает развитие индивидуальных качеств личности студента, и со студентоцентрической

направленностью высшего образования, когда происходит смещение акцентов с обучения (активная деятельность преподавателя) на учение (активная образовательная деятельность студента).

Преподавателю необходимо выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы студенты действительно становились активными субъектами учебной деятельности, чтобы они могли самостоятельно и эффективно организовывать и оценивать свою учебную деятельность, а также управлять ею. Индивидуализация учебного процесса возможна при помощи разнообразных методов обучения и форм его организации. Также сегодня активно разрабатываются стратегии и техники учения, которые необходимо осваивать студентам. Выбор тех или иных учебных стратегий при решении различных учебных задач зависит от индивидуальных предпочтений студента в способах переработки учебного материала и информации в целом. Умение использовать учебные стратегии будет способствовать формированию индивидуального стиля учения студентов, который, безусловно, является необходимым условием успешного учения и будущей профессиональной деятельности, а также дальнейшего самообразования.

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы показал, что на сегодняшний день существует большое количество определений понятия «стиль учения» («learning style»).

Как указывает Ги Лефрансуа, стиль учения – это «уникальная и важная характеристика обучающегося, проявляющаяся в особенностях биологических ритмов, в сильных сторонах восприятия, в социальных предпочтениях, в устойчивости внимания, в личностных особенностях» [5, с. 273].

По мнению У. Рампиллон, стиль учения – это «остающийся в большинстве случаев постоянным способ поведения при решении определенных и повторяющихся учебных задач» [16, с. 127].

И. Олри-Луис определяет стили учения как «стили поведения там, где в определении объединяются вместе познание и личность» [7, с. 244].

Е.А. Климов считает, что стиль учения – это «система индивидуально-своеобразных приемов и способов решения задачи, определяемых комплексом природных особенностей человека» [4, с. 52].

В. С. Мерлин рассматривает индивидуальный стиль деятельности как «устойчивые индивидуально-своеобразные системы целей, действий и операций в предметной деятельности, которые играют основную роль в развитии (гармонизации) индивидуальности» [6, с. 34].

Нам наиболее близка трактовка этого понятия М.А. Холодной, которая считает, что стиль учения, или индивидуальный способ учебной деятельности – это индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности. При этом автор подчеркивает, что не следует смешивать понятия «когнитивный стиль» и «стиль учения». Стиль учения – это учебные стратегии, которые характеризуют ответные действия индивидуума на требования конкретной ситуации. А когнитивный стиль – это высокоорганизованный механизм регуляции интеллектуальной деятельности, влияние которого обнаруживается в широком спектре ситуаций. Другими словами, индивидуальный стиль учения – это характеристика деятельности, а когнитивный стиль – это характеристика личности. Но все же эти два понятия, хотя и являются разноуровневыми, связаны между собой, так как стиль учения формируется под влиянием присущих обучаемому когнитивных стилей (стилей кодирования и переработки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к миру). Таким образом, индивидуальный стиль учения – сложное и многогранное понятие, имеющее свою структуру.

Так, В.В. Тертычная рассматривает внешнюю и внутреннюю структуру индивидуального стиля учения. Внешняя структура охватывает приемы, способы, средства деятельности, а внутренняя представляет собой комплекс

когнитивно-личностных характеристик, в частности: особенности мыслительной деятельности субъекта, которые позволяют адекватно соотносить и анализировать объективные требования и условия деятельности, мотивация достижения успеха и познавательная мотивация, самоотношение личности и локус контроля [10, с. 81].

В.А. Рожина предлагает трехкомпонентную структуру индивидуального стиля учебной деятельности:

1) субъективный компонент (особенности мотивационной, волевой, эмоциональной сфер, познавательные интересы, знание своих познавательных возможностей, умения рефлексии и саморегуляции);

2) операциональный компонент (система познавательных приемов, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных свойств, приобретенные познавательные знания, умения и навыки);

3) результативный (индивидуальное своеобразие продуктов познавательной деятельности) [8].

Н.Ф. Бориско выделяет следующие компоненты индивидуального стиля:

1. Самоидентификация (осознание и определение собственного учебного типа).

2. Метакогнитивная тактика (организация и планирование учебного процесса, самонаблюдение, самоконтроль, самооценка).

3. Когнитивная тактика.

4. Индивидуальная тактика [1, 14].

Исходя из вышесказанного, можно определить индивидуальный стиль учения как систему учебных стратегий, выбор которых обусловлен индивидуальными особенностями субъекта деятельности при его взаимодействии с конкретной учебной ситуацией в процессе решения повторяющихся учебно-познавательных задач.

Следует также отметить, что в отечественной и западной педагогике и психологии существует большое количество подходов к классификации

стилей учения. (Б. Лу Ливер, Д. А. Колб, А. Мамфорд, П. Хани, М.А. Холодная и др.). По мнению М.А. Холодной, наибольшее распространение в западных исследованиях получили идеи Д.А. Колба [15, с. 59]. Он выделяет четыре стиля учения:

1. *Аккомодативный* (учащиеся воспринимают информацию на уровне конкретных впечатлений и учатся на основе предметных действий, любят делать конкретные вещи, не боятся рисковать и экспериментировать, склонны к лидерству и управлению другими людьми с целью получения необходимой информации).

2. *Дивергентный* (обучаются посредством синтезирования и интегрирования информации из разных источников, любят групповые дискуссии, склонны к инновациям и отличаются богатым воображением, с удовольствием включаются в решение проблем, хотя не всегда доводят свою работу до конца).

3. *Ассимилятивный* (воспринимают и перерабатывают информацию в режиме абстрактного обоснования и рефлексии, высоко ценят логику и последовательное мышление, склонны формулировать теории и исследовать факты, учатся посредством изучения идей, ценят мнение экспертов и возможность участвовать в дискуссиях, имеют хорошие способности в планировании собственной деятельности).

4. *Конвергентный* (воспринимают информацию на уровне общих идей, ориентируясь при этом на их практическую реализацию, им важно знать, как устроены и как действуют вещи, предпочитают решать какую-либо одну проблему, стремятся проверять теории, отличаются стратегическим мышлением, толерантны к неопределенности, эффективны в принятии решений).

Используя модель Колба, П. Хани и А. Мамфорд описали те же четыре стиля учения в более простых терминах: *деятельностный, рефлексивный, теоретический и прагматический* [14, с. 78].

А.Р. Грегорс определял стили учения в зависимости от того, опирается ли обучаемый на конкретный опыт либо абстрактные знания, а также от того, имеют ли стратегии его учения последовательный либо случайный характер [13, с. 217]. В итоге были выделены четыре типа обучаемых с такими стилями учения, как:

1) *конкретно-последовательный* (предпочитают непосредственное, шаг за шагом обучение, базирующееся на четком наглядном опыте),

2) *конкретно-случайный* (учатся на основе проб и ошибок, отличаясь интуитивным и независимым подходом к учебной деятельности),

3) *абстрактно-последовательный* (предпочитают аналитический, логический подход к обучению на основе вербальных инструкций и систематизации знаний),

4) *абстрактно-случайный* (демонстрируют целостный, с опорой на визуальный опыт подход к учению, предпочитая неструктурированную форму предъявления учебной информации).

Л. Карри предложил «трехслойную модель» стиля, попытавшись объединить разные подходы в исследованиях стилей учения по аналогии с устройством «луковицы». Внутренний слой такого рода «стилевой луковицы» образован личностными – ценностными типами как стратегиями жизнедеятельности, оказывающими влияние на своеобразие познавательной деятельности человека и выявляемыми с помощью типологии И. Майерс-Бриггс и И. Бриггс, средний слой – стили как способы переработки информации (когнитивные стили) и внешний, поверхностный слой – учебные предпочтения (стили учения) [12].

Некоторые ученые классифицируют стили учения в зависимости от доминирующего канала восприятия информации и выделяют визуальный, аудиальный и кинестетический стили или типы восприятия (А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, К. Кофка, С. Ефремцев и др.).

Таким образом, можно сделать вывод, что теоретические аспекты, связанные с понятием «стиль учения», достаточно широко представлены как в отечественной, так и в зарубежной психолого-педагогической литературе, хотя, на наш взгляд, недооценивается роль учебных стратегий как средства формирования индивидуального стиля учения.

Что же касается практических вопросов формирования индивидуального стиля учения, стоит отметить, что в основном предлагаются различные методики выявления когнитивных стилей учения, тесты для определения доминирующей репрезентативной системы и диагностики ведущей перцептивной модальности. При этом крайне мало конкретных технологий и методик формирования индивидуального стиля учения студентов.

Так, Е.А. Калинина и И.А. Золотухина в своих диссертационных исследованиях предпринимают попытки создания модели и технологии развития индивидуального стиля учения студентов, определяют критерии и диагностические средства оценки развития данного личностного образования студентов.

Е.А. Калинина выделяет следующие типы индивидуального стиля учения студентов: репродуктивный, продуктивный и творческий. Технология развития индивидуального стиля учения студентов при этом заключается в использовании разноуровневых заданий, обеспечивающих вариативное усвоение студентами учебного материала. Механизм реализации технологии заключается в постепенном переходе студентов от заданий репродуктивного уровня к заданиям творческого уровня [3].

Практическая значимость диссертационного исследования И.А. Золотухиной заключается в разработке методического обеспечения процесса реализации модели и технологии развития индивидуального стиля учебной деятельности студентов: спецкурс «Индивидуальный стиль учебной деятельности студентов», практико-ориентированные рекомендации для студентов и преподавателей [2].

Анализ психолого-педагогической литературы, а также диссертационных исследований по интересующей нас теме позволяет сделать вывод о том, что остается ряд нерешенных вопросов, связанных с формированием индивидуального стиля учения студентов вузов. Одной из нерешенных проблем является разработка поэтапной методики формирования индивидуального стиля учения студентов, основанной не только на выявлении ведущей репрезентативной системы студентов, но и на целенаправленном обучении студентов стратегиям учебной деятельности. На наш взгляд, организацию этого процесса можно осуществлять на практических занятиях параллельно с изучением содержания предмета или в рамках нулевого модуля, предшествующего изучению дисциплины. Мы предлагаем кейсовую методику обучения студентов стратегиям учебной деятельности на практических занятиях по иностранному языку. Данная методика включает *кейсы*, состоящие из:

1) *методической части*, которая знакомит студентов с определенной стратегией, включающей различные техники обучения, а также ориентирует их на применение данной стратегии при решении учебных задач;

2) *учебной задачи (проблемы)*, представленной в виде ситуации, требующей решения;

3) *раздаточного материала по предмету*, работая с которым студенты учатся применять стратегии и техники обучения, решая конкретные учебные задачи;

4) *материалов для рефлексии*, представленных в виде оценочных листов, матрицы по работе со стратегиями и техниками. Заполняя эти материалы, студенты наблюдают за своей учебной деятельностью и оценивают ее, а также оценивают эффективность и целесообразность применения той или иной учебной стратегии [9, с. 78].

Обучение студентов стратегиям учебной деятельности будет способствовать расширению способов учебной деятельности, что приведет к

гибкости интеллектуального поведения в разнообразных учебных ситуациях и формированию индивидуального стиля учения.

Список литературы:

1. Бориско Н.Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык. Киев : ИНКОС, 2001. 267 с.
2. Золотухина И.А. Развитие индивидуального стиля учебной деятельности студентов педагогического вуза средствами физической культуры : дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2009. 190 с.
3. Калинина Е.А. Развитие индивидуального стиля учения студентов : дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2001. 170 с.
4. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань : Изд-во Казанского гос. Ун-та, 1969. 280 с.
5. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 576 с.
6. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986. 256 с.
7. Олри Луис И. Оценка стилей обучения с точки зрения контекста. // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. Сб. статей. М. : Изд-во «институт психологии РАН». 1997. С. 241–266.
8. Рожина В.А. Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2006/1057.htm> (дата обращения: 14.11.2019)
9. Смагина И.Л. Обучение студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности. // Изв. Волгогр. гос. пед.ун-та. 2019. № 7 (140). С. 76–81.
10. Тертычная В.В. Актуализация интеллектуально-личностных характеристик студентов-психологов как субъектов саморазвития в процессе вузовской подготовки : дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2012. 206 с.
11. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб. : Питер, 2004. 384 с.
12. Curry L. Integrating concepts of cognitive and learning style: A review with attention to psychometric standards. Ottawa, ON : Canadian College of HSE, 1987. P. 41–45.
13. Gregorc A.R. Style delineator. Maynard, MA : Gabriel Systems, 1982. 330 с.
14. Honey P., Mumford A. Using your learning styles. Maidenhead : Honey, 1986. С. 25–87.
15. Kolb D.A. Learning Style Inventory : Englewood Cliffs, N.Y. : Prentice-Hall, 1976. С. 28–197.
16. Rampillon U. Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. – Ismaning : Max Hueber Verlag, 2000. 127 с.

References:

1. Borisko N.F. Sam sebe metodist ili sovery izuchajushhemu inostrannyj jazyk. Kiev : INKOS, 2001. 267 p.
2. Zolotuhina I.A. Razvitie individual'nogo stilja uchebnoj dejatel'nosti studentov pedagogicheskogo vuza sredstvami fizicheskoj kul'tury : dis. ... kand. ped. nauk. Barnaul, 2009. 190 p.
3. Kalinina E.A. Razvitie individual'nogo stilja uchenija studentov : dis. ... kand. ped. nauk. Saratov, 2001. 170 p.
4. Klimov E.A. Individual'nyj stil' dejatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svojstv nervnoj sistemy. Kazan': 1969. 280 p.
5. Lefransua G. Prikladnaja pedagogicheskaja psihologija. SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2007. 576 p.
6. Merlin V.S. Oчерk integral'nogo issledovanija individual'nosti. M. : Pedagogika, 1986. 256 p.
7. Olri Luis I. Ocenka stilej obuchenija s tochki zrenija konteksta. // Kognitivnoe obuchenie: sovremennoe sostojanie i perspektivy. Sb. statej. M. : Izd-vo «institut psihologii RAN». 1997. P. 241–266.
8. Rozhina V.A. Formirovanie individual'nogo stilja poznavatel'noj dejatel'nosti. URL: <http://www.emissia.org/offline/2006/1057.htm> (data obrashhenija: 14.11.2019)
9. Smagina I.L. Obuchenie studentov strategijam samostojatel'noj uchebnoj dejatel'nosti. // Izv. Volgogr. gos. ped.un-ta. 2019. № 7 (140). P. 76–81.
10. Tertychnaja V.V. Aktualizacija intellektual'no-lichnostnyh harakteristik studentov-psihologov kak sub#ektov samorazvitija v processe vuzovskoj podgotovki : dis. ... kand. psihol. nauk. Kazan', 2012. 206 p.
11. Holodnaja M.A. Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma. 2-e izd. SPb. : Piter, 2004. 384 p.
12. Curry L. Integrating concepts of cognitive and learning style: A review with attention to psychometric standards. Ottawa, ON : Canadian College of HSE, 1987. P. 41–45.
13. Gregorc A.R. Style delineator. Maynard, MA : Gabriel Systems, 1982. 330 p.
14. Honey P., Mumford A. Using your learning styles. Maidenhead : Honey, 1986. P. 25–87.
15. Kolb D.A. Learning Style Inventory: Englewood Cliffs, N.Y : Prentice-Hall, 1976. P. 28–197.
16. Rampillon U. Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. – Ismaning : Max Hueber Verlag, 2000. 127 p.

УДК 159.9

**МАРКЕРЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕФИЦИТА СОВМЕСТНОГО
ВНИМАНИЯ¹*****Смирнова Яна Константиновна****Кандидат психологических наук, доцент,**Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия**e-mail: yana.smirnova@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу картины атипичного совместного внимания на выборке детей с разными формами отклонений в развитии. Произведено сравнительное исследование выборки типично развивающихся детей дошкольного возраста с группами детей с атипичным развитием в возрасте от 5 до 7 лет (N=90). Используются ситуации реального взаимодействия ребенка со взрослым, и при помощи метода слежения за движением глаз зафиксированы маркеры совместного внимания в режиме реального времени. Выделены проявления дефицита совместного внимания, препятствующего вовлечению в диадические (двусторонние) взаимодействия ребенка со взрослым, необходимые для всестороннего развития и обучения ребенка. Определена специфика функциональной организации окулomotorной активности как индикатора участия ребенка в совместном внимании. Методом слежения за движением глаз выявлены маркеры, которые могут надежно предсказать развитие дефицита совместного внимания. Систематизированы универсальные симптомы нарушения совместного внимания для разных клинических групп.

Ключевые слова: внимание, совместное внимание, социальное познание, возрастное развитие, дошкольный возраст, задержка психического развития.

MARKERS OF JOINT ATTENTION DEFECITIS***Smirnova Yana Konstantinovna****Candidate of psychological sciences, associate professor,**Altai State University, Russia, Barnaul**e-mail: yana.smirnova@mail.ru*

Abstract. The article is devoted to a comparative analysis of the picture of atypical joint attention on a sample of children with different forms of developmental disabilities. A comparative study of a sample of typically developing preschool children with groups of children with atypical development aged 5 to 7 years (N = 90) was performed. The situations of real interaction between the child and the adult were used, and using the eye tracking method, markers of joint attention were recorded in real time. The manifestations of the deficit of joint attention, which impedes the involvement of a child with an

¹ Результаты исследований получены при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00220 «Роль совместного внимания и способности интегрировать социальную информацию в развитии дошкольников».

adult in dyadic (bilateral) interactions, are necessary for the comprehensive development and education of the child. The specificity of the functional organization of oculomotor activity as an indicator of the child's participation in joint attention is highlighted. Markers that can reliably predict the development of joint attention deficit have been identified by eye tracking. The universal symptoms of joint attention disorders for different clinical groups are systematized.

Key words: attention, joint attention, social cognition, age development, preschool age, mental retardation.

В современной науке все более актуальным становится исследование развития «социально-когнитивных функций», отображающих аспекты того, как человек обрабатывает информацию в социальном контексте. Таким социально-когнитивным явлением выступает совместное внимание (joint attention), или разделенное внимание (shared attention), отображающее факты того, как в процессе социального познания происходит совместная обработка информации о собственном внимании и внимании других участников совместной деятельности [13]. Обобщенно, совместное внимание проявляется в возможности человека использовать направление взгляда или указывать взглядом на фокус внимания других участников общения. Оно достигается путем прослеживания направления взгляда (gaze following) одного субъекта другим, указанием на объект и другими вербальными и невербальными способами идентификации объекта [6; 88]. Кроме того, индивид должен проявлять осознание того, что фокус внимания разделяется между собой и другим человеком [2; 10].

Потенциальные механизмы, лежащие в основе дефицита совместного внимания, включают: атипичный рефлексивный взгляд, нарушение интеграции совместного внимания [3; 13; 14; 16], снижение распознавания ориентирующего значения взгляда [2; 10], снижение социальной мотивации и признание ценности вознаграждения за социальное взаимодействие или нетипичности внимания [3].

При дефиците совместного внимания ребенок не может первоначально отражать социальное понимание намерений других людей [14; 20],

наблюдаются трудности преодоления наглядной данности объекта в том месте, где он расположен на самом деле.

Основные нарушения проявляются в трудности ребенка ориентировать себя в том же общем направлении (в его поле зрения) как на другого человека, так и на общий объект взаимодействия [5]. Дети также перестают сосредотачиваться на первом интересном (заметном) объекте, с которым они сталкиваются [5]. Экспериментальные данные S. Baron-Cohen демонстрируют, что при аутизме дефицит зрительного совместного внимания является следствием более глубокого нарушения механизма общего внимания и влечет за собой нарушения в развитии модели психического: не могут быть построены триадические представления (Я – Другой – Объект) [2].

Таким образом, нормативное развитие ребенка предполагает формирование и расширение более сложного поведения, такого как корректировка направления взгляда, когда начальный взгляд следования за социальным партнером не увенчался успехом; способность к следящему взгляду за направлением взгляда взрослых [5].

Особенности развития совместного внимания дают важную информацию о развитии психических процессов, которые имеют решающее значение для последующих аспектов социального и когнитивного развития человека [12; 14; 20]. Эта гипотеза была подтверждена многочисленными исследованиями, которые показывают, что индивидуальные различия в навыках совместного внимания у детей связаны с последующим языковым и когнитивным развитием [14; 20], процессом обучения [5; 14], а также уровнем социальной компетентности и саморегуляции [14]. Установлено соответствие низких значений модели психического и психомоторных симптомов, проявлений психотической дезорганизации деятельности [16], поведенческих нарушений, формальных расстройств мышления [15].

Однако для решения вопроса, какие именно аспекты совместного внимания связаны с нормативным развитием ребенка, понимание универсальных и специфичных форм нарушения совместного внимания требует одновременного сравнения контрастных групп с разными формами атипичного развития.

На современном этапе активно поднимается проблема восприятия взгляда и совместного внимания в клинических группах населения. Клинические наблюдения показали, что именно понимание других людей на основе детекции взгляда недоступно для ряда нозологических групп [2; 9]. Специфические нарушения ориентации внимания в ответ на направление взгляда наблюдались у людей с аутизмом [18], синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, шизофренией, нарушением слуха [4; 14], а в некоторых случаях было обнаружено, что социальное внимание прогнозирует языковые способности и социальную компетентность [5; 14]. Можно констатировать, что дефицит совместного внимания часто связывают с общим уровнем развития ребенка. Остается мало изучен вопрос сравнительного анализа картины атипичного совместного внимания на выборке детей с разными формами отклонений в развитии. Данные сравнения детей с разной формой атипичного развития могут способствовать более глубокому пониманию индивидуальных различий, а также филогенетических различий в совместном внимании и социальном познании.

В настоящий момент использование метода отслеживания движения глаз у детей в качестве потенциального диагностического инструмента в изучении совместного внимания набирает популярность [1; 4; 7; 21]. В экспериментах, посвященных совместному вниманию, активно используется метод подсказки взглядом (*gaze-cueing paradigm*) для изучения механизмов совместного внимания [8]. Метод регистрации движения глаз был использован с оценкой связи совместного внимания с темпом развития ребенка, включая овладение языком [7], формированием привязанности

ребенка к матери [15], распознаванием лиц младенцами [17]. Предпосылки предыдущих исследований показывают, что методы по регистрации движения глаз помогут выявить поведенческие маркеры и позволят улучшить понимание патологической симптоматики и более точно измерить нарушения триадических отношений, выявив критические моменты нарушения внутри эпизода совместного внимания. Именно методы слежения за движением глаз позволят проанализировать критические сдвиги внимания, смены фокуса внимания, перевод взгляда, распознавание глаз как информативного признака и восприятие направления взгляда партнера как необходимого условия эффективного установления эпизода совместного внимания.

Таким образом, основная цель – методом слежения за движением глаз провести сравнительный анализ картины атипичного совместного внимания на выборке детей с разными формами отклонений в развитии. Задачей стало выделение проявлений дефицита совместного внимания, препятствующего вовлечению в диадические взаимодействия ребенка со взрослым.

Процедура и методы исследования

Эмпирическую выборку исследования составили дошкольники 5–7 лет (средний возраст 6 лет 2 месяца) разных нозологических групп: типично развивающиеся дошкольники ($n=20$), дошкольники с задержкой психического развития (класс F83 по МКБ-10) ($n=20$), дошкольники с задержкой речевого развития (класс R47 по МКБ-10) ($n=20$), дошкольники с нарушением слуха (сенсоневральной тугоухостью, класс H90 по МКБ-10) ($n=10$); дошкольники с нарушением зрения (с амблиопией и косоглазием, класс H53 по МКБ-10) ($n=20$). Все дети имеют официальный диагноз по итогам прохождения территориальной медико-психолого-педагогической комиссии.

Процедура исследования включала 2 серии эксперимента. Перед ребенком на столе располагались 2 различных предмета (игрушки), после

чего ему предлагалась игра, в которой ребенок, наблюдая за направлением взгляда взрослого-экспериментатора, должен был отгадать, какой предмет он выберет. Главной задачей было проследить за направлением взгляда взрослого и указать на тот предмет, на котором он остановился. Предлагалось 5 повторений данной задачи, где экспериментатор менял направление взгляда, каждый раз указывая на разные предметы. Фиксировалось количество безошибочных ответов ребенка. Во второй серии дошкольник и взрослый-экспериментатор менялись ролями: ребенку необходимо было взглядом указать на любой предмет, а задачей ведущего было определить то, на чем остановился взгляд дошкольника. Фиксировалось количество успешных попыток инициирования совместного внимания. Таким образом, в данных экспериментальных условиях фиксировалось: чувствительность к направлению взгляда партнера; детектор преднамеренности; реагирование на привлечение совместного внимания и инициирование совместного внимания.

В ходе эксперимента был использован метод регистрации движения глаз с использованием портативного трекера Pupil Headset – PLabs – айтрекер в форме очков, бинокулярное исполнение. Pupil может обеспечить среднюю точность оценки взгляда в 0,6 градуса угла обзора (точность 0,08 градуса) с задержкой конвейера обработки всего 0,045 секунды.

Выбраны следующие зоны интересов: лицо модели, целевой объект (одна из игрушек), нецелевой объект. Лицо взрослого и игрушки были отмечены маркерами, чтобы изучить взаимодействие ребенка с каждой зоной интереса, была проанализирована совокупная продолжительность фиксации в выбранной зоне интереса.

Результаты исследования

По результатам исследования были построены тепловые карты и проанализированы стратегии прослеживания и маршрутов сканирования объектов, воспринимаемых в ситуации совместного внимания у типично

развивающихся детей и детей с разными формами атипичного развития (рис. 1).



Рис. 1. Пример тепловой карты нарушения установления совместного внимания у детей с задержкой психического развития.

На тепловых картах визуализированы критические сдвиги внимания, смены фокуса внимания, перевод взгляда, распознавание глаз как информативного признака и восприятие направление взгляда партнера в эпизодах совместного внимания у типично развивающихся дошкольников и детей с разными формами атипичного развития.

В качестве универсальных маркеров нарушения установления эпизода совместного внимания можно выделить:

- Трудности использования взгляда партнера как информативно значимого стимула.
- Фокус внимания к отдельным фрагментам стимулов и число фиксаций на них фокуса внимания, а также особая семантическая пристрастность внимания.
- Неверная детекция направления взгляда взрослого.
- Трудность следования за взглядом партнера; неверная корректировка маршрута движения взгляда при смене направления взгляда.
- Трудности детекции перекрестного, синхронного взгляда.
- Сильная рассредоточенность фиксаций и зон интереса.
- Большое число фиксаций для поиска целевого стимула.

- Угадывание целевого объекта (игрушки) методом «проб и ошибок».
- Опережающие действия угадывания «правильного» ответа.

На картах зафиксированы различия в: 1) предпочитаемом содержании (предмете) восприятия в эпизодах совместного внимания; 2) способе установления совместного внимания; 3) области интереса типично развивающихся детей и детей с разными формами атипичного развития; 4) смене траектории слежения за направлением взгляда партнера; 5) атипичной направленности взора и динамике оперативного поля зрения типично развивающихся детей и детей с атипичным развитием в ситуации совместного внимания; 6) точности фиксации элементов объекта при дефиците совместного внимания.

Выводы

Первичный анализ стратегии прослеживания направленности взгляда и маршрутов сканирования объектов, воспринимаемых в ситуации совместного внимания у типично развивающихся детей и детей с разными формами атипичного развития, позволяет прийти к выводу о наличии универсальных и специфичных для определенной клинической группы детей симптоматики проявлений нарушения механизма совместного внимания.

Было установлено, что в качестве диагностических маркеров нарушения совместного внимания можно выделить: трудности следования взгляда партнера; опережающие действия, принятие решения и ответное действие методом «угадывания» или «проб и ошибок»; преобладание ориентации на объект, а не на партнера по взаимодействию (как следствие нарушение триадических отношений); рассредоточенность фиксаций и зон интереса; трудности общего визуального внимания; поиск дополнительной информации; использование дополнительных мультимодальных средств установления совместного внимания (поворот головы, жесты, речь и др.); снижение точности фиксации элементов объекта при дефиците совместного

внимания; снижение мотивации участия в совместном внимании (при разных формах атипичного развития ребенок не отслеживает результат, не интересуется реакцией партнера, не ищет дополнительные средства для инициирования совместного внимания и поддержания фокуса внимания партнера).

На данном этапе можно предположить, что специфика дефицита совместного внимания будет проявляться в нарушениях отдельных компонентов совместного внимания: следование за взором партнера по общению, фиксация на объекте, предпочтение социальных стимулов нейтральным.

Список литературы:

1. Acarturk C., Tajaddini M., Kilic O. Group Eye Tracking (GET) Applications in Gaming and Decision [abstract]. In Radach, R., Deubel, H., Vorstius, C., & Hofmann, M.J. (Eds.), Abstracts of the 19th European Conference on Eye Movements // Wuppertal. Journal of Eye Movement Research. 2017. Vol. 10(6).
2. Baron-Cohen S. The extreme male brain theory of autism // Trends in Cognitive Sciences. 2002. P. 6–24
3. Charman T., Swettenham J., Baron-Cohen S., Baird G., Cox A., Drew A. Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind // Cognitive Development. 2001. Vol. 15. P. 481–498.
4. Chen C., Castellanos I., Yu C., Houston D.M. Effects of children's hearing loss on the synchrony between parents' object naming and children's attention // Infant Behavior and Development. 2019. Vol. 57.
5. Dawson G., Jones E.J., Merkle K. Early behavioral intervention is associated with normalized brain activity in young children with autism // Am Acad Child Adolesc Psychiatry. 2012. Vol. 51 (11). P. 1150–1159
6. Emery N.J. The eyes have it: the neuroethology, function and evaluation of social gaze // Neurosci. Biobehav. Rev. 2000. Vol. 24. P. 581–604.
7. Farroni T., Johnson M.H., Brockbank M., Simion F. Infants' use of gaze direction to cue attention: The importance of perceived motion, Visual Cognition. 2000. Vol. 7(6). P.705-718,
8. Frischen A., Bayliss A.P., Tipper S.P. Gaze cueing of attention: visual attention, social cognition, and individual differences // Psychol Bull. 2007. Vol. 133 (4). P. 694–724.
9. Frith C.D. The social brain? // Philos. Trans. R. Soc. Lond. B Biol. Sci. 2007. Vol. 362. P. 671–678.

10. Hobson R.P. What puts the jointness in joint attention? // *Joint attention: Communication and other minds* / ed. by J. Roessler. Oxford: Oxford University Press. 2005. P. 185–204.
11. Kretch K.S., Franchak J.M., Adolph K.E. Crawling and walking infants see the world differently // *Child Dev.* 2014. Vol. 85(4). P. 1503–1518.
12. Moore C., Dunham P., Hillsdale N.J. *Joint Attention: Its Origins and Role in Development* // Lawrence Erlbaum Associates. 1995. P. 294.
13. Mumme D. Infants' use of gaze cues to interpret others' actions and emotional reactions / *Gaze-Following: Its Development and Significance* (eds.) R. Flomm, K. Lee, D. Muir, Mahwah, NJ // Lawrence Erlbaum Associates. 2007. P. 143–170.
14. Mundy P. A Review of Joint Attention and Social-Cognitive Brain Systems in Typical Development and Autism Spectrum Disorder // *European Journal of Neuroscience.* 2017. Vol. 47. 10.1111/ejn.13720.
15. Murray A., Yingling J. Competence in Language at 24 Months: Relations with Attachment Security and Home Stimulation. *The Journal of genetic psychology.* 2000. Vol.161. P. 133-40.
16. Ozonoff S. Components of executive function in autism and other disorders / *Autism as an executive disorder* (ed.) J. Russell // Oxford : Oxford University Press. 1997. P. 179–211.
17. Quinn P.C., Tanaka J.W., Lee K., Pascalis O., Slater A.M. Are Faces Special to Infants? An Investigation of Configural and Featural Processing for the Upper and Lower Regions of Houses in 3- to 7-month-olds // *Vis cogn.* 2013. Vol. 21(1). P. 23–37.
18. Ristic J., Kingstone A. Taking control of reflexive social attention. *Cognition.* 2005;94 Ristic J, Mottron L, Friesen CK, Iarocci G, Burack JA, Kingstone A. Eyes are special but not for everyone: The case of autism // *Cognitive Brain Research.* 2005. Vol. 24. P. 715–718.
19. Sibra G. Recognizing Communicative Intentions in Infancy. *Mind & Language.* 2010. Vol.25. P. 141 - 168.
20. Tomasello M. Joint attention as social cognition // *Joint attention: Its origins and role in development* // ed. by Moore C, Dunham P. Hillsdale // Lawrence Erlbaum. 1995. P. 103–130.
21. Von Suchodoletz A., Fäsche A., Skuballa I.T. The Role of Attention Shifting in Orthographic Competencies: Cross-Sectional Findings from 1st, 3rd, and 8th Grade Students // *Front Psychol.* Vol. 8.

УДК 159.923.3

ФАКТОРЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СОТРУДНИКОВ МЧС***Чупракова Анна Александровна***

*Магистрант 2 курса факультета психологии и педагогики
Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия
e-mail: anya-sib@yandex.ru*

Шамардина Марина Валерьевна

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии
Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия
e-mail: marav_sh@mail.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены профессионально важные качества личности сотрудников МЧС. Показана психограмма сотрудника МЧС, выделены ключевые характеристики структуры личности с учетом специфики работы в этой системе. Представлено исследование особенностей факторов жизнестойкости сотрудников МЧС с разным стажем работы и их связь с эмоциональным выгоранием: осуществлена попытка показать корреляционные связи показателей эмоционального выгорания с таким показателем, как готовность к риску.

Ключевые слова: жизнестойкость, профессионально важные качества, готовность к риску, вовлеченность, контроль, эмоциональное выгорание.

**EMERGENCY RESPONSIBILITY FACTORS MINISTRY OF
EMERGENCIES*****Chuprakova Anna Aleksandrovna***

*Undergraduate 2 course of the Faculty of Psychology and Pedagogy,
Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: anya-sib@yandex.ru*

Shamardina Marina Valerievna

*Candidate of Psychological Sciences Associate Professor of Social Psychology,
Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: marav_sh@mail.ru*

Abstract. The article deals with professionally important qualities of the personality of emergency workers. The psychogram of the EMERCOM employee is shown, the key characteristics of the personality structure are highlighted, taking into account the specifics of the work of EMERCOM employees. The study of the characteristics of the factors of resilience of emergency workers with different work experience and their relationship with emotional burnout is presented: an attempt is made to show the correlation between indicators of emotional burnout with such an indicator as the readiness to risk of emergency workers.

Key words: resilience, professionally important qualities, risk readiness, involvement, control, emotional burnout.

Сотрудники пожарных отрядов МЧС часто находятся под воздействием значительного числа стрессогенных факторов, отрицательно влияющих на эффективность выполнения работы, приводящих к возникновению стрессовых состояний. Поэтому им требуется высокий уровень стрессоустойчивости, а значит, могут быть важны и такие личностные характеристики, как жизнестойкость и готовность идти на риск.

Теоретико-методологической базой выступили подходы к профессиональной идентификации как внутреннего психологического ресурса И.П. Волкова (1989), А.А. Грачева (2008), А.Л. Журавлева (2004), Ю.М. Забродина (2002). Понятие жизнестойкости определено с позиций С. Мадди: система убеждений человека о себе, мире и отношениях с ним, способствующая успешному совладанию со стрессом и оценке событий как менее травматических [2].

Склонность к риску, или рисковость понимается в психологической литературе как довольно устойчивая характеристика личности, тесно связанная с другими личностными особенностями и проявляющаяся в том, что человек, склонный рисковать в одной ситуации, будет рисковать и в других [1].

В современных исследованиях А.И. Петимко (2010) подчеркивается, что личностные, эмоциональные и поведенческие особенности сотрудников службы МЧС дополняются умеренной склонностью личности к риску, и это является профессионально значимым качеством [3].

Цель нашего исследования – определение факторов жизнестойкости сотрудников МЧС.

В работе использовались методы сбора эмпирических данных (психологическое тестирование (диагностика эмоционального выгорания личности, автор В.В. Бойко; анализ опросника травматического стресса (ПТСР), автор И.О. Котенёва; методика жизнестойкости С. Мадди, в адаптации Д.А. Леонтьева) и методы математико-статистической обработки

данных (корреляционный анализ, критерий Манна-Уитни) с использованием программы компьютерной обработки статистических данных «SPSS 21.0».

В исследовании приняло участие 60 сотрудников ФГКУ ФПС по Алтайскому краю (отряды МЧС г. Барнаула), все испытуемые – мужчины в должности пожарного.

Служба в пожарных отрядах МЧС требует от сотрудников проявления таких личностных качеств, как: смелость, решительность, мужество, самообладание, дисциплинированность, контроль, рискованность и вовлеченность. На основании этого мы видим, что ряд личностных характеристик сотрудников противопожарной службы входит в понятие жизнестойкости и имеет первостепенное значение в их профессиональной деятельности.

Специфика службы в МЧС раскрыта в исследовании М.В. Шамардиной и А.Б. Шестаковой (2016). Они показали, что профессиональная деятельность требует от сотрудников МЧС регулирования собственного поведения, мобильности и способности справляться с трудностями специфичной профессиональной деятельности. Деятельность пожарных сопровождается неблагоприятным воздействием физических, химических, психологических и других патогенных факторов, вызывающих выраженный физиологический и психоэмоциональный стресс [5].

Жизнестойкость сотрудников МЧС формируется за счет личностного потенциала и специальной подготовки. Для успешного выполнения деятельности сотрудники МЧС должны обладать рядом профессионально важных качеств (далее ПВК) – это в том числе *решительность* (способность быстро принимать решение и без колебаний его выполнять), *выдержка и самообладание* (духовная и физическая выносливость (В.В. Фомин, 2011), а также: *вовлеченность* (Maddi, 1998), *контроль, принятие риска* (в основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование) [1].

Жизнестойкость – и как профессионально важное качество, и как важное личностное образование – это основа, исходя из которой индивид справляется со стрессовым воздействием, позволяющая переработать негативный опыт в новые возможности. Жизнестойкость составляет основу структуры личности, и, так как данный феномен формируется в детстве, то можно считать, что на ее основе может строиться весь спектр ПВК личности сотрудника МЧС.

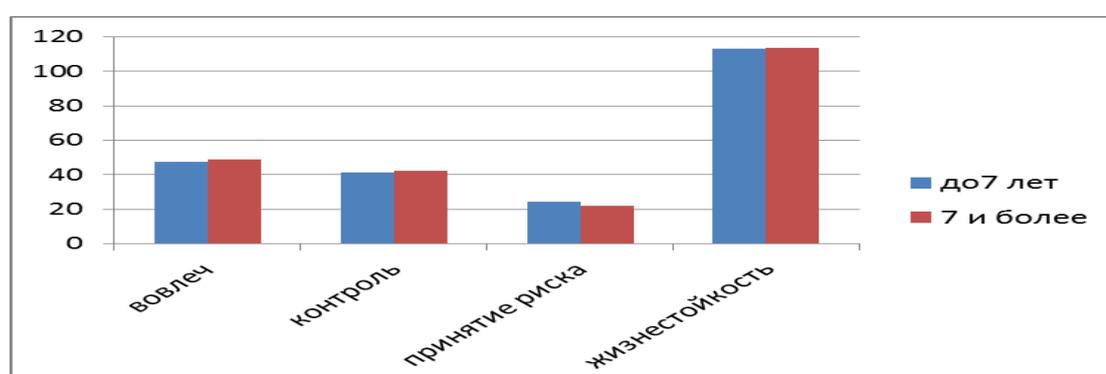


Рис. 1. Особенности выраженности факторов жизнестойкости у групп сотрудников МЧС с разным стажем работы.

В результате проведенного исследования анализ факторов жизнестойкости практически не отличается по средним показателям в группах сотрудников МЧС с разным стажем работы, так, фактор «*принятие риска*» у группы сотрудников МЧС со стажем работы более семи лет незначительно ниже. Данные результаты подтверждают сформированность устойчивости к жизненным обстоятельствам у сотрудников МЧС: жизнестойкость выступает «интегральной характеристикой личности и позволяет сопротивляться негативным влияниям среды, эффективно преодолевать жизненные трудности, трансформируя их в ситуации развития» (С.В. Книжникова) [4].

По данным корреляционного анализа в группах сотрудников МЧС с разным стажем работы результаты были следующими: стаж работы в структуре прямо коррелирует с общими показателями эмоционального

выгорания при $r=0,578$ на уровне значимости $p<0,05$, показатели по шкалам «переживание психотравмирующих обстоятельств» $r=-0,636$ (где $p<0,01$) и «неудовлетворенность собой» $r=-0,694$ (где $p<0,01$) обратно коррелируют со стажем работы, симптом «психосоматические и психовегетативные нарушения» прямо коррелирует со стажем $r=0,763$ (где $p<0,01$), шкала жизнестойкости «принятие риска» отрицательно взаимосвязана со стажем $r=-0,503$ (где $p<0,05$).

Корреляционный анализ показывает, что существует взаимосвязь стажа работы с уровнем эмоционального выгорания: с увеличением стажа работы возрастают показатели «эмоционального выгорания» сотрудников МЧС. Стаж работы до семи лет сотрудников МЧС сопровождается повышенным нервным напряжением, особенно это проявляется в наиболее выраженном симптоме «неудовлетворенность собой» при $r = -0,694$ (где $p<0,01$), т.е. в результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства менее опытные сотрудники обычно испытывают недовольство собой, разочарование в себе и выбранной профессии в целом, т.е. очень критично относятся к себе в целом.

Также с увеличением стажа будет возрастать «эмоциональный дефицит» $r=0,821$ (где $p<0,01$), что будет проявляться в отсутствии малейшего сопереживания субъектам деятельности пожарного, пропадет отзывчивость в ситуациях, которые должны «трогать» личность. Также с увеличением стажа $r=0,763$ (где $p<0,01$) будет повышаться риск развития «психосоматических и психовегетативных нарушений», так, мысли о работе будут вызывать у сотрудников МЧС обострение хронических заболеваний, плохое настроение.

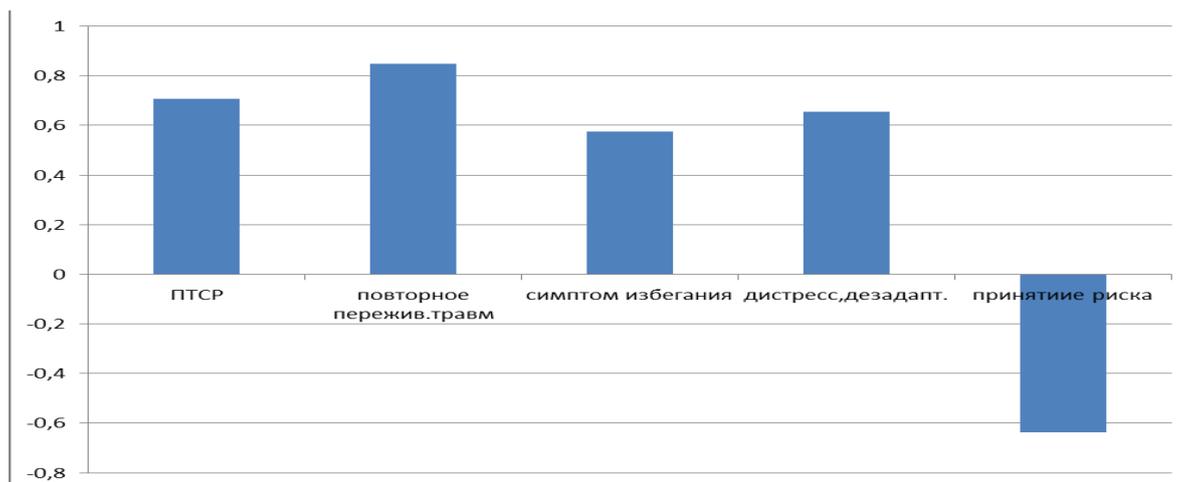


Рис.2. Соотношение возраста с уровнями и стадиями эмоционального выгорания у сотрудников МЧС

Данные на рисунке наглядно демонстрируют, что возраст сотрудников МЧС также отрицательно коррелирует со шкалой «принятие риска» на уровне значимости $p < 0,01$ при $r = -0,638$ («ось y» на рис. 2 обозначает значение «r»).

Можно сказать, что жизнестойкость остается на высоком уровне практически на всем протяжении профессиональной деятельности пожарных, что может быть связано с качественным психологическим отбором кандидатов. Однако стоит отметить, что все-таки в одном компоненте жизнестойкости мы наблюдаем отрицательную взаимосвязь со стажем работы, а именно по шкале «принятие риска» $r = -0,503$ на уровне значимости $p > 0,05$.

Это дает нам основания предполагать, что с увеличением стажа работы защитные механизмы будут больше проявляться в стремлении к безопасности в ситуациях, сопряженных с риском. Возраст сотрудников МЧС также отрицательно коррелирует со шкалой «принятие риска» на уровне значимости $p < 0,01$ ($r = -0,638$).

Анализ факторов жизнестойкости практически не отличается по средним показателям в группах сотрудников МЧС с разным стажем работы, фактор «принятие риска» у группы сотрудников МЧС со стажем работы

более семи лет незначительно ниже. Данные результаты подтверждают сформированность устойчивости к жизненным обстоятельствам у сотрудников МЧС.

Исследование показало, что жизнестойкость сотрудников МЧС остается на высоком уровне практически на протяжении всей профессиональной деятельности, а «принятие риска» с увеличением стажа работы снижается.

Список литературы:

1. Агапитова Е.С. Жизнестойкость как внутренний ресурс, препятствующий возникновению эмоционального выгорания у сотрудников МЧС // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2012». М. : МАКС Пресс, 2012. С. 1–2.
2. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: сб. научн. тр. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. Вып. 2. С. 82–90.
3. Петимко А.И. Отношение к риску как компонент психологической готовности к профессиональной деятельности сотрудников МЧС России : дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2010. 241 с.
4. Чертыков И.Н. Жизнестойкость как психолого-педагогическое понятие // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 220 –222.
5. Шамардина М.В., Шестакова А.Б. Механизмы формирования синдрома эмоционального выгорания в профессии // Развитие личности в образовательном пространстве : материалы XIV Всерос. науч.-практ. конф. Бийск : Изд-во Бийского пед. гос. ун-та им. В. М. Шукшина, 2016. С. 126–131.

References:

1. Agapitova E.S. Resilience as an internal resource that prevents the emergence of emotional burnout among employees of the Ministry of Emergencies // Materials of the International Youth Scientific Forum "LOMONOSOV-2012". M. : MAKS Press, 2012. S. 1–2.
2. Alexandrova L.A. To the concept of resilience in psychology // Siberian Psychology Today: Sat. scientific tr Kemerovo : Kuzbassvuzizdat, 2004. Issue. 2. P. 82–90.
3. Petimko A.I. Attitude to risk as a component of psychological readiness for the professional activity of employees of the Ministry of Emergencies of Russia : dis. ... cand. psychol. sciences. - St. Petersburg, 2010. -- 241c.

4. Chertykov I.N. Vitality as a psychological and pedagogical concept // World of science, culture, education. 2015. No 6 (55). S. 220 –222.

5. Shamardina M.V., Shestakova A.B. The mechanisms of formation of the syndrome of emotional burnout in the profession // Personality development in the educational space : XIV All-Russian materials. scientific-practical conf. Biysk : Izd-vo Biyskogo ped. gos. un-ta im. V. M. SHukshina, 2016. S. 126–131.