

УДК 159.923

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНФЛИКТООУСТОЙЧИВОСТИ И ФРУСТРАЦИИ 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 конфликтостойчивости и уровня фрустрации у лиц молодого возраста. Высокие значения конфликтостойчивости способствуют снижению показателей фрустрации личности, обеспечивают более уравновешенные реакции на конфликтные и/или фрустрирующие ситуации, значительно снижая скорость возникновения и интенсивность проявления реакции фрустрации.

Ключевые слова: личность, конфликт, конфликтность, устойчивость, фрустрация.

RELATIONSHIP OF CONFLICT RESISTANCE AND PERSONALITY FRUSTRATION

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 resistance and the level of frustration in young people. High values of conflict resistance contribute to a decrease in indicators of personality frustration, provide more balanced reactions to conflict and / or frustrating situations, significantly reducing the rate of occurrence and intensity of the manifestation of the frustration reaction.

Key words: personality, conflict, conflictedness, stability, frustration

Конфликтостойчивость выступает значимым психологическим свойством, которое определяет личностные особенности в разрешении конфликтов. Способность личности поддерживать оптимальную деятельность психики в условиях фрустрирующих, конфликтных и стрессовых ситуаций определяет качество конфликтостойчивости.

Проблема конфликтов и вопросы конфликтологии широко представлены в работах отечественных психологов А.Я. Анцупова, В.В. Бойко, Н.В. Гришиной, Н.И. Леонова, В.С. Мерлина, Л.А. Петровской, Б.И. Хасана, А.И. Шипилова и других. Н.И. Леонов под конфликтом понимает форму «проявления противоречия, не решенного в прошлом или разрешаемого в настоящем, которое возникает в ситуации непосредственного взаимодействия субъекта с собой, окружающими людьми...» [9].

«Конфликтность выступает интегральным типологическим свойством личности, характеризуется частотой и интенсивностью вступления человека в межличностные конфликты, его субъективной позицией и стилем поведения в конфликтных ситуациях» [7]. Е.А. Рыльская фиксирует конфликтность личности как черту характера, в ее работах показано, что «конфликтность в большей степени зависит от черт личности, которые выражают отношение к людям, чем от свойств, характеризующих отношение к делу, к самому себе» [12].

Специфическим проявлением психологической устойчивости выступает конфликтоустойчивость личности. Ее характеристики, структуру, свойства и особенности изучают А.Я. Анцупов, В.Н. Амелин, А.М. Митяев, С.Р. Петрухин, А.И. Шипилов и другие.

С социально-психологической точки зрения процесс развития конфликтоустойчивости рассматривает Ю.П. Платонов и определяет ее как «динамику освоения социальных ролей» [10]. В.Н. Амелин, исследуя конфликтоустойчивость, говорит о способности человека «адекватно и бесконфликтно решать проблемы социального взаимодействия» [1].

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов анализируют конфликтоустойчивость как сложную структуру, состоящую из взаимосвязанных компонентов (эмоционального, мотивационного, познавательного, волевого, психомоторного), с позиции способности личности «управлять» конфликтными ситуациями [2].

С понятиями «конфликт» и «конфликтность» часто соседствует термин «фрустрация». Фрустрация (от лат. frustratio – обман, тщетное ожидание) широко представлена в работах как зарубежных (Р.С. Лазарус, Н.К. Майер, К. Обуховский, П. Фресс, Т. Шибутани и др.), так и отечественных психологов (Б.Г. Ананьев, Ф.Е. Василюк, Л.И. Ермолаева, И.С. Коростелева, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, В.П. Мясищев, Б.И. Хасан, Е.В. Янгичер и др.). Общее понимание термина сводится к определению фрустрации как негативного психологического состояния человека, возникающего при невозможности удовлетворить те или иные актуальные потребности.

Так, Ф.Е. Василюк [8] рассматривает фрустрацию как вид критической ситуации («ситуации невозможности»), когда личность сталкивается с невозможностью реализовать внутренние потребности своей жизни (стремления, мотивы, ценности и т.д.). Б.И. Хасан [14] определяет фрустрацию как «атрибутивный спутник и одновременно генератор конфликтности», механизм фрустрации – как сам факт обнаружения другого действия (как помехи), несовместимости действий при их одновременной и равносильной желательности.

Е.В. Янгичер, обобщая имеющиеся трактовки, определяет фрустрацию как «психическое состояние, возникающее в условиях сильной мотивированности достичь цели (удовлетворить значимую потребность) и наличия препятствия, что выражается в характерных особенностях переживания и поведения» [15]. Тип реакции на фрустрацию может быть разным, в зависимости от степени и уровня фрустрации, типа темперамента, личности индивида, его развития и возраста, познаний и жизненного опыта, уровня притязаний, согласия поведения с социальными нормами, направленности личности и т.д. [11].

С целью изучения уровня конфликтоустойчивости и уровня фрустрации в молодом возрасте было проведено исследование, респондентами выступили юноши и девушки в возрасте от 17 до 22 лет, всего опрошено 54 человека. В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: тест «Определение уровня конфликтоустойчивости» и «Экспресс-диагностика

уровня фрустрации» (В.В. Бойко) [13], а также применялись методы математической статистики.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Статистические данные интерпретационных параметров

Параметры	Конфликтоустойчивость	Фрустрация
Максимальное значение	45	12
Минимальное значение	23	2
Среднее значение	34,22	5,05
Стандартное отклонение	6,54	2,49
χ^2 -критерий Пирсона	71,169*	80,251**
Примечание: * – расхождения между распределениями статистически достоверны при $p < 0,05$; ** – расхождения между распределениями статистически достоверны при $p < 0,01$		

Исследователи в области конфликтов выделяют следующие группы факторов, оказывающих непосредственное влияние на формирование устойчивости к конфликтам:

- когнитивные (связаны с познавательной сферой – вниманием, мышлением, восприятием, памятью и т.д.);
- психофизиологические (связаны с эмоциональными и волевыми процессами);
- мотивационные (связаны с потребностной и мотивационной сферами);
- социально-психологические (связаны с личностными и типологическими качествами человека, уровнем его самооценки и другими характерологическими особенностями).

«Самооценка – это психологическое свойство личности, оно заключается в оценке самого себя, своего поведения, своих способностей и возможностей, своего определенного места среди других людей и выступает мощным регулятором поведения человека» [6, с. 12].

Реакциями на фрустрацию могут быть эмоциональные, поведенческие, когнитивные проявления: злость, досада, обида на себя и/или на источник фрустрации; тревожные, агрессивные и депрессивные состояния; двигательные

возбужденные (бесцельные или целенаправленные) реакции; обесценивание исходной цели/задачи; стереотипизация поведения или отдельных действий; защитные реакции регрессии, рационализации, изоляции, отрицания и т.п.

Методика на определение уровня конфликтоустойчивости выявляет ведущие стратегии поведения в ситуации межличностного спора (в потенциальной ситуации конфликта) и выделяет четыре уровня: от низкого (свойственного конфликтным людям) до высокого (свойственного бесконфликтным людям, ориентированным на сотрудничество). Результаты представлены на гистограмме (см. рис. 1).

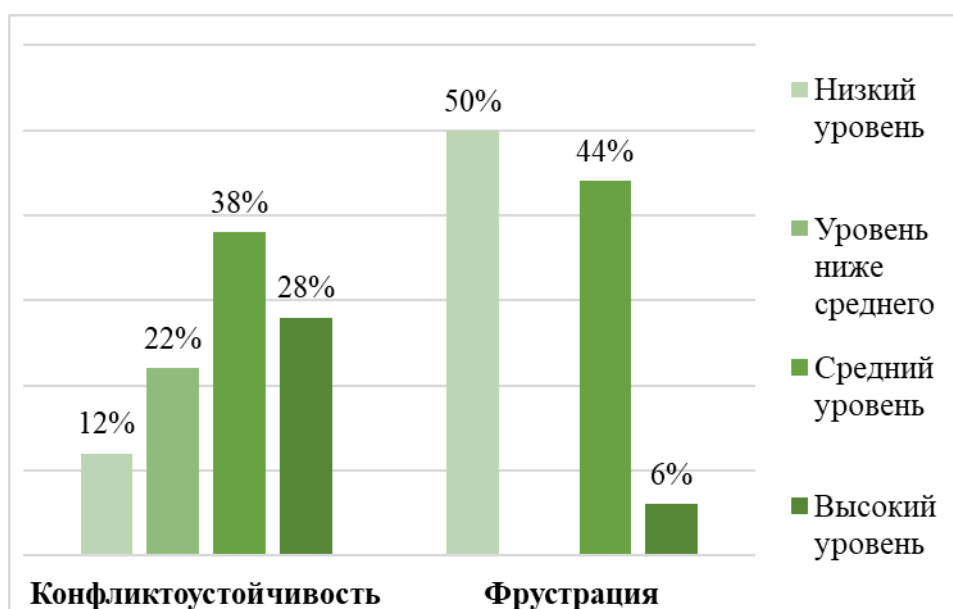


Рис. 1. Процентное соотношение уровней конфликтоустойчивости и фрустрации

Высокий уровень конфликтоустойчивости выявлен у 28% опрошенных молодых людей. Такой уровень предполагает оптимизацию взаимодействия с участниками конфликта, сосредоточенность на конструктивном разрешении противоречий, нацеленность на благоприятный исход развития событий.

Средний уровень конфликтоустойчивости – свидетельствует об ориентации на компромисс или стремлении к избеганию конфликта, 38% участников исследования обладают подобным уровнем. Такие «показатели фиксируют слабую предрасположенность к конфликтному поведению,

применение способов избегания и ухода от открытых конфликтов, стремление оградить себя от общения с конфликтной личностью» [4, с. 6].

Уровень конфликтоустойчивости ниже среднего – позволяет определить выраженную конфликтность, склонность к конфликтному реагированию и поведению (подобный результат показали 22% респондентов). Низкий уровень конфликтоустойчивости характеризует высокие показатели общего уровня конфликтности личности, у 12% опрошенных молодых людей выявлен такой результат. Это люди, обладающие «конфликтным характером», которые активно и часто конфликтуют, целенаправленно провоцируют разногласия, инициируют споры, отличаются бытовой несговорчивостью.

Методика диагностики уровня фрустрации позволяет выделить три ее уровня: от низкого до высокого (см. рис).

Низкий уровень фрустрации показали 50% опрошенных молодых людей. Такой показатель свидетельствует об оптимальном уровне фрустрированности, когда негативные личностные или социальные факторы оказывают незначительное влияние на эмоциональный фон, на способность противостоять жизненным трудностям, преодолевать препятствия на пути к достижению цели, и говорит о высоком пороге фрустрации.

«Порог фрустрации – та степень неудовлетворения вынужденным отказом от реализации мотива, выше которой человек не может терпеть и его деятельность дезорганизуется» [3].

Средний уровень характеризуется устойчивой тенденцией к фрустрации (44% молодых людей обладают подобным уровнем). При столкновении с потенциально или реально непреодолимыми препятствиями на пути к удовлетворению значимых потребностей, у молодых людей возникает негативное психическое состояние (тревоги, гнева, агрессии и проч.), но собственных эмоционально регулирующих ресурсов чаще всего хватает для совладания с фрустрирующей ситуацией.

Целенаправленное преодоление фрустрирующей (травмирующей) ситуации – конструктивная реакция на фрустрацию, но вполне возможны деструктивные способы с развитием чрезмерной активности, агрессивности или проявлением защитных механизмов психики (рационализации, отрицания, сублимации, регрессии, фантазии, реактивных образований и т.п.).

«Психологическая защита – сложная система особых механизмов психики, направленная на устранение эмоционального психологического дискомфорта, происходит на сознательном либо неосознаваемом для личности уровне, с целью оградить психику от негативных, травмирующих переживаний или воздействий» [5, с. 16].

Высокий уровень выявлен у 6% респондентов. Причинами высокой фрустрации могут быть как внешние обстоятельства (неудовлетворенность собой в различных сферах жизни; межличностные конфликты; дисгармоничные отношения; неправильное воспитание и проч.), так и внутренние факторы (амбивалентные желания; внутриличностные конфликты; тревожности, страхи и проч.), которые могут сопровождаться раздражительностью, агрессивностью, чувством неудовлетворенности или безвыходности, отчаянием, неконструктивными формами поведения, нарушениями когнитивной сферы.

Корреляционный анализ был проведен при помощи r -критерия Спирмена, критические значения (для $N=54$): $r = 0,27$ (при $p \leq 0,05$), $r = 0,35$ (при $p \leq 0,01$). При проведении корреляционного анализа была получена отрицательная статистически значимая корреляционная связь (при $p \leq 0,05$), между параметрами конфликтоустойчивости и параметрами фрустрации ($r_s = - 0,31$).

Развитие конфликтоустойчивости личности значимо снижает показатели фрустрации, при повышении способности противостоять конфликтам – деструктивные поведенческие и эмоциональные реакции на конфликтные ситуации теряют свою скорость возникновения и интенсивность проявления. С другой стороны, высокие значения фрустрации способствуют снижению

уровня конфликтоустойчивости, способности адекватно реагировать на конфликтные ситуации и управлять этими ситуациями.

Конфликтоустойчивость выступает специфической формой общей психологической устойчивости личности и обеспечивает оптимальные психические реакции на конфликтные, фрустрирующие ситуации. Повышенный уровень фрустрации оказывает негативное влияние на степень конфликтоустойчивости, снижает способность бесконфликтно решать возникающие проблемы социального и/или коммуникативного характера.

Список литературы:

1. Амелин В.Н. Сущность, структура, типология и способы разрешения социальных конфликтов // Вестник Московского университета. Серия 12. Социально-политическая жизнь. 1991. № 6. С. 64–74.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология в схемах и комментариях. СПб. : Питер, 2005. 288 с.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. М. : Эксмо, 2010. 526 с.
4. Валиуллина Е.В. Исследование влияния уровня конфликтности на психологические свойства личности // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2019. № 4. С. 1–11.
5. Валиуллина Е.В. Реактивные образования и отрицание реальности в аспекте ассертивности и тревожности личности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия : Психология. 2019. № 1 (25). С. 16–21.
6. Валиуллина Е.В. Эмпатические способности и самооценка личности в молодом возрасте // Научный вестник Крыма. 2019. № 5 (23). С. 12.
7. Валиуллина Е.В. Психологические особенности адаптивности и конфликтности студентов первого курса вуза // Вестник общественных и гуманитарных наук. 2020. Т. 1, № 1. С. 51–54.
8. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М. : Изд-во Московского университета, 1984. 200 с.
9. Леонов Н.И. Основы конфликтологии. Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 232 с.
10. Платонов Ю.П. Психология конфликтного поведения. СПб. : Речь, 2009. 544 с.
11. Психология состояний. Хрестоматия / под ред. проф. А.О. Прохорова. СПб. : Речь, 2004. 624 с.
12. Рыльская Е.А. Влияние свойств личности учителя на особенности его конфликтов в педколлективе : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 1996. 18 с.

13. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 339 с.
14. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб. : Питер, 2003. 256 с.
15. Янгичер Е.В. Развитие конструктивных фрустрационных реакций подростков средствами арттерапии : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010. 27 с.

References:

1. Amelin V.N. Sushhnost', struktura, tipologiya i sposoby razresheniya sotsial'nykh konfliktov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 12. Sotsial'no-politicheskaya zhizn'. 1991. № 6. P. 64–74.
2. Antsupov A.YA., SHipilov A.I. Konfliktologiya v skhemakh i kommentariyakh. SPb. : Piter, 2005. 288 p.
3. Antsupov A.YA., SHipilov A.I. Slovar' konfliktologa. M. : EHksmo, 2010. 526 p.
4. Valiullina E.V. Issledovanie vliyaniya urovnya konfliktnosti na psikhologicheskie svoystva lichnosti // Vestnik psikhologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 4. P. 1–11.
5. Valiullina E.V. Reaktivnye obrazovaniya i otritsanie real'nosti v aspekte assertivnosti i trevozhnosti lichnosti // Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya : Psikhologiya. 2019. № 1 (25). P. 16–21.
6. Valiullina E.V. EHmpaticheskie sposobnosti i samootsenka lichnosti v molodom vozraste // Nauchnyj vestnik Kryma. 2019. № 5 (23). P. 12.
7. Valiullina E.V. Psikhologicheskie osobennosti adaptivnosti i konfliktnosti studentov pervogo kursa vuza // Vestnik obshhestvennykh i gumanitarnykh nauk. 2020. T. 1, № 1. P. 51–54.
8. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya. M. : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984. 200 p.
9. Leonov N.I. Osnovy konfliktologii. Voronezh, 2006. 232 p.
10. Platonov YU.P. Psikhologiya konfliktного povedeniya. SPb. : Rech', 2009. 544 p.
11. Psikhologiya sostoyanij. KHrestomatiya / pod red. prof. A.O. Prokhorova. SPb., 2004. 624 p.
12. Ryl'skaya E.A. Vliyanie svoystv lichnosti uchitelya na osobennosti ego konfliktov v pedkollektive : avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. Kazan', 1996. 18 p.
13. Fetiskin N.P. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. M. : Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2002. 339 p.
14. KHasan B.I. Konstruktivnaya psikhologiya konflikta. SPb. : Piter, 2003. 256 p.
15. YAngicher E.V. Razvitie konstruktivnykh frustratsionnykh reaksij podrostkov sredstvami arterapii : avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. M., 2010. 27 p.

УДК 37.062.3, 159.92

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ВУЗА

Волкова Татьяна Геннадьевна

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, ФГОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Россия
e-mail: v.t.g@mail.ru*

Оспанова Бибигуль Канатовна

Магистр педагогики и методики начального обучения, старший преподаватель

Жапарова Гульнур Сарсеновна

*Магистр педагогических наук, старший преподаватель, Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет, г. Семей, Республика Казахстан
e-mail: sandorik84bk@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптации студентов первого курса в системе обучения вуза. Выделено три уровня протекания адаптационного процесса. Актуальность и практическая значимость качественного решения этой проблемы подчеркивает ряд факторов: фактор культурной адаптации, фактор большого города, фактор поликультурной среды. В статье представлены результаты изучения данных факторов на основании анкетирования студентов.

Ключевые слова: адаптация, адаптационный период, дидактическая адаптация.

THE PROBLEM OF ADAPTATION OF FIRST YEAR STUDENTS IN THE UNIVERSITY EDUCATION SYSTEM

Volkova Tatyana Gennadevna

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Applied Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: v.t.g@mail.ru*

Ospanova Bibigul Kanatovna

Master of Education and Primary Education, Senior Lecturer

Zhaparova Gulnur Sarsenovna

*Master of Education, Senior Lecturer, Kazakh Humanitarian Law Innovation University, Semey, Republic of Kazakhstan
e-mail: sandorik84bk@mail.ru*

Abstract. The article deals with the problem of adaptation of first-year students in the educational system of the University. Выделено три уровня протекания адаптационного процесса. The relevance and practical importance of a qualitative solution to this problem is emphasized by a number of factors: the factor of cultural adaptation is the factor of a large city, the factor of a policultural environment. The article presents the results of studying these factors through a survey of students..

Keywords: adaptation, adaptation period, didactic adaptation.

Реформирование образования требует создания особых социально-психологических условий, необходимых для раскрытия творческого потенциала, самореализации студентов как Казахстана, так и России независимо от их гражданства. При этом в каждой из стран возникают психологические риски дезадаптации к изменениям в образовательном пространстве (т.е. переориентация на европейскую многоуровневую систему образования, участие Казахстана, России в Болонском процессе). В связи с этим происходит осознание роли и значения психологической службы в системе образования.

В последнее время среди молодежи стали распространены стереотипы поведения, сопряженного с риском для здоровья и жизни, что связано со многими причинами (рост темпа жизни, увеличение объема информации, интенсивности человеческих контактов, кризисные явления в обществе, природе, в семье и т.д.). Введение системы психологической поддержки позволяет уменьшить степень влияния стресс-факторов и стимулировать студентов на активное освоение знаний, умений и навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Психологическая поддержка должна сопровождать человека на всех этапах его жизненного пути, включая период профессионального становления. Условия, в которых происходит это становление молодежи, во многом зависят от общества, которое обеспечивает безопасную образовательную среду и способствует формированию будущих профессионалов высокого качества.

Профессиональная адаптация студентов в психологической научной литературе представлена следующими направлениями [2; 3; 6]:

– изучение значения задатков, способностей, направленностей, мотивации в профессионализации студентов (Е.А. Климов, К.К. Платонов Б.М. Теплов, В.Д. Небылицин);

– исследование характерологических особенностей при формировании профессиональных качеств (А.Г. Асмолов, Е.А. Климов, В.С. Мерлин);

- определение условий становления и развития профессионала (Б.Ф. Ломов, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, В.И. Моросанова, Л.М. Митина);
- изучение самоактуализации студентов (И.В. Вачков, Я. Гозмана, Л.А. Коростылева, И.В. Солодникова);
- исследование студенческого возраста как периода в развитии личности профессионала (Б.Г. Ананьев, Л.Н. Грановская, Т.В. Кудрявцев, В.А. Якунин);
- формирование структуры профессиональной идентичности (Д.Г. Дьяков, Л.Б. Шнейдер, Ю.А. Кумырина, Е.П. Ермолаева);
- изучение особенностей профессиональной идентичности субъектов различных профессий: юристов (Ю.А. Кумырина), офицеров (В.Ф. Ульянов, И.Б. Субботин), педагогов (Л.В. Клименко, А.А. Реан), психологов (Е.Г. Ефремов, А.А. Деркач, Е.А. Быкова, Н.А. Аминов, М.В. Молоканов).

В исследованиях профессиональной адаптации на первый план выдвигается проблема в обучении, которая определяет продуктивность жизнедеятельности студентов-психологов в период формирования будущего специалиста, а также в период будущей практической деятельности в качестве педагога-психолога; проблема, которая требует оптимизации деятельности высшей школы во всех звеньях и аспектах учебно-воспитательного процесса [1; 2; 3].

Это проблема адаптации студентов к условиям высшего учебного заведения, к содержанию и методам вузовской работы.

Актуальность и практическую значимость качественного решения этой проблемы обозначает ряд факторов. Во-первых, студенчество есть неотъемлемая часть общества, не являющаяся какой-то автономной социальной группой, а разделяющая ценности данного общества. Во-вторых, в студенческом возрасте осуществляется становление целостности интеллекта и его иерархической структуры, организуемой мышлением.

Таким образом, адаптационный период приходится на тот возраст, для которого, по данным Б.Г.Ананьева, характерны оптимум чувствительности анализаторов, наибольшая скорость образования психомоторных и иных навыков, оперативной памяти, переключения внимания, решения вербально-логических задач [1].

Поскольку студентами становятся бывшие старшеклассники, то социально-психологическая картина их личности определяет содержание адаптационного периода, следовательно, в этот период актуальна организованная планомерная помощь в становлении ценностных ориентаций молодого поколения и общечеловеческой культурной картины мира [2; 4; 5; 7].

На наш взгляд, понимание сущности адаптационного периода заставляет исключить утилитарно-прагматический подход к адаптации только лишь как к особому приспособлению к новым условиям. Но, безусловно, диктует

необходимость такой организации адаптационного периода, которая была бы направлена на развитие духовного мира личности.

Изменения в структуре личности – обязательная сторона любого процесса адаптации [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Но эти изменения не могут носить пассивный характер, иначе сам процесс адаптации как процесс взаимодействия личности и изменяющихся условий фактически лишается «обратной связи», приобретает односторонний характер вплоть до уровня простого приспособления. Это позволяет и в адаптации первокурсников выделить свои периоды.

Первый период, изучаемый нами, длится несколько месяцев с момента зачисления в институт. Именно в этот период осуществляется переход от школьной системы обучения к вузовской. Проведенный нами анализ данного адаптационного периода первокурсников позволяет сделать вывод: в иерархии факторов и направлений, определяющих эффективность, быстроту и успешность адаптации, ключевое место занимает дидактическая адаптация.

Отметим, что часть студенческой молодежи Казахстана поступает на гуманитарные факультеты не в соответствии со своими мотивациями и способностями, а руководствуясь представлением о престижности высшего образования. Исходя из такой реальности следует, что при организации адаптационного периода первокурсников надо обратить особое внимание на формирование значимых мотивов обучения, понимание гуманистического содержания будущей деятельности в качестве педагога-психолога [1; 3; 4; 5; 6; 7].

При организации адаптационного периода нельзя не учитывать ряд факторов, которые в совокупности можно определить как культурную адаптацию. Сюда входят, во-первых, фактор большого города: студенты, особенно приехавшие из сельской местности, попадают в новую для них социокультурную среду; во-вторых, межэтнический образовательный контекст. Это в целом и заставляет выделить в адаптационном периоде специфический фактор культурной адаптации. Когда эмоциональная составляющая сплетается с освоением нового образовательного поликультурного пространства вуза [3; 4; 5; 6; 7].

На основе вышеизложенного, можно выделить три уровня протекания адаптационного процесса. *Стихийная адаптация* – в этом случае задача преодоления трудностей первоначального периода обучения в вузе не ставится и не решается как социально-педагогическая задача. Студент первого курса сам для себя «организует» адаптационный период. *Частично организованная адаптация* – на этом этапе проводятся отдельные мероприятия, направленные на преодоление отдельных трудностей адаптационного периода; эти отдельные воздействия не носят системного характера. *Оптимально-педагогически организованная адаптация* – в этом случае можно говорить о

целенаправленной научно обоснованной системе организации деятельности педагогов и студентов, обеспечивающей относительно быстрое вхождение первокурсников в учебно-воспитательный процесс и достижение ими высоких результатов в основных для профессии видах деятельности.

Со студентами первого курса КАЗГЮИУ (Казахстан, Семей) специальности «Педагогика и психология» было проведено анкетирование. Цель – выявление уровня адаптации первокурсников в системе обучения вуза. В анкетировании приняли участие 75 студентов 1-курса, 80 студентов 2- курса.

По итогам проведенного анкетирования были полученные следующие результаты. С одной стороны, на период обучения на первом курсе приходится формирование студенческого коллектива, выработка навыков рациональной организации умственной деятельности и оптимального режима труда, установление системы работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

С другой стороны, в этот же период первокурсникам необходимо адаптироваться к новым условиям вузовской жизни. Период адаптации связан с ломкой имеющихся стереотипов, что может сопровождаться нервными срывами, стрессами, приводить к низкой успеваемости, трудностям в общении. В то же время от того, как студент пройдет этот период, будет зависеть успешность дальнейшего обучения в вузе.

Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями, умениями, навыками. Это происходит не потому, что они получили слабую подготовку в школе, а потому, что у них не сформированы такие качества личности, как готовность к учению, способность контролировать и оценивать себя, учиться самостоятельно, умение правильно распределять свое рабочее время. Формирование этих психологических особенностей у студентов первого курса и является одной из задач психологической поддержки обучаемых в образовательной организации.

Многие первокурсники испытывают трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы. Они не умеют конспектировать лекции, самостоятельно работать с монографиями, статьями и учебниками. Студенты не обучены находить дополнительную информацию в первоисточниках, проводить анализ информации большого объема, четко формулировать свои мысли. Организовывая воспитательную и учебную работу с первокурсниками, важно уделить внимание тем факторам, от которых зависит положительная адаптация к обучению в высшей школе: знание об организации процесса обучения и о структуре образовательного процесса в вузе; изучение студенческих прав и обязанностей; организация овладения студентами приемами, помогающими приспособиться к изменению условий

обучения – к большей доли практической занятий и самостоятельной работы; консультативная помощь психолога; поддержка кураторов в организации академической группы в целом; помощь преподавателей в консультативной работе со студентами и, в первую очередь, работа над профессиональной идентичностью будущих специалистов.

Критериями успешного прохождения этого этапа являются адаптация студентов к учебно-познавательной среде, профессиональная идентичность, личностное самоопределение и выработка у студентов нового стиля жизнедеятельности в поликультурном образовательном пространстве.

Таким образом, психологическая помощь и поддержка являются необходимыми условиями успешного обучения студентов на протяжении всего периода пребывания их в вузе.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. / под ред. А.А. Бодалева. М. : Изд-во «Ин-т практ. Психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 382 с.
2. Волкова Т.Г. Психология самосознания. Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2014. 342 с.
3. Волкова Т.Г. Специфика и диагностический потенциал «культурного ассимилятора» в поликультурной образовательной среде // Психология экстремальных ситуаций: человек в меняющемся мире : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием (Барнаул, 28–29 ноября 2013 г.). Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2014. 456 с.
4. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Л.М.Митиной. М. : Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.
5. Нуржанова С.А. Особенности психологического сопровождения профессионального развития студентов в период обучения в вузе // Поиск. 2013. № 3.
6. Романова С.А. Теоретические основы программы психологического сопровождения иностранных студентов вуза // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. 2014. № 5. С. 114–119.
7. Серикбаев Г. Адаптационный процесс в обучении студентов: Содержание, структура и этапы // Поиск. 2012. № 7.

References:

1. Anan'ev B.G. Psihologiya i problemy chelovekozvaniya: izbr. psihol.tr. / pod.red. A.A. Bodaleva. M. : Izd-vo «In-t prakt. Psihologii» ; Voronezh : NPO «MODEK», 1996. 382 p.
2. Volkova T.G. Psihologiya samosoznaniya. Barnaul : Izd-vo Alt. gos. un-ta), 2014. 342 p.
3. Volkova T.G. Specifika i diagnosticheskiy potencial «kul'turnogo assimilyatora» v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede // Psihologiya ekstremal'nyh situacij chelovek v menyayushchemsya mire: materialy Vserossiskoj nauch.-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastiem (Barnaul, 28 –29 noyabrya 2013). Barnaul : Izd-vo Alt. gos. un-ta, 2014. 456 p.
4. Lichnost' i professiya: psihologicheskaya podderzhka i soprovozhdenie; Ucheb. Posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. L.M.Mitinoj. M. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005. 336 p.
5. Nurzhanova S.A. Osobennosti psihologicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo razvitiya studentov v period obudeniya v vuze // Poisk. 2013. № 3.
6. Romanova S.A. Teoreticheskie osnovy programmy psihologicheskogo soprovozhdeniya inostrannyh studentov vuza // Vestnik Soveta molodyh uchenyh i specialistov CHelyabinskoy oblasti. 2014. № 5. P. 114–119.
7. Serikbaev G. Adaptacionnyj process v obuchenii studentov: Soderzhanie, struktura i etapy // Poisk. 2012. № 7.

УДК 371.39

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Донгаузер Елена Викторовна

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

доцент кафедры педагогики, г. Екатеринбург, Россия

e-mail: dong-elena@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются особенности применения психолого-педагогических методов исследования с целью эффективного формирования общеучебных умений у младших школьников в образовательном процессе начальной школы.

Ключевые слова: методы исследования, обучение, дети младшего школьного возраста, общеучебные умения, исследовательская деятельность.

METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF GENERAL EDUCATION AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN RESEARCH ACTIVITIES

Dongauzer Elena Viktorovna

Ural State Pedagogical University

Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ekaterinburg, Russia

e-mail: dong-elena@yandex.ru

Abstract. The article analyzes the features of the use of psychological and pedagogical research methods for the effective formation of General educational skills in younger students in the educational process of primary school.

Key words: methods of research, education, children of primary school age, general educational skills, research activity.

В настоящее время актуальной является проблема развития у молодого поколения способности неординарно мыслить, самостоятельно приобретать знания в новых, непривычных условиях. В «Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г.» говорится о создании условий для развития и творческой самореализации каждого гражданина России, для воспитания поколения людей, способных эффективно работать и обучаться в течение жизни [6].

Получение учащимися разностороннего опыта деятельности, развитие у них умений самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их достижения, контролировать и оценивать свои достижения являются ключевыми задачами современного общего образования, решение которых требует создания в образовательных учреждениях условий для включения обучающихся в активную познавательную деятельность, например, в исследовательскую.

Важная задача начального общего образования – формирование общеучебных умений и навыков, уровень усвоения которых в значительной мере предопределяет успешность дальнейшего обучения.

Достижение школьниками новых уровней развития в процессе овладения ими универсальными способами действий и способами деятельности, которые являются специфическими для изучаемых предметов, рассматривается как основной результат образования. Реализация в образовательном процессе исследовательского подхода требует его новой организации на основе планирования и реализации совместной деятельности учителя и учащихся.

Известно, что умение сотрудничать, оригинальность мышления, творческие навыки школьников проявляются и успешно развиваются в деятельности, особенно в исследовательской. Эта особенность актуальной является и для учащихся начальной школы, поскольку в этот возрастной период учебная деятельность становится ведущей и влияет на развитие познавательных функций младшего школьника. Исследовательский интерес особенно свойственен ребенку, который только приходит в школу [1].

В современной начальной школе широко используется в обучении исследовательский метод, поскольку его цель заключается в овладении учениками навыком исследования как универсальным способом освоения окружающего мира, в развитии исследовательского типа мышления. При использовании исследовательского метода происходит активизация личностной

позиции школьника на основе самостоятельно добытых знаний, которые являются новыми и имеют личностное значение для конкретного ученика.

В начальной школе у учащихся развиваются такие психические новообразования, которые влияют на дальнейшее усвоение научных понятий и на развитие теоретического мышления. Функция исследовательского обучения в этот школьный период заключается в сохранении, с одной стороны, исследовательского поведения школьников как средства развития познавательного интереса и положительной мотивации к учебной деятельности, с другой стороны.

В методике проведения детских исследований А.И. Савенков определяет следующие основные этапы деятельности:

1. Выделение и постановка проблемы.
2. Формулировка гипотез.
3. Поиск путей решения.
4. Формулировка выводов.
5. Представление результатов исследовательской деятельности [3].

Обозначенные этапы близки к этапам учебной деятельности, а выполнение каждого из них обеспечивает определенные учебные действия, носящие исследовательский характер.

В ходе поиска ответа на вопрос «Почему?» учащиеся анализируют, сравнивают, систематизируют факты, делают обобщения и выводы. Перечисленные действия развивают логическое мышление и память. Как можно видеть, деятельность учащихся строится в соответствии со способом перехода от абстрактного к конкретному, со способом представления теоретических знаний. В процессе обучения мышление учащихся имеет сходство с мышлением ученых, получающих результаты своих исследований с помощью абстракций, обобщений и теоретических понятий, имеющих место быть в процессе перехода от абстрактного к конкретному [5].

Таким образом, включение исследовательской деятельности младших школьников в учебный процесс позволяет формировать исследовательские умения, связанные с общеучебными умениями и навыками, а именно:

1. Учебно-организационные умения и навыки (планировать деятельность, рассчитывать время, ресурсы; умение организовать сам процесс решения задачи).

2. Поисково-исследовательские умения (самостоятельно выдвигать идеи, находить способ их проверки, использовать знания из различных областей, находить в информационном поле недостающую информацию, формулировать гипотезы и устанавливать причинно-следственные связи).

3. Рефлексивные умения (принять задачу, для решения которой недостаточно знаний; отвечать на вопрос: чему нужно еще научиться, чтобы решить поставленную задачу; анализировать ход и результаты собственной деятельности).

4. Коммуникативные умения (не перебивать учителя, слушать и получать информацию; проявлять инициативу в общении; обмениваться информацией; выражать свою точку зрения; договариваться, находить компромисс).

5. Презентационные умения (уверенно держать себя во время выступления и отвечать на незапланированные вопросы; использовать различные средства наглядности при выступлении; артистические умения).

6. Проектные умения (прогнозировать конечный результат работы, анализировать имеющиеся ресурсы и возможности для выполнения деятельности, составлять план своей работы и следовать ему) [4].

Перечисленные умения напрямую связаны с учебной деятельностью, составляют ее основу, внутренне организуют и реализуют ее. Общеучебные умения связаны с различными сторонами жизнедеятельности учащихся (познавательной, практической, коммуникативной) и обеспечивают четкость процесса постановки и решения учебных задач. Выделение признаков, дифференцировка существенного и несущественного, первичное обобщение и

т.д. – это элементарные мыслительные операции, которые являются азбукой мышления. Умение относится к сформированным, если учащийся знает сущность данного способа действия и умеет им самостоятельно пользоваться.

К важным общепознавательным умениям относится выделение признаков явлений и предметов, пользуясь которым ребенок в дальнейшем сможет овладеть другими общепознавательными умениями, т.к. все они связаны с выделением признаков. Мыслительные операции – анализ и синтез – противоположны по смыслу, но взаимосвязаны между собой. Формирование этих умений предполагает понимание детьми сущности каждой из этих операций и способность использовать их в практической деятельности. Анализ – это мысленное расчленение на части учебного материала, а синтез – соединение выделенных анализом признаков явления или объекта в целое. Эти процедуры почти всегда осуществляются одновременно как составляющие других способов учебно-познавательной деятельности.

К важным общепознавательным умениям относится и сравнение, т.е. раскрытие в рассматриваемых объектах, предметах, явлениях общего и различного. Сравнение бывает: неполное (только общее или отличное), полное (общее и отличное), однолинейное и комплексное (по нескольким направлениям).

Умение выделять главное требует от учащихся начальной школы сложной работы мышления, в результате которой может быть сформировано или понятие, или способ действия.

К умениям этой группы относятся операции группировки и классифициции объектов. Группировка – это распределение объектов на группы по общему для каждой группы признаку. При этой операции следует соблюдать следующие правила: рассмотреть объекты как можно более внимательно; выделить признаки каждого; выбрать общий признак, на основании которого разделить объекты на группы. Классификация – это распределение объектов по классам на основании сходства и различия между ними. К операциям данного умения

относятся: выбор основания классификации; разделение на классы по этому основанию; отнесение объектов к определенным классам; апробация проведенной классификации.

Умение обобщать – уровень познавательной деятельности в целом – предполагает следующую последовательность действий: анализ признаков объектов; установление с помощью сравнения между ними взаимосвязей; выделение главных признаков; объединение их словом или предложением; формулировка заключительного вывода; выбор способа выполнения задания.

Овладеть умением устанавливать причинно-следственные связи способен учащийся, который с позиции «причина – следствие» владеет навыками разностороннего анализа объектов, сравнения, выделения главных признаков и значимых связей. Обнаружение причинно-следственных связей необходимо осуществлять в следующей последовательности: определение, между какими элементами надо установить связь; объяснение причины факта, явления, событий; обнаружение и объяснение последствий; выяснение причины последствий; вывод; акцент на способе выполнения задания.

Как самостоятельное действие или как завершающий элемент выполнения какого-либо задания может выступать умение анализировать и опровергать. Доказать что-то – это значит подтвердить чье-то или свое мнение, а возразить – опровергнуть его. Использование этого умения предполагает следующую последовательность операций: постановка цели доказывания; определение наиболее существенных признаков объекта; сопоставление их с существенными признаками положения; поиск фактов, отрицающих или подтверждающих общее объяснение; вывод; способ доказательства.

Развитие школьников (интеллектуальное, творческое) зависит от созданных в образовательном учреждении, в том числе и учителем, условий, от используемых методов и приемов учебной работы, от особенностей педагогического руководства этим процессом. Как и во всем мире, в России все большую актуальность приобретает качество педагогического труда,

творческая активность преподавателей как залог успешного формирования устойчивого интереса учащихся к той или иной области знаний [2, с. 193]. Учителям необходимо индивидуализировать учебный процесс так, чтобы обеспечить каждому учащемуся возможность быть успешным в обучении, а для этого надо осуществить переход от традиционных технологий к технологиям личностно ориентированного, развивающего обучения, уровневой дифференциации, обучения на основе компетентностного подхода, «учебных ситуаций», проектной и исследовательской деятельности [2, с. 193]. В начальной школе учитель должен понимать сущность учебных действий, составляющих процессуальную основу этих технологий, рационально организовывать работу по формированию у учащихся комплекса умений, как общеучебных, так и исследовательских.

Таким образом, исследовательская деятельность учащихся способствует развитию их ценностного, интеллектуального и творческого потенциала начиная с начальной школы. Привлечение ребенка к учебно-исследовательской деятельности способствует развитию его познавательной активности, формирует разнообразные общеучебные умения и навыки, вызывает положительные эмоции по результатам проведенной работы, значительно повышает самооценку ученика.

Список литературы:

1. Грунина Г.М. Организация творческой и поисковой деятельности учащихся // Завуч. Все для работы. 2013. № 13. С. 18–23.
2. Донгаузер Е.В., Кушмет Т.А. Развитие профессиональной компетентности учителя как актуальная проблема современного педагогического образования // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сборник статей / под. ред. Т.С. Дороховой, Е.В. Донгаузер. Екатеринбург : ООО «Издательский дом «Ажур», 2016. С. 192–197.
3. Кобзарева Т.А, Судак И.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС. 1–4 классы. Волгоград : Учитель, 2015. 167 с.
4. Кривобок Е.В. Исследовательская деятельность младших школьников: программа, занятия, работы учащихся. Волгоград : Учитель, 2017. 138 с.
5. Макротова Г.В. Школа исследовательской культуры : учебное пособие. 2-е изд. М. : ФЛИНТА, 2014. 300 с.

6. Ромась Л. Научно-исследовательская деятельность в начальных классах // Начальное образование. 2013. № 15. С. 2 –11.

References:

1. Grunina G.M. Organizaciya tvorcheskoj i poiskovoj deyatel'nosti uchashchihsya // Zavuch. Vse dlya raboty. 2013. № 13. P. 18–23.

2. Dongauzer E.V., Kushmet T.A. Razvitie professional'noj kompetentnosti uchitelya kak aktual'naya problema sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Aktual'nye problemy sociogumanitarnogo obrazovaniya : sbornik statej / pod. red. T.S. Dorohovoj, E.V. Dongauzer. Ekaterinburg : OOO «Izdatel'skij dom «Azbur», 2016. P. 192–197.

3. Kobzareva T.A, Sudak I.G. Organizaciya issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchihsya v usloviyah realizacii FGOS. 1–4 klassy. Volgograd : Uchitel', 2015. 167 p.

4. Krivobok E.V. Issledovatel'skaya deyatel'nost' mladshih shkol'nikov: programma, zanyatiya, raboty uchashchihsya. Volgograd : Uchitel', 2017. 138 p.

5. Makrotova G.V. SHkola issledovatel'skoj kul'tury : uchebnoe posobie 2-e izd., ster. M. : FLINTA, 2014. 300 p.

6. Romas' L. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' v nachal'nyh klassah // Nachal'noe obrazovanie. 2013. № 15. P. 2 –11.

УДК: 372. 4

**ЗНАЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПОВЫШЕНИИ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ****Карипбаева Шынар Токтаровна***Магистр педагогических наук**Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет. г.**Семей. Республика Казахстан.**e-mail: karipbayeva73@inbox.ru***Акманова Галия Рахметолиновна***Кандидат педагогических наук**Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет. г.**Семей. Республика Казахстан.**e-mail: shinar_semei@mail.ru*

Аннотация. В статье показано, что в современной школе для развития познавательной и творческой деятельности учащихся используются инновационные технологии, которые повышают качество образования, позволяют более результативно применять учебное время и уменьшить долю репродуктивной деятельности учеников. Современные инновационные технологии обращены на индивидуализацию, дистанционность и мобильность образовательного процесса, в том числе и в начальной школе. В литературе представлено большое количество методик инновационных технологий, которые можно применить на уроках в процессе обучения.

Ключевые слова: инновация, инновационный процесс, интерактивные методы, модульная технология обучения.

**THE IMPORTANCE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN IMPROVING
THE QUALITY OF EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL****Karipbaeva Shynar Toktarovna***Master of pedagogical Sciences, senior lecturer.**Kazakh University of Humanities and law innovation. G. Semey. Republic
of Kazakhstan.**E-mail: karipbayeva73@inbox.ru***Akmanova Galiya Rahmatulina***Candidate of Pedagogical Sciences.**Kazakh University of Humanities and law innovation. G. Semey. Republic
of Kazakhstan.**E-mail: shinar_semei@mail.ru*

Abstract. The article discusses the development of cognitive and creative activity of pupils in educational process uses modern innovative technologies which enhance the quality of education, effectively use training time and the lowering of the reproductive activities of students by reducing time. Modern innovative technologies are focused on individualization, distance and mobility of the educational process, despite the age of students and the level of knowledge. Schools present a large number of methods of innovative technologies that can be applied in the classroom in the learning process.

Key words: innovation, innovative process, interactive methods, modular technology of training.

Увлекательность учебного занятия определяется тем, что учитель постоянно ищет, использует рациональные методы и приемы, обновляет методику обучения. В настоящее время учителя стремятся к качественному и интересному проведению урока, используя инновационные и интерактивные методики. Впервые Немеребай Нурахметов, дал на казахском языке определение понятия «инновация». Он писал, что «инновация, инновационный процесс» – это часть знаний образовательных учреждений, создание, применение и распространение новостей».

Известный учитель В.Ф. Шаталов, показав огромные, еще не раскрытые резервы традиционного классно-урочного способа обучения, разработал и применил на практике технологию интенсификации обучения. Эта технология позволяет сформировать уверенность учащихся в собственных силах и способностях, приобщить каждого школьника к активной учебной деятельности, воспитать у них познавательную самостоятельность, укрепить чувство собственного достоинства. К числу инновационных образовательных технологий относятся и технологии развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Г.С. Альтшуллер и др.).

При использовании инновационных методов и приемов учитель оценивает урок в готовом виде, сам ученик предполагает поиск и научное исследование, а основной задачей учителя является контроль за деятельностью ученика.

Основные задачи применения инновационных методов обучения сводятся к следующим:

- формирование навыков продуктивного общения в процессе обучения;

- развитие умений аргументировать свою точку зрения, четко формулировать и ясно излагать мысли;
- развитие способности анализировать сложные ситуации, причины их возникновения, выявлять главное и второстепенное, находить способы и средства решения;
- развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы личности.

Суть интерактивных методов заключается в том, чтобы каждый ученик активно взаимодействовал с учащимися, совместно с учителем достигал учебно-познавательного результата в работе с компьютером. Эти методы способствуют формированию личности воспитанников в процессе обучения.

При использовании интерактивных методов на уроке должны соблюдаться следующие условия:

1. Конкретное обозначение цели. Учитель должен быть полностью убежден в готовности учащихся к работе в группах, понимая сущность, правила работы в группах [1].

2. Следует помнить о некоторых правилах использования интерактивных методов, применяемых учителем:

Правило 1: вовлечение в работу всех членов класса. Ведь основной смысл этого метода заключается в приобщении учащихся к познанию.

Правило 2: психологическая подготовка учащихся к работе с этим методом. Для того, чтобы участники чувствовали себя свободными, необходимо проводить различные упражнения, а также регулярно поощрять какие-либо достижения на уроке.

Правило 3: не должно быть большого количества учащихся. Ведь каждый участник должен иметь возможность высказать свое мнение, взгляды и аргументы.

Правило 4: соответствие места работы требованиям. То есть, предусматривается создание условий для свободного передвижения учащихся, для создания групп, пар. Предварительно позаботиться о том, чтобы участники

могли свободно, удобно передвигаться для выбора друг друга, работы с досками, компьютерами, наглядными пособиями.

Правило 5: продуманное отношение учащихся к разделению группы при решении проблем.

На первом этапе допускают самостоятельное разделение участников. Важными факторами развития учащихся являются не только исходный уровень их знаний и навыков, но и налаживание всего учебного процесса, позволяющее формировать важные психические функции человека, а также способы умственной деятельности, система методов и средств обучения, применяемых учителем. В учебно-воспитательном процессе при использовании инновационных методов и приемов обучения, ученик рассматривается как субъект, что повышает качество обучения и, прежде всего, его ответственность за предмет, за интерес к предмету, его мотивацию к самостоятельной работе и развивает поисково-творческие исследовательские способности учащихся. Поэтому, если педагог-новатор умеет использовать в учебном процессе различные инновационные и интерактивные методики, то качество урока будет улучшаться.

В настоящее время формируется национальная модель образования. В связи с этим появляются новые технологии обучения, направленные на личностное развитие учащихся. Одной из них является «технология модульного обучения». «Модульная технология обучения» очень эффективна для разработки календарного плана, самостоятельного поиска и творческой работы учащихся.

Особенностью данного варианта технологии обучения является не усвоение данных учителем знаний, а стремление ученика к их самостоятельному освоению, опора на различные виды памяти (слуховой, зрительной), на актуализацию себя, удовлетворение творческих потребностей, развитие словарного запаса.

Важным условием этой технологии является то, что учащиеся могут использовать любые научные источники, учебные пособия и получить оперативную консультацию у учителя. По мнению одного из авторов технологии – М.М. Жанпеисовой, только на самом начале пути применения этой технологии достигается положительный результат [4].

Начальная ступень – это ценный, не повторяющийся период, когда личность и сознание ученика стремительно развиваются. Поэтому начальная школа – это первая ступень формирования личности ученика.

В послании первого Президента говорится: «Конкурентоспособность нации определяется прежде всего уровнем знаний». Суть образования – повышение ценности личности, рост ответственности учителя и его кропотливая работа, повышение качества знаний учащихся.

Переход на национальную модель образования в условиях современной школы требует творческого педагога-исследователя, мыслителя, способного быстро избавиться от устаревших подходов в образовании и освоить новейшие инновационные педагогические технологии, методы и приемы обучения и воспитания.

Организация процесса обучения на уровне государственных стандартов образования обязывает внедрять новые педагогические технологии. Использование инновационных методов и приемов в учебно-воспитательный процесс способствует формированию у учащихся интереса к знаниям, стремлению к самостоятельному поиску, творческому труду.

Внедрение педагогических инноваций в учебно-воспитательный процесс будет осуществляться в 4 этапа:

1. Поиск новых идей.

Организация инноваций, поиск новостей.

2. Организация новостей.

3. Внедрение новостей.

Использование инновационных методов и приемов в учебно-воспитательном процессе.

4. Утверждение новостей.

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» закреплён многовековой принцип выбора форм, методов, технологий обучения. Использование педагогами организаций образования оптимальных для себя вариантов требует от учителя большого мастерства.

Начальная школа является первой ступенью формирования ученика как личности. К повышению качества начального образования с использованием инновационных технологий приводит:

- Использование интерактивных методов на каждом уроке.
- Учет психологических особенностей каждого учащегося.
- Раскрытие учебных возможностей учащихся.
- Повышение эффективности адаптации к школьным условиям через

испытания инновационных технологий.

Учителя начальных классов на своих уроках учат детей свободно выражать мысли, самостоятельной работе, формированию собственных навыков.

Меняются виды применяемых современных технологий. Но необходимо эффективно, системно использовать самые основные инновационные технологии:

- Технология проектирования.
- Дифференцированное индивидуальное обучение.
- Технологии развивающего обучения.
- Модульная технология обучения.
- Развитие критического мышления.
- Поэтапный комплексный анализ.
- Технология уровневого обучения.

Применение этих технологий приводит к следующим результатам:

- Использование различных методов помогает глубоко раскрыть конкретную суть урока.
- У учащихся появляется возможность посещать занятия.
- Возможность у учителя определить уровень каждого из них.
- Возможность у учителя оценить большинство учащихся.
- Формирование навыков учащихся самостоятельно работать.
- Развитие способностей учащихся, свобода общения, организованность, творческая активность.
- Развитие личностных качеств, творческого потенциала, формирование у учителя профессионального доверия к себе [6].

Освоение новых технологий способствует формированию у учителя интеллектуальной, профессиональной нравственности, духовной, гражданской позиции и многих других личностных качеств, способствует саморазвитию и эффективной организации учебно-воспитательной модели.

С помощью методов, применяемых на уроке, приобретаются навыки творческого мышления и возможности разностороннего развития ученика как личность.

В современной начальной школе наибольшее распространение получила технология деятельностного обучения, основная идея которой состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. В процессе самостоятельной исследовательской деятельности дети «открывают» их сами, а задача учителя при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать [2].

Применение этой технологии (деятельностного обучения) создает условия для формирования у ребенка готовности к саморазвитию, помогает формировать устойчивую систему знаний, умений, навыков и систему ценностей. Этим обеспечивается выполнение социального заказа, отраженного в положениях Закона РФ «Об образовании» [3].

Цель сегодняшнего дня – овладение высокими технологиями цивилизованных стран, выход в мировое образовательное пространство. На основе применения инновационных технологий на современных уроках в начальной школе возможно обеспечить новое качество образования. Учитель современной школы обязан владеть такими технологиями обучения. Комбинируя их, учитель может строить уроки с учетом зрелости учеников, целей урока и объема учебного материала. Комбинирование приемов и методов обучения позволит научить детей применять эти технологии самостоятельно, чтобы они с удовольствием учились в течение всей жизни, могли стать грамотными и независимыми мыслителями. Использование инновационных технологий и их комбинирование имеет немаловажное значение и для самого педагога, т.к., работая по данным технологиям, он может свободно чувствовать себя, выбирая их в соответствии со своими предпочтениями, целями и задачами.

Список литературы:

1. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии. Учебник. М. : Academia, 2018. 672 с.
2. Голубева Л.В. Место и значение инновационной деятельности в процессе профессионального саморазвития учителя // Справочник заместителя директора по научно-методической работе. Волгоград : Учитель, 2006.
3. Ермоленко В. Моделирование инновационной деятельности педагогов по совершенствованию содержания образования // Учитель. 2006. № 5. С. 30–34.
4. Жанпеисова М.М. Модульная технология обучения как средство развития ученика. Алматы: Компьютерно-издательский центр ОО «Добровольное общество инвалидов войны в Афганистане – Братство», 2002. 154 с.
5. Мынбаева А.К. Искусств преподавания: концепции и инновационные методы обучения : учеб. пособие. Алматы : Қазақ университеті, 2011. 198 с.
6. Педагогические технологии : учеб. пособие / под ред. В.С. Кукушкина. М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д. : Издательский центр «МарТ», 2004. 336 с.

References:

1. Guslova M.N. Innovacionnyye pedagogicheskie tekhnologii. Uchebnik. M. : Academia, 2018. 672 p.

2. Golubeva L.V. Mesto i znachenie innovacionnoj deyatelnosti v processe professional'nogo samorazvitiya uchitelya // Spravochnik zamestitelya direktora po nauchno-metodicheskoj rabote. Volgograd : Uchitel', 2006.

3. Ermolenko V. Modelirovanie innovacionnoj deyatelnosti pedagogov po sovershenstvovaniyu sodержaniya obrazovaniya // Uchitel'. 2006. № 5. P. 30–34.

4. Zhanpeisova M.M. Modul'naya tekhnologiya obucheniya kak sredstvo razvitiya uchenika. Almaty : Komp'yuterno-izdatel'skij centr OO «Dobrovol'noe obshchestvo invalidov vojny v Afganistane – Bratstvo», 2002. 154 p.

5. Mynbaeva A.K. Iskusstvo prepodavaniya: koncepcii i innovacionnye metody obucheniya : ucheb. posobie. Almaty : Kazak universiteti, 2011. 198 p.

6. Pedagogicheskie tekhnologii : ucheb. posobie / pod red. V.S.Kukushkina. M. : IKC «MarT» ; Rostov n/D. : Izdatel'skij centr «MarT», 2004. 336 p.

УДК 378.046.4

**РЕГИОНАЛЬНАЯ ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ В СФЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ***Коробейникова Елена Юрьевна**Кандидат педагогических наук,**Государственное автономное учреждение культуры Свердловской области «Региональный ресурсный центр в сфере культуры и художественного образования», заведующий сектором методической и информационно-аналитической деятельности, Екатеринбург, Россия
e-mail: kelur71@mail.ru*

Аннотация. Современные требования к уровню компетентности преподавателей сферы художественного образования обуславливают необходимость демонстрировать высокие результаты профессиональной деятельности. В статье определены организационные и содержательные основы организации курсов повышения квалификации для преподавателей детских школ искусств, описывается опыт реализации дополнительных профессиональных программ на территории Свердловской области.

Ключевые слова: детские школы искусств, художественное образование, дополнительные профессиональные программы, повышение квалификации.

**REGIONAL PRACTICE OF IMPLEMENTATION OF QUALIFICATION
QUALIFICATION COURSES IN THE FIELD OF ART EDUCATION***Korobeinikova Elena Yurievna**Candidate of Pedagogical Sciences,**State Autonomous Institution of Culture of the Sverdlovsk Region "Regional Resource Center in the Field of Culture and Art Education", Head of the Sector of Methodological and Information-Analytical Activities, Yekaterinburg, Russia
Email: kelur71@mail.ru*

Abstract. Modern requirements for the level of competence of teachers in the field of art education make it necessary to demonstrate high results in professional activity. The article defines the organizational and substantive foundations of organizing continuing education courses for teachers of children's art schools, describes the experience of implementing additional professional programs in the Sverdlovsk region.

Key words: children's art schools, art education, additional professional programs, advanced training.

Обеспечение сферы культуры высокопрофессиональными кадрами является одним из важнейших направлений национального проекта «Культура» [2]. Эта тенденция находит отражение в федеральной части проекта – «Творческие люди». В процессе его реализации планируется к 2021 году на

базе творческих вузов в субъектах Российской Федерации создать пятнадцать центров непрерывного образования и повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры. Эта мера указывает на то, что на современном этапе процессу непрерывного образования педагогов в период, следующий за получением базового образования, придается большое значение на государственном уровне. Сегодняшние реалии требуют от преподавателей способности мобильно и эффективно реагировать на изменения в системе художественного образования.

Нередко процесс повышения квалификации преподавателей в сфере художественного образования носит формальный, а потому малоэффективный характер. Это связано с тем, что содержание программ дополнительного профессионального образования направлено в большей степени на освоение теоретического материала, не всегда применимого на практике. Проблема исследования заключается в определении организационных и содержательных основ разработки курсов повышения квалификации для преподавателей детских школ искусств, отвечающих современным требованиям к профессиональным компетенциям педагога дополнительного образования. Цель настоящей статьи состоит в описании опыта региональной методической службы в процессе реализации курсов повышения квалификации для преподавателей ДШИ.

Вопросы теоретического характера, различные организационные аспекты повышения квалификации педагогических работников на протяжении всего периода профессиональной деятельности нашли отражение в современных исследованиях. Ряд разработок в этом направлении взаимосвязан с реализацией компетентностного подхода в обучении преподавателей, что в условиях реализации дополнительного профессионального образования является значимой составляющей этого процесса. Так, например, О.В. Резикова отмечает, что организаторы курсов повышения квалификации реализуют концепцию непрерывного профессионального совершенствования специалиста,

«имеют основную задачу не только дать знания, которые, возможно, через достаточно короткое время станут неактуальны, а направить его на современные актуальные способы освоения различных видов профессиональной деятельности, включая самообразование» [5, с. 130].

Проблема совершенствования профессиональной компетентности преподавателей детских школ искусств (далее – ДШИ) рассмотрена в исследовании Н.И. Тормозовой. Автор определяет профессионально-педагогическую компетентность преподавателя как сложную систему, в основе которой лежит «структура и специфика деятельности ДШИ, профессиональной деятельности преподавателя ДШИ, основные положения его квалификационной характеристики, требования к аттестации педагогических работников организаций дополнительного образования детей» [6, с. 16].

Следует отметить, что показатели результативности основных видов деятельности ДШИ, обозначенные в Плане мероприятий («дорожная карта») [3], диктуют новые требования к уровню профессиональной компетентности педагогических работников. Достижение высоких показателей по количеству детей, обучающихся по предпрофессиональным программам; количеству учащихся, привлекаемых к участию в творческих мероприятиях различного уровня; количеству выпускников ДШИ, поступивших в профессиональные образовательные учреждения – напрямую зависят от способности и готовности педагога ДШИ демонстрировать высокие результаты профессиональной деятельности. В соответствии с этим повышение качества профессиональной подготовки руководящих и педагогических работников является важнейшей задачей, поскольку ее решение направлено, в первую очередь, на сохранение и развитие уникальной системы отечественного художественного образования.

В современной системе повышения квалификации руководителей и преподавателей ДШИ к настоящему времени сложились устойчивые традиции по организации курсов повышения квалификации преподавателей на базе творческих вузов, учреждений среднего профессионального образования.

Помимо этого, в ряде областей России созданы региональные методические службы в сфере культуры, реализующие курсы повышения квалификации для преподавателей и руководителей ДШИ (например, в Свердловской и Курганской областях).

По нашему мнению, для преподавателей ДШИ, в условиях обновления содержания образования, развития информационных технологий, особое значение приобретает не столько усвоение определенной информации, а формирование способности к применению полученных знаний в практической деятельности, готовность на практике подтвердить свою компетентность. Обратимся к опыту государственного автономного учреждения культуры Свердловской области «Региональный ресурсный центр в сфере культуры и художественного образования» (далее – РРЦ), являющегося организацией, одним из направлений деятельности которой стало осуществление обучения по дополнительным профессиональным программам (повышение квалификации). Среди регионов России область занимает третье место по количеству школ искусств – на ее территории действуют 161 ДШИ, деятельность которых координирует РРЦ. По данным мониторинга, проведенного в конце 2017–2018 учебного года, общая численность педагогических работников составила 3719 человек. Из них число штатных преподавателей, чей стаж работы превышает десять лет – 2316 человек, что составляет 74% от общего числа [7, с. 10–11]. Это означает, что большая часть педагогов имеет достаточный опыт педагогической деятельности, но образование было получено ими более десяти лет назад. В этой связи важнейшая функция РРЦ состоит во всестороннем организационно-методическом сопровождении ДШИ в решении задач профессионального развития преподавателей, в содействии сохранению и транслированию лучшего педагогического опыта [1, с. 148].

По категориям слушателей дополнительные профессиональные программы, реализуемые РРЦ, подразделяются на следующие виды: для административного состава ДШИ; для преподавателей различных

специальностей; для преподавателей, обучающих детей с ограниченными возможностями здоровья. По тематическому признаку программы классифицируют по направлениям: музыкальное искусство и образование; изобразительное искусство; хореографическое искусство, художественное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья; менеджмент в художественном образовании.

Подобная систематизация позволяет обеспечивать образовательные потребности преподавателей всех специальностей, работающих в ДШИ, поскольку в этом случае приняты во внимание профессиональные интересы всех групп педагогических и руководящих работников. Образовательная деятельность слушателей в рамках курсов повышения квалификации предусматривает следующие формы учебной деятельности: лекции, практические занятия, круглые столы, мастер-классы и иные формы, определенные учебными планами дополнительных профессиональных программ.

Одной из задач региональной методической службы при реализации курсов повышения квалификации является ориентирование преподавателей ДШИ на успешные педагогические практики и эффективный опыт коллег, работающих в сфере художественного образования. Для решения этой задачи приглашаются к сотрудничеству известные образовательные организации, что позволяет обеспечивать высокий уровень обучения слушателей. В их числе: Российская академия музыки им. Гнесиных, Центральная музыкальная школа при Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского, Санкт-Петербургский государственный академический художественный лицей имени Б.В. Иогансона при Российской академии художеств, Санкт-Петербургская консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова и другие.

Наряду с этим, при разработке содержания реализуемых дополнительных профессиональных программ, учитываются требования к трудовым знаниям и умениям, закрепленным в стандарте педагога дополнительного образования

детей и взрослых. Согласно стандарту, педагогу дополнительного образования необходимо знать современные концепции и модели, образовательные технологии дополнительного образования детей и взрослых в избранной области; особенности построения компетентностно-ориентированного образовательного процесса; особенности реализации дополнительных общеобразовательных программ для одаренных обучающихся и детей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, преподаватель должен уметь создавать условия для развития обучающихся, мотивировать их к активному освоению ресурсов и развивающих возможностей образовательной среды, освоению выбранного вида деятельности (выбранной образовательной программы); уметь анализировать, разрабатывать содержание, оформлять и представлять педагогическому сообществу результаты собственной профессиональной деятельности [4].

Основываясь на требованиях профессионального стандарта педагога дополнительного образования детей и взрослых, автором статьи была разработана дополнительная профессиональная программа (повышения квалификации) для преподавателей музыкальных отделений ДШИ всех специальностей – «Педагогика и методика художественного образования». Объем программы составляет 36 часов. При ее освоении слушатели знакомятся с теоретическими и практическими аспектами художественного образования – в содержание программы входит изучение психолого-педагогических основ творческой деятельности, современных образовательных технологий и особенностей их применения в учебном процессе. Практические занятия направлены на овладение алгоритмами разработки программно-методического обеспечения образовательного процесса, разработку индивидуальной траектории подготовки педагога к процедуре аттестации.

При составлении содержания названной программы разработчик основывался на том, что в силу своей краткосрочности, в отличие от программ профессиональной подготовки, обучение слушателей на курсах повышения

квалификации достаточно ограничено по времени, поэтому необходимо обеспечить опережающее знакомство с новыми технологиями и методиками в сфере музыкального образования. В соответствии с этим в учебный план программы были включены темы, направленные на ознакомление с возможностями применения мультимедиа- технологий в работе педагога-музыканта (работа в музыкально-компьютерных аудиоредакторах, применение мультимедийных средств обучения), эффективными авторскими программами, методами и приемами обучения юных музыкантов т.п.

В период с 1 января по 31 декабря 2019 года в РРЦ было реализовано 14 курсов повышения квалификации для руководителей, преподавателей ДШИ различных специальностей и педагогов, обучающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Обучение прошли 640 работников, что превысило показатель 2018 года на 13%.

В ходе исследования был проведен статистический анализ целевой аудитории, выявивший стаж работы, уровень образования и возраст преподавателей ДШИ. Для оценки качества освоения учебного материала слушателями были использованы такие методы, как тестирование, анализ творческих работ. Посредством анкетного опроса обучающихся осуществлялся внутренний мониторинг качества образовательного процесса.

Выборочно было проанализировано сто анкет слушателей, завершивших обучение по различным дополнительным профессиональным программам. Анализ анкет показал, что 97% слушателей удовлетворены качеством учебного процесса; 3% удовлетворены частично. Помимо этого, 93% слушателей отметили высокий уровень профессиональной компетентности преподавателей, 7% опрошенных отметили средний уровень. Низкий уровень зафиксирован не был.

Таким образом, опыт региональной методической службы Свердловской области в процессе реализации курсов повышения квалификации показывает, что при проектировании содержания дополнительных профессиональных

программ необходимо ориентироваться на профессиональные потребности преподавателей ДШИ различных специальностей, в том числе и работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Помимо этого, необходимо учитывать требования «дорожной карты» по перспективному развитию ДШИ, профессионального стандарта педагога дополнительного образования детей и взрослых.

Выстраивание механизмов обратной связи со слушателями, взаимодействие с образовательными организациями высшего образования и высокопрофессиональными преподавателями курсов, построение содержания обучения на основе актуальных документов в совокупности – позволяет формировать в Свердловской области эффективную гибкую систему повышения квалификации руководителей и педагогических работников сферы художественного образования.

Список литературы:

1. Коробейникова Е.Ю. Организационно-методическое сопровождение детских школ искусств: из опыта региональной методической службы // Художественное образование и наука. 2019. № 1 (18). С. 147–152.
2. Паспорт национального проекта «Культура». Москва, 2018. URL: <http://static.government.ru/media/files/KwygvvgPq1PWAajAmsABFTSPUvVtEjHrO.pdf> (дата обращения 20.01.2020).
3. План мероприятий («дорожная карта») по перспективному развитию детских школ искусств по видам искусств на 2018–2022 годы. Москва, 2018. URL: <http://www.mkrf.ru/documents/pismo-minikultury-rossii-po-voprosu-vypolneniya-plana-meropriyatij-dorozhnaya-karta-po-perspektivnomu/> (дата обращения 20.01.2020).
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 05.05.2018 № 298н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». Москва, 2018. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71932204/> (дата обращения 20.01.2020).
5. Резикова О.В. Профессионально-личностное развитие педагогов-музыкантов в процессе повышения квалификации // Человек и образование. 2013. № 2 (35). С. 127–131.
6. Тормозова Н.И. Совершенствование профессионально-педагогической компетентности преподавателей детских школ искусств в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2015. 28 с.

7. Художественное образование в цифрах : сборник статистических материалов. Вып. 6. Екатеринбург : ГАУК СО РРЦ, 2018. 12 с.

References:

1. Korobeynikova E.YU. Organizatsionno-metodicheskoe soprovozhdenie detskih shkol iskusstv: iz opyta regionalnoy metodicheskoy slujbyi. // Hudojestvennoe obrazovanie i nauka». 2019. № 1 (18). P. 147–152.

2. Pasport natsionalnogo proekta «Kultura». Moskva, 2018. URL: <http://static.government.ru/media/files/KwygvgPq1PWAajAmsABFTSPUvVtEjHrO.pdf> (data obrascheniya 20.01.2020).

3. Plan meropriyatij («dorojnaya karta») po perspektivnomu razvitiyu detskih shkol iskusstv po vidam iskusstv na 2018-2022 godyi. Moskva, 2018. URL: <http://www.mkrf.ru/documents/pismo-minкультуры-rossii-po-voprosu-vypolneniya-plana-meropriyatij-dorozhnaya-karta-po-perspektivnomu/> (data obrascheniya 20.01.2020).

4. Prikaz Ministerstva truda i sotsialnoy zaschityi Rossiyskoy Federatsii ot 05.05.2018 № 298n «Ob utverjdenii professionalnogo standarta «Pedagog dopolnitelnogo obrazovaniya detey i vzroslyih». Moskva, 2018. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71932204/> (data obrascheniya 20.01.2020).

5. Rezikova O.V. Professionalno-lichnostnoe razvitie pedagogov-muzyikantov v protsesse povyisheniya kvalifikatsii // CHelovek i obrazovanie. 2013. № 2 (35). P. 127–131.

6. Tormozova N.I. Sovershenstvovanie professionalno-pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavateley detskih shkol iskusstv v sisteme povyisheniya kvalifikatsii : dis. ... kand. ped. nauk. Saratov, 2015. 28 p.

7. Hudojestvennoe obrazovanie v tsifrah : sbornik statisticheskikh materialov. Vyip. 6. Ekaterinburg : GAUK SO RRTS, 2018. 12 p.

УДК 159.99

**КОГНИТИВНО-БИХЕВИОРАЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ ПСИХОТЕРАПИИ
ЖЕНЩИН С ДЕПРЕССИВНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ В
ПОСЛЕРОДОВОЙ ПЕРИОД*****Мардасова Татьяна Александровна****Кандидат психологических наук, доцент**Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия**e-mail: tmardasova@mail.ru****Юсупов Павел Рафаэлевич****Кандидат психологических наук, доцент**Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия**e-mail: yusupovpr@gmail.com*

Аннотация. В статье выделены особенности когнитивно-бихевиорального подхода при психотерапии депрессивных состояний женщин в послеродовой период, рассмотрены возможности формирования программы психотерапевтической помощи женщинам после родов с обучением навыкам планирования своей деятельности по уходу за ребенком и за собой.

Ключевые слова: когнитивно-бихевиоральный подход в психотерапии, депрессивное состояние женщин, послеродовая депрессия.

**THE COGNITIVE-BEHAVIORAL APPROACH FOR PSYCHOTHERAPY OF
WOMAN WITH DEPRESSIVE STATES IN THE POSTPARTUM PERIOD*****Mardasova Tatyana Aleksandrovna****Candidate of psychological sciences, associate professor,**Altai State University, Barnaul, Russia**e-mail: tmardasova@mail.ru****Yusupov Pavel Rafaelievich****Candidate of psychological sciences, associate professor,**Altai State University, Barnaul, Russia**e-mail: yusupovpr@gmail.com*

Abstract. The article highlights the features of the cognitive-behavioral approach to psychotherapy of depressed women after childbirth, considers the possibilities of creating a program of psychotherapeutic assistance for women after childbirth with training in planning skills for their child care and for themselves.

Key words: cognitive-behavioral approach in psychotherapy, depressive state of women, postpartum depression.

Одно из направлений применения когнитивно-бихевиорального консультирования и психотерапии – психологическая профилактика

дезадаптации, формирование навыков самоэдукации и развитие способностей к совершенствованию психических особенностей, направленных на развитие здоровья субъекта. Так, рационально-эмотивная терапия А. Эллиса основана на стимулировании субъекта к формированию и принятию рациональных когниций через обучение моделированию адекватных ситуации мыслей [17]. А. Бек описал подробную модель, как человек становится депрессивным при применении в жизни искаженного мышления, использовании когнитивных ошибок [1, 3]. Д. Мейхенбаум рассматривал когниции как некоторые самоинструкции, применяемые при формировании поведенческих навыков. В рамках метода «прививка против стресса», разработанного Д. Мейхенбаумом, психолог обучает клиента мышечной релаксации и помогает корректировать тревожные мысли и чувства [8].

Общие принципы существующих в настоящее время направлений когнитивной-бихевиоральной психотерапевтической помощи можно систематизировать следующим образом [15]:

1. Симптомы эмоциональных и поведенческих проблем есть следствие недостаточного обучения и воспитания субъекта.

2. Наличие взаимосвязи между поведением субъекта и окружающими обстоятельствами, людьми и прочее.

3. Нарушения поведения – ложное удовлетворение потребностей в защите, свободе.

4. Процесс моделирования поведения – это обучение и психотерапия одновременно. Когнитивно-поведенческое консультирование и психотерапия применяют возможные достижения в методах и техниках когнитивного научения, саморегуляции поведения в целом.

5. Мысли, чувства и поведение субъекта взаимосвязаны и могут быть рассмотрены только вместе в одном контексте.

6. Когнитивная схема, или когнитивная репрезентация прошлого события, запускает негласные правила, которые управляют всей информацией о

субъекте, изменяя его поведение. Когнитивные схемы оказывают влияние на эмоциональную оценку и адаптацию субъекта.

7. Психотерапевтическое воздействие структурировано, существует разработанная структура занятия, формируется домашнее задание, обсуждаются альтернативные формы поведения.

8. Первоначально в поведенческой терапии акцент ставился на устранении нежелательных форм поведения, в современной модели акцент сместился на формирование и отработку позитивного мышления и формирование позитивного в ситуации поведения субъекта.

Понятие «схема» возникло в психологии в начале XX века. Этот термин появился в работах Ф. Бартлетта и Ж. Пиаже и был применен для характеристики структур, которые объединяют в себе значение и приписывают его реальным случаям. По А. Беку, «схемы» – это когниции, предопределяющие индивидуальный опыт и поведение. «Убеждения» и «правила» отражают содержание схем и формируют содержание мыслей, эмоций и поведения. «Автоматические мысли» выступают результатом работы схемы, которая предопределила поведение по определенным правилам [5, 6].

Схемы определяют вектор и содержание жизни в обычных и неожиданных обстоятельствах. В когнитивной психотерапии взаимоотношения личности и среды определены формулой: А - В - С, где А – воздействующий фактор, В – осмысление, интерпретация этого фактора, С – поведенческая реакция на воздействующий фактор.

Концепция депрессии А. Бека состоит из трех параметров: когнитивной триады, когнитивных схем и когнитивных ошибок. Когнитивная триада представлена основными стереотипами депрессивного самосознания: негативный образ себя («из-за дефекта я ничтожен»); негативный опыт («мир предъявляет ко мне непомерные требования»); негативный образ будущего («мои страдания будут длиться вечно») [2, 4].

Когнитивная депрессивная триада задает направление мыслям, эмоциям и поведению депрессивного человека. Первоначально человек «взвешивает» возможные варианты внутренних способов действия и рассматривает их в диалоге с самим собой. В результате такого взаимодействия формируются «самокоманды», которые организуют и направляют поведение субъекта. Такие «самокоманды» объясняют и регулируют настоящее и будущее субъекта, что создает впечатление об актуальном и долженствующем. При депрессиях самокоманды субъекта часто сверхтребовательны по отношению к самому себе, самоуничижительны, сопровождаются истязаниями и самобичеваниями [3, 4].

Исходя из этого депрессия есть нефункционально сформированная концептуализация ситуаций, которая отвечает дисфункциональным мыслям, автоматически запускает искаженное восприятие себя и окружающей действительности.

Когда субъект встречается в жизни с определенным событием, у него актуализируется схема, связанная с эмоциями и поведением, закрепленной схемой в этой ситуации. Схема – это своего рода трафарет для запечатления информации в конкретные когниции и поведение. В соответствии с актуализированной схемой субъект ранжирует ситуацию [3].

Индивидуальная структура жизненных событий субъекта зависит от того, какие схемы он реализует в конкретный момент. В депрессии, как одном из психопатологических состояний, у субъекта приостанавливается восприятие времени и распознавание стимулов; он трансформирует факты, фильтрует информацию и пользуется лишь тем, что включает его когнитивная схема. Обычный процесс сопоставления стимула поведения, способам решения ситуации нарушен действием схемы, которая запустилась. Ее действие распространяется на нерелевантные стимулы. Итогом выступает потеря контроля над эмоциями, мыслительными актами и поведением самим субъектом [7, 9, 11].

Утяжеление состояния депрессии субъекта приводит к затруднениям произвольной концентрации внимания и снижению когнитивных функций в целом [12, 14].

Когнитивные ошибки – психологический механизм образования и тренировки неадаптивных форм мыслей и поведения, проявляющихся систематически.

С помощью клинических наблюдений Дж. Янг выделил и описал ряд схем, которые он назвал «ранними неадаптивными схемами». Эти схемы связаны с постоянно осуществляемыми проявлениями в жизни субъекта, которые закладываются как формы реагирования в детстве и являются дисфункциональными. Всего 18 ранних неадаптивных схем описал Дж. Янг, которые укладываются в пять областей:

I. Разрыв связей и неприятие. Речь идет о том, что субъект предполагает, что его безусловные потребности в безопасности, комфорте, любви, уважении не будут качественно удовлетворяться, поскольку в родительской семье отношения характеризуются эмоциональной холодностью, неприятием, жесткостью.

II. Нарушение автономии и функционирования. Область включает в себя ожидания о себе и своем окружении, которые мешают вести самостоятельный образ жизни, независимый и успешный. В семье будут выражены противоположные потребности черты – гиперопека. Это не позволяет ребенку развиваться согласно возрасту.

III. Нарушение границы. В данную область включено ощущение нарушения границ, ответственности, целей, способности уважать права. В семье приняты правила попустительства, чувство превосходства над другими.

IV. Сверхориентированность вовне. Область включает чрезмерную склонность к самопожертвованию, обесцениванию и отказу от собственных потребностей, интересов в пользу интересов, потребностей других. Отношения в семье выстроены на указании, что любовь, заботу и уважение нужно заслужить, угождая другим.

V. Сверхбдительность и подавление эмоций. Проявляется в преувеличенном сокрытии чувств, желаний и наличии стремления соответствовать неизменным правилам этики, часто в ущерб своему здоровью. В семейных отношениях формируется стремление к перфекционизму, суровость и манера осуждать, что является признаками скрытого пессимизма и превалирует над естественным проявлением радости, отдыха.

Ранние неадаптивные схемы, по Дж. Янгу, имеют несколько отличительных особенностей:

- 1) подменяют фактическое знание о себе и своем окружении;
- 2) самостоятельно себя поддерживают изнутри семейных отношений и практически неизменны со временем;
- 3) дисфункциональны (затрудняют удовлетворение актуальных потребностей);
- 4) способны часто становиться актуальными при встрече со схожими обстоятельствами;
- 5) в активном состоянии связаны с высоким уровнем аффекта;
- 6) обычно проявляются в результате взаимодействия присущего ребенку темпа активности с дисфункциональными переживаниями, развитыми в семье.

Все изложенное в русле когнитивно-бихевиорального консультирования и психотерапии может быть реконструировано и применено для консультирования женщин в послеродовой ситуации. В послеродовой ситуации у женщин присутствует ярко выраженная симптоматика эмоциональных, мыслительных и поведенческих проявлений – тревога и страх, депрессивные переживания пустоты, одиночества, мысли о том, что женщина не справится со сложившимися обстоятельствами, появившимися у нее новыми обязанностями и ролью матери, физическая усталость и постоянные недосыпания, подъемы к ребенку в течение ночи, большое количество дел [10]. Весь наплыв проявлений очень серьезно дезорганизует жизнь женщины и травмирует как эмоционально, так когнитивно и поведенчески.

Таким образом, теоретическая модель когнитивно-бихевиорального подхода консультирования и психотерапии с выходом на собственные когнитивные и поведенческие техники выступает способом осуществления психологической интервенции в процесс эмоциональной поддержки женщин, обучение навыкам планирования своего поведения по уходу за ребенком и по уходу за собой [12, 13]. Когнитивно-бихевиоральная модель создает возможности осознания эмоциональных проявлений, контролирования процесса создания мыслей субъектом, а также формирования и отработку альтернативных форм поведения в конкретной ситуации. Обнаружение когнитивных схем в поведении субъекта и их дезактивация – цель психологического вмешательства [16, 18].

Далее приведем анализ реализации программы психологической помощи, разработанный индивидуально для одного случая.

Сессия 1

Первичная консультация подразумевала своей целью сбор данных для карты наблюдения и разработку конкретных консультационных запросов клиентки.

Кроме фиксации в карте наблюдений первичных данных установлены два запроса на психологическую работу – это научиться планировать время для осуществления заботы о двух детях, а также налаживание отношений с мужем – научиться договариваться.

По окончании сессии подведены выводы, дано домашнее задание – ознакомиться с дневником наблюдений (ситуация, предсказание того, что может произойти при заботе о детях, реальные факты, что происходит) и изучить содержание поясняющего текста об основных элементах конструирования мыслей и чувств субъекта с точки зрения когнитивно-бихевиорального консультирования. Бланк с текстом дается в виде домашнего задания по прочтению и осмыслению с целью, что текст клиентка может читать необходимое количество раз, при этом текст составлен таким образом, что

обращен лично к ней, для глубокого включения в контекст. С клиенткой договорились встречаться два – три раза в неделю – одно занятие – это консультирование, а второе – выполнение заданий, так как выполнить его в ситуации нехватки времени мало вероятно.

Сессия 1. Выполнение домашнего задания

При совместном выполнении домашнего задания были осмыслены элементы когнитивно-бихевиорального подхода, объяснены элементы – ситуация, мысли, эмоции, поведение, ведущие принципы мышления и некоторые когнитивные искажения, их примеры. Совместно с клиенткой (клиент осмысляла, а психолог фиксировала) заполнен бланк дневника наблюдений и выделены ситуации, которые беспокоят клиентку.

Таблица 1. Бланк дневника наблюдений (домашнее задание)

Краткое пояснение ситуации	Предсказание того, что должно случиться	Реальный факт, что произошло в ситуации
Новорожденный ребенок спит ночью, как его покормить, чтобы потом не проснулся второй ребенок	Новорожденный ребенок проснется, закричит, затем проснется второй ребенок, и придется их укладывать до самого утра	Новорожденный ребенок проснулся и приступил к кормлению, проснулся второй ребенок, но муж помог с ним пообщаться – все быстро уснули ВНОВЬ
Утром нужно менять подгузники, умыть детей, кормить детей, самой почистить зубы и умыться	Пока старшему буду менять подгузник, младший раскричится, подключится старший, оба будут нервные, все будет сделано не вовремя	Раньше проснулся младший, меняли подгузник, стали кушать, проснулся старший, раскричался, заплакал младший, долго успокаивала, оба долго плакали, долго кушали
Днем собирала детей спать, варила еду и собиралась включить стирку белья	Старший уснет, младший будет бодрствовать, еду постараюсь приготовить, не успею включить стирку белья и развешать его для сушки	Младший уснул, со старшим сыном готовили обед, белье постирать не успела

Клиентке понравилось замечать то, что она предполагает, и как реально осуществляется ее жизнь и жизнь ее детей. Была рада от того, что муж ночью помог с укладыванием ребенка, после обсуждения муж тоже был рад, что все быстро утомонились и никто ночью не плакал.

Сессия 2

Построение моста между сессиями, обсуждение выполненного домашнего задания.

Клиентке понравилось анализировать свои мысли, она почувствовала подъем эмоционального состояния, т.к. замечает, что предположения, которые она формулирует до осуществления реальной ситуации, отличаются от того, что происходит в жизни – она усматривает в этом момент изменения, самоуправления своим поведением.

Выделены основные мысли и сделана попытка их классифицировать относительно когнитивных искажений в мышлении по А. Эллису. Обнаружено шесть мыслей, которые наиболее интенсивно приносят дисгармонию в жизнь клиентки. Это следующие мысли: «нужно все успеть, чтобы дети были здоровы», «я могу уснуть, и ребенку будет угрожать опасность», «я трачу слишком много времени, не хватает сил, а дел только прибавляется», «у меня нет сил вставать и идти к детям, я устала от всего, я ужасная мать», «как бы найти помощь и придумать, как успеть», «наверное, я плохая мать, что не могу справиться с детьми».

В результате сессии 2 была конкретизирована консультационная цель работы – 1) учиться останавливать свои категоричные мысли и 2) искать те элементы, которые помогают клиентке «собраться», чтобы действовать.

Совместно с клиенткой осуществлялась попытка формулировать ее ведущие долженствования в ситуации по уходу за ребенком и поддержанием себя по схеме «Если..., то...», как мыслей, подразумевающих некоторое сомнение при их реализации, и которые предполагают не только два, а три и

более способов своего завершения. Например, структурированные формулировки альтернативных мыслей следующие.

Таблица 2. Пример структурированного формулирования альтернативных мыслей для долженствований в ситуации по уходу за детьми

Ситуация	Автоматические мысли	Эмоции	Альтернативные мысли	Возникающие эмоции
Накормить младшего ребенка в присутствии старшего ребенка	Сейчас будет крик и шум от обоих детей	Тревога (90%) Напряженность (70%) Злость на себя (90%) Страх (50%) Беспокойство (60%)	Если разговаривать и одновременно играть со старшим, то он не станет кричать и будет тихо	Удовольствие (15%) Напряженность (15%) Тревога (50%) Страх (20%)
Приучать старшего сына к туалету на горшок, когда маленький ребенок плачет и просится на руки	Снова прокараулю, и будут мокрыми штаны старшего сына	Обида (60) Злость (40%) Огорчение (70%) Раздражение (40%) Страх (10%) Тревога (60%)	Если выложить одеяло на пол и играть с младшим сыном там, то можно чаще приглашать на горшок	Обида (20%) Огорчение (20%) Злость (10%) Спокойствие (20%) Удовлетворение (30%)

Домашнее задание после второй сессии – учиться находить смягчающие формулировки для ведущих долженствований по схеме: «Если..., то...». И фиксировать, насколько новая форма утверждения способствует формированию позитивного эмоционального состояния. Совместно было заполнено первое поле таблицы, подробно рассмотрена и проанализирована первая ситуация. Остальные клиентка выписывала самостоятельно.

Сессия 3

Построение моста между сессиями, проверка домашнего задания. В ходе обсуждения домашнего задания было выяснено, что ведущих мыслей и схожих

их возникновению ситуаций по уходу за детьми и заботы о себе всего пять. Все они сформулированы в категоричном эквиваленте и не помогают клиентке достигать результата в деятельности по уходу за детьми и заботе о самой себе. Обсуждение сформулированных ею альтернативных мыслей выявило, что в основном «новые» мысли – это условные убеждения. Клиентке понравилось работать с мыслями, она сделала вывод, что это улучшает ее настроение, потому что она не ощущает себя загнанной в угол самой собой.

Клиентке предложено обсуждение основных правил мышления, разработанных в когнитивно-бихевиоральном подходе [9, 10, 16, 18]:

1. Думать поведенчески – переход от конструирования мыслей в контексте приклеивания ярлыков к языку эмоционально-поведенческого реагирования.

2. Думать решенчески – постепенная работа с когнитивными ошибками, мыслить не результатом, а процессом.

3. Думать позитивно (объективно) – необходимо профилактировать, обучая оптимизму, ориентировать на активные изменения.

4. Думать шажками – пошаговое изменение навыков, постоянное замечание своих успехов.

5. Думать флексибельно (гибко) – быть настроенным на изменение убеждений и реакций, быть готовым к активным изменениям.

6. Думать фьючерно (тем, что будет в будущем) – перестать искать корни проблем в своем прошлом и стараться вернуть время вспять, а стремиться к изменениям и предпочитать конструктивный, целенаправленный и ориентированный на будущее процесс.

На основе данного нового материала пробовать формулировать альтернативные мысли для автоматических убеждений.

Домашнее задание по третьей сессии – 1) тренироваться формулировать альтернативные мысли для автоматических мыслей, 2) выписывать события и явления, активизирующие поддержание состояния удовлетворения при уходе за детьми и заботе о самой себе, 3) осуществлять систематическую

десенсибилизацию – напрягать и расслаблять разные участки тела, чтобы отслеживать свои ощущения, пытаться найти участок, который приносит какие-то приятные ощущения.

Сессия 4

Обсуждение домашнего задания.

Формирование понимания, что запускает собой когнитивная схема. Клиентка сделала открытие, что схема, формирующаяся альтернативной мыслью, выполнима и достижима с позитивными эмоциями. В процессе диалога клиентка пришла к выводу, что реализовывать свое поведение в конкретной ситуации может быть не только страшно, но и интересно, потому что есть выбор в осуществлении своего варианта поведения. Клиентка приняла решение поговорить с мужем и его родителями, чтобы попробовать, наработанные альтернативные мысли и запускаемые ими схемы, чтобы ответить на вопрос: «Чаще ли они будут сопровождаться позитивными эмоциями?». Клиентка хочет установить взаимоотношения так, чтобы родные могли помогать ей в уходе за детьми не тогда, когда они сами того хотят, а когда ей необходима помощь. Например, мама мужа могла бы утром приходить часа на полтора-два утром, чтобы помочь в переодевании детей, кормлении и сборе белья в стирку. А вечером мог бы приходить отец мужа, чтобы посидеть со старшим ребенком, пока спит младший, а клиентка в это время уделила бы время себе – погуляла, сходила в магазин, встретила с подругой и прочее. В позднее вечернее время и ночью в определенных видах деятельности клиентке нужна помощь мужа в уходе за детьми и во время приема ею душа.

Домашним заданием выступает отслеживание за собой действий, которые помогают следовать новой когнитивной схеме, а также выполнение заданий на внимательность и тренировку памяти для приобретения позитивных оценок когнитивных функций, повышения уверенности в себе.

Сессия 5

Обсуждение предпринятой попытки поговорить с мужем и его родителями. Выяснение мыслей и поддерживающих обстоятельств. В ходе осуществления беседы клиентка пыталась отслеживать свои мысли и обратила внимание, что чаще начинает злиться только при одном обстоятельстве, что формулируемая ею мысль категорична и содержит два решения – «никого не звать», «перестать ухаживать за детьми». В большей степени ее радовало и поддерживало умение формулировать мысль, чтобы в ней было несколько альтернативных решений. В процессе беседы клиентка смогла пояснить, что помощь ей по уходу за детьми очень необходима, но только с некоторыми условиями. Она объяснила, что ей нужна помощь родителей два раза в день, чтобы чувствовать себя не оторванной от социума и больше успевать, чтобы не чувствовать себя рабой обстоятельств, а также немного отдыхать и быть уверенной в себе, позитивной мамой для своих детей, что она не слабая женщина, которая просит помощи, а женщина-мать, которая реализует важную функцию, и ей нужна поддержка, эмоциональная забота и общение с близкими людьми. После разговора, когда муж и родственники поддержали клиентку и приняли ее график ухода за детьми и заботы о самой себе, клиентка почувствовала радость и удовлетворение. На другой день, как только родственники, подстраиваясь под ее график, помогли заботиться о детях и обеспечить уход себе, женщина оценила свое состояние по степени удовлетворения на 90%, а также отметила радость и сообщила, что меньше устает. Теперь ее время в течение дня перераспределилось иным образом, появилась возможность задуматься: а что мне теперь делать, на что я могу потратить свое время с пользой? Как только удавалось сформулировать мысль с альтернативным содержанием («Конечно, начать говорить о помощи и никого не обидеть, достичь своих целей, обеспечить должную заботу о своих детях, остаться успешной в социуме»), клиентка чувствовала удовлетворение, некоторую гордость за себя, свои успехи.

Совместно нами было принято решение создать текст для психологической поддержки при каждодневном уходе за детьми и поддержании самой себя, который бы отражал основной процесс консультаций и активизировал альтернативные когнитивные схемы.

Домашнее задание направлено на дальнейшее отслеживание мыслей и выстраивание времени ухода за детьми и поддержание себя, а также выполнение заданий на внимательность и тренировку памяти для приобретения позитивных оценок когнитивных функций, повышения уверенности в себе.

Сессия 6

Обсуждение результатов тренировочных заданий на внимательность и память, а также повторной диагностики. Совместная работа по созданию «нужного мне текста». Первоначальный проект текста, который будет мотивировать и напоминать о возможностях конструирования альтернативных мыслей, разработан следующий.

Нужный мне текст

«Сейчас мне немного тревожно, как и большинству людей на планете в подобных ситуациях. Но мне повезло больше, потому что я уверена, что я справлюсь. Я планирую и принимаю решения постепенно, на основании знания и опыта, который у меня есть в таких вопросах. Потому что я намерена менять свои мысли и убеждения, если они противоречат критерию истинности, не согласуются с фактами, которые я обнаруживаю на своем пути. Мне нравится думать позитивно и проводить время за работой над своими мыслями. Я превращаю сухие и однобокие, ограничивающие меня фразы в живые и подвижные, которые провоцируют мою улыбку, которые позволяют мне как минимум три варианта выхода из сложившихся обстоятельств, а также заряжают уверенностью и яркостью мой день. Также я понимаю, что я справлюсь с этой ситуацией еще и потому, что знаю, каждый мой день формирует опыт, который пригодится мне завтра, т.к. я обязательно включу его в осмысление своих мыслей и убеждений. У меня получится то, что я

запланировала, я помню, что поддерживает меня, и могу перечислить те обстоятельства, которые поддерживают меня в моем выборе. В моем сознании отчетливо всплывают образы заполняемых мною табличек и написанных строк, я помню, потому что мне это важно, и это поддерживает меня. Я могу допустить мысль, что что-то пойдет не так, я готова к этому, потому что понимаю, что могу изменять отношение к происходящему со мной. В моих руках есть уникальный инструмент – мои мысли и знания, я применяю его и чувствую себя намного лучше, увереннее и раскованнее».

В ходе осмысления и аналитической работы над текстом совместно с клиенткой, учитывая принципы когнитивно-бихевиорального консультирования, был разработан адаптированный текст.

Осуществленная поэтапная психологическая работа с клиенткой привела к следующим результатам и изменениям. Оказание эмоциональной поддержки и обучение навыкам планирования, выстраивания своих мыслей в отношении каждодневных заданий женщины при уходе за новорожденным привело к позитивным результатам. Субъективное отношение женщины к своему состоянию и изменения во внешнем виде свидетельствуют о снижении депрессивного фона, формировании навыков планирования своего дня и структурирования домашних дел во времени. Психологические тренировки по формулированию мыслей, отслеживанию эмоций и реакций позволили клиентке найти выход из трудного состояния усталости, пессимизма и начать обретать уверенность в себе как матери, как женщины. Решение заданий на внимательность и тренировку памяти позволили женщине вернуть уверенность и понимание, что в связи с нагрузкой на организм действительно может меняться настроение, поведение, мысли. Но у человека остается в руках инструмент – это возможность управлять своим мышлением, образом мысли, чтобы чувствовать себя благоприятно.

По результатам повторной психологической диагностики у клиентки значительно снизился уровень депрессии и тревоги, а также улучшились

показатели когнитивных функций – непосредственной памяти, объема и концентрации внимания. Длительность осуществления программы психотерапевтической помощи женщине в послеродовой период составила полтора месяца.

Таким образом, для полноценной практической работы с женщиной, родившей второго ребенка и находящейся в депрессивном состоянии, применялись эмпирические данные осуществленного исследования когнитивных дисфункций женщин в послеродовой период, а также принципы когнитивно-бихевиоральной консультативной работы.

Список литературы:

1. Бек А. Когнитивная психотерапия депрессий // Московский психотерапевтический журнал. 1995. № 3. С. 69–92.
2. Бек А. Когнитивная терапия депрессии. СПб. : Питер, 2003. 304 с.
3. Бек А. Методы работы с суицидальным пациентом // Журнал практической психологии и психоанализа. 2003. № 1. С. 34–43.
4. Бек А. Техники когнитивной психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. 1996. № 3. С. 49–68.
5. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. СПб. : Питер, 2002. 544 с.
6. 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.
7. Гаранян Н.Г. Практические аспекты когнитивной психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. 1996. № 3. С. 27–48.
8. Гейвин Х. Когнитивная психология. СПб. : Питер, 2003. 268 с.
9. Залевский Г.В. Основы современной бихевиорально-когнитивной терапии и консультирования. Томск : Томский государственный университет, 2006. 150 с.
10. Мардасова Т.А. Когнитивно-бихевиоральное консультирование при посттравматическом стрессовом расстройстве // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2017 г. № 2. С. 46–58.
11. 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.
12. Ромек В.Г. Основы поведенческой психотерапии. Ростов-н/Д. : Южно-Российский гуманитарный институт, 2002. С. 52–65.

13. Уолен С., ДиГусепп Р., Уэсслер Р. Рационально-эмотивная психотерапия. М. : Институт гуманитарных знаний, 1997. 257 с.
14. Федоров А.П. Бихевиорально-когнитивная психотерапия. СПб. : Питер, 2002. 352 с.
15. Холмогорова А.Б. Отечественная психология мышления и когнитивная психотерапия // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 4. С. 165–181.
16. Холмогорова А.Б. Работа с убеждениями: основные принципы // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 4. С. 87–109.
17. Эллис А. Гуманистическая психотерапия. СПб. : Эксмо – Пресс; Сова, 2002. 271 с.
18. Эллис А., Макларен К. Рационально-эмоциональная поведенческая терапия: руководство для терапевтов. Ростов н/Д. : Феникс, 2008. 157 с.

References:

1. Bek A. Kognitivnaya psihoterapiya depressij // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 1995. № 3. P. 69–92.
2. Bek A. Kognitivnaya terapiya depressii. SPb. : Piter, 2003. 304 p.
3. Bek A. Metody raboty s suicidal'nyh pacientom // Zhurnal prakticheskoy psihologii i psihoanaliza. 2003. № 1. P. 34–43.
4. Bek A. Tekhniki kognitivnoj psihoterapii // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 1996. № 3. P. 49–68.
5. Bek A., Frimen A. Kognitivnaya psihoterapiya rasstrojstv lichnosti. SPb. : Piter, 2002. 544 p.
6. Volikova S.V., Holmogorova A.B. Semejnye istochniki negativnoj kognitivnoj skhemy pri emocional'nyh rasstrojstvah (na primere trevozhnyh, depressivnyh i somatoformnyh rasstrojstv) // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 2001. № 4. P. 49–60.
7. Garanyan N.G. Prakticheskie aspekty kognitivnoj psihoterapii // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 1996. № 3. P. 27–48.
8. Gejvin H. Kognitivnaya psihologiya. SPb. : Piter, 2003. 268 p.
9. Zalevskij G.V. Osnovy sovremennoj bihevioral'no-kognitivnoj terapii i konsul'tirovaniya. Tomsk : Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2006. 150 p.
10. Mardasova T.A. Kognitivno-bihevioral'noe konsul'tirovanie pri posttravmaticheskom stressovom rasstrojstve // Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017 g. № 2. P. 46–58.
11. Mardasova T.A. Kognitivnye skhemy molodyh zhenshchin v kontekste psihicheskoj rigidnosti (na primere situacij obrashcheniya za medicinskoj pomoshch'yu) // CHelovek v trudnoj zhiznenoj situacii: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (Barnaul, 28 noyabrya 2014 g.). Barnaul : Izd-vo Alt.un-ta, 2015. P. 176–182.
12. Romek V.G. Osnovy povedencheskoj psihoterapii. Rostov-n/D. : YUzhno-Rossijskij gumanitarnyj institut, 2002. P. 52–65.

13. Uolen S., DiGusepp R., Uessler R. Racional'no-emotivnaya psihoterapiya. M. : Institut gumanitarnyh znaniy, 1997. 257 p.
14. Fedorov A.P. Bihevioral'no-kognitivnaya psihoterapiya. SPb. : Piter, 2002. 352 p.
15. Holmogorova A.B. Otechestvennaya psihologiya myshleniya i kognitivnaya psihoterapiya // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 2001. № 4. P. 165–181.
16. Holmogorova A.B. Rabota s ubezhdeniyami: osnovnye principy // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 2001. № 4. P. 87–109.
17. Ellis A. Gumanisticheskaya psihoterapiya. SPb. : Eksmo – Press; Sova, 2002. 271 p.
18. Ellis A., Maklaren K. Racional'no-emocional'naya povedencheskaya terapiya: rukovodstvo dlya terapevtov. Rostov n/D. : Feniks, 2008. 157 p.

УДК 159.95

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЛИЗНЕЦОВ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*****Мясникова Олеся Владимировна****Студентка 4 курса, кафедра клинической психологии, институт психологии,
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет». Россия, г. Барнаул.**E-mail: myasnikova_olesya@mail.ru****Кузьмина Анна Сергеевна****Кандидат психологических наук, доцент**Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия**e-mail: annakuz87@yandex.ru*

Аннотация. Работа посвящена изучению нейропсихологической специфики детей-близнецов дошкольного возраста. Недостаток имеющихся на данный момент знаний о том, какими особенностями обладают близнецы, и одновременно растущий процент таких детей в популяции ставят вопросы о близнецовой ситуации развития на все более высокий уровень актуальности в настоящее время. О том, что близнецовая ситуация развития накладывает свой отпечаток на процесс развития ребенка, исследователи говорят сравнительно давно. Однако работ по изучению близнецов как самостоятельного феномена оказывается недостаточно, что мешает организации более квалифицированного подхода к разработке развивающих и коррекционных программ для детей. Целью настоящего исследования являлось изучение нейропсихологических особенностей близнецов. По результатам проведенной работы выявлено наличие различий между близнецами внутри пары, характеризующихся своеобразием сочетания. Кроме того, обнаружены некоторые особенности внутрипарных отношений близнецов.

Ключевые слова: близнецы, нейропсихологические особенности, близнецовая ситуация развития, нейропсихологическая диагностика, дошкольники.

NEUROPSYCHOLOGICAL FEATURES OF PRE-SCHOOL AGE TWINS***Myasnikova Olesy Vladimirovna****4th year student, Department of clinical psychology, Institute of Psychology, Altai
state University. Russia, Barnaul.**E-mail: myasnikova_olesya@mail.ru****Kuzmina Anna Sergeevna****Candidate of psychological sciences, associate professor,**Altai State University, Barnaul, Russia**e-mail: annakuz87@yandex.ru*

Abstract. The work is devoted to the study of the neuropsychological specifics of pre-school twin children. The lack of current knowledge about what features twins have and the growing percentage of such children in the population at the same time raise questions about the

twin development situation to an increasingly high level of relevance at the present time. The fact that the twin development situation leaves its mark on the child's development process, researchers say for a relatively long time. However, the study of twins as an independent phenomenon is not enough, which prevents the organization of a more qualified approach to the development of developmental and correctional programs for children. The purpose of this study was to study the neuropsychological characteristics of twins. Based on the results of this work, it was revealed that there are differences between twins within the pair, characterized by a unique combination. Furthermore, were discovered some features relations of twins in a pair.

Key words: Twins, neuropsychological features, twin development situation, neuropsychological diagnostics, preschoolers.

Введение

Изучение детей-близнецов ведется во всем мире и имеет богатую историю. И если раньше такие дети были относительно редким явлением в популяции, то со временем процент близнецов увеличился и продолжает расти: по некоторым данным, с середины прошлого столетия процент рождаемости близнецов в популяции стал больше в 2,5 раза [9]. Когда-то удивительное явление появления на свет одинаковых детей теперь становится нормой, что связано с развитием науки, в том числе технологий в области медицины. В связи с этим возникает необходимость в изучении особенностей детей-близнецов, что позволит создать благоприятные условия для их развития, формирования личности и функционирования в дальнейшем.

Существующие на данный момент результаты проведенных исследований освещают ряд некоторых особенностей детей, находящихся в близнецовой ситуации развития, среди которых специфика формирования идентичности детей, их самосознания в условиях, продиктованных близнецовой ситуацией развития [2, 6, 8]. Ф.Г. Мухаметзянова с соавторами сообщает о том, что процесс формирования образа «Я» у близнецов, а также их идентификация себя как целостной, самостоятельной личности затрудняется. Важно, что в этих условиях некоторые черты личности оказываются недостаточно развитыми у одного из пары, причем этот близнец не ощущает этой недостаточности и ведет себя так, словно он обладает данными чертами. Происходящая в этой ситуации «взаимодополняемость» близнецов ставит их в особенно зависимую позицию

друг относительно друга. Чрезмерная зависимость может привести к невозможности отдельного существования близнецов [6].

Кроме того, в качестве важной особенности близнецовой ситуации развития исследователи выделяют позицию лидера в паре. Согласно Р. Заззо, случаи распределения ролей на «лидера» и «ведомого» не являются редкими. При этом близнец-лидер может подавлять второго, что впоследствии способно вызвать проявление агрессии и в целом негативное отношение к лидирующему близнецу со стороны ведомого [3].

Среди значимых в процессе развития особенностей детей-близнецов особую позицию занимает вопрос, касающийся речевого развития детей. Речь является неотъемлемой частью обеспечения условий нормального развития ребенка, а потому нарушения в речевой сфере способны оказать отрицательный эффект на развитие в целом [1]. Р. Заззо выделил, что у близнецов можно наблюдать задержку речевого развития [4]. А.Р. Лурия отметил наличие тенденции к застреванию близнецов на стадии автономной речи. В отличие от одиночнорожденных детей, дети-близнецы используют автономную речь более продолжительное время, причем наблюдать данный вид речи можно даже у близнецов в дошкольном возрасте [5].

Некоторые исследователи не только выделяют особенности детей-близнецов, но и предпринимают попытки дать прогнозы по поводу дальнейших особенностей функционирования близнецов в обществе. Так, например, С.В. Дьяченко и Н.М. Горчакова сообщают о том, что имеется определенная тенденция относительно того, насколько самостоятельным будет близнец в будущем: более самостоятельный из пары в детстве будет так же иметь преимущества по этому показателю перед вторым близнецом во взрослой жизни [2].

Несмотря на то, что изучение детей-близнецов проводилось еще в прошлом столетии, акцент в исследованиях в основном приходился на раскрытие механизмов влияния генетических и средовых факторов на процесс

развития ребенка. Близнецовые пары по большей части не попадали в фокус внимания исследователей как самостоятельный феномен, а их изучение было способом выявления закономерностей генетически-средовых отношений в процессе развития в целом. Однако близнецовая ситуация развития не проходит для ребенка бесследно. Дети-близнецы обладают рядом особенностей начиная от специфики протекания психических процессов и заканчивая своеобразием характеристик личности, которые не должны быть проигнорированными при разработке коррекционных и развивающих программ.

Целью данной работы стало выявление нейропсихологических особенностей близнецов.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 7 пар близнецов дошкольного возраста с письменного согласия родителей. Средний возраст испытуемых составил 6 лет.

Для изучения нейропсихологических особенностей детей была использована Экспресс-методика нейропсихологической диагностики детей Л.С. Цветковой с последующей качественной обработкой полученных результатов. Методика включает в себя первичную беседу, пробы на исследование памяти, мышления (пересказ рассказа, «Четвертый лишний»), сформированности двигательной сферы и пространственного гнозиса (проба на реципрокную координацию, праксис позы, графическая проба, пространственный, динамический праксис, конфликтная проба и др.), эмоциональной сферы (узнавание эмоций, воспроизведение эмоций), предметного и акустического гнозиса (узнавание реалистичных изображений, повторение звуков и оппозиционных фонем), а также сферы образов-представлений (рисуночные пробы «Рисунок человека», «Рисунок семьи»).

Полученные результаты были подвергнуты качественному анализу.

Результаты

Результаты проведенного исследования выявили наличие нейропсихологических особенностей внутри близнецовых пар. Так, при

активности одного близнеца наблюдается ярко противоположное поведение второго: первый легко вступает в контакт, у него отмечается обильная речевая продукция, носящая при этом эмоционально окрашенный характер, в то время как второй оказывается более тихим, спокойным, труднее вступает в контакт.

В двигательной сфере также наблюдаются различия, в основном в плане способности к усвоению программы действий. Одному из пары оказываются более доступными процессы программирования и контроля деятельности в отличие от второго, который нередко склонен к ошибкам по типу perseverаций. Особенности произвольной регуляции деятельности можно увидеть на примере выполнения детьми нейропсихологической пробы «Заборчик» (рис. 1, 2). При сравнении результатов пробы наблюдаются различия в усвоении близнецами программы, в устойчивости ее выполнения и способности ее удерживать в течение времени, переключаемости с одного элемента на другой. Если один из близнецов справляется с этой задачей, то у второго наблюдаются незначительные ошибки при выполнении, проявляющиеся в неустойчивом воспроизведении заданной последовательности элементов в виде изменений формы одного из них.

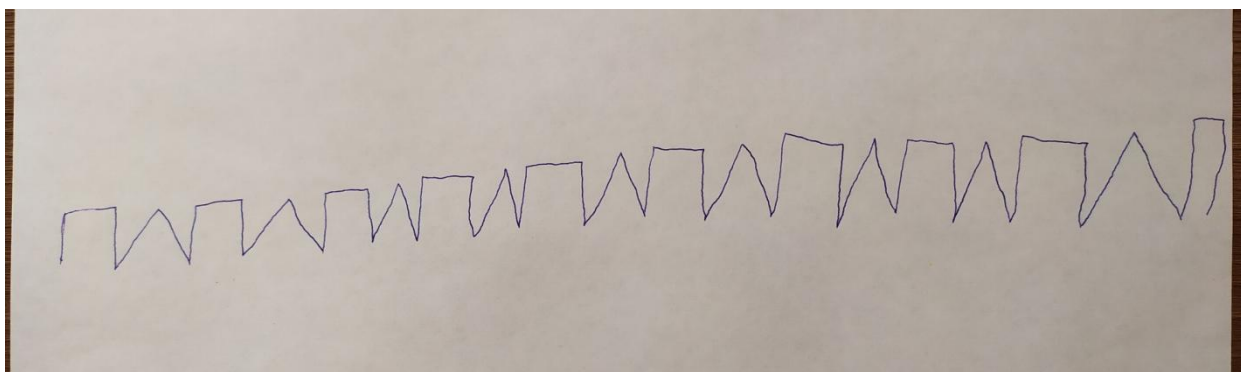


Рис. 1. Результаты выполнения нейропсихологической пробы «Заборчик». Мария, 6 лет, 4 мес.

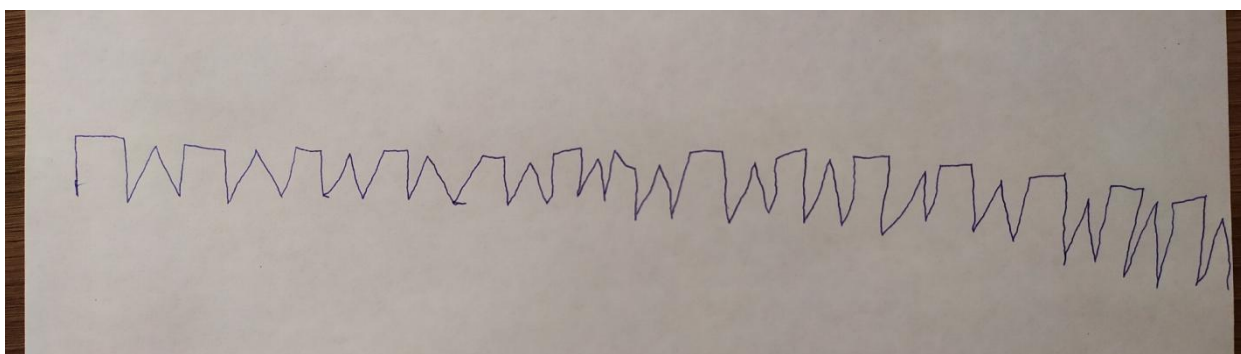


Рис. 2. Результаты выполнения нейропсихологической пробы «Заборчик». София, 6 лет, 4 мес.

Различия в степени успешности усвоения программы также наблюдались в том, как близнецы усваивали инструкцию к заданиям и могли следовать ей. Способность следовать заданной инструкции отличала тех детей, которые также успешно справлялись с выполнением вышеописанной пробы на динамический праксис. Подобные результаты были выявлены во всех исследованных парах близнецов.

Незначительными были отличия при выполнении проб на исследование памяти: один из пары показывал более хорошие результаты, чем второй. Так, при повторении двух рядов по три слова один из пары делал ошибки в виде изменения порядка слов, а также привнесений новых слов, близких по звучанию к заданным.

Наиболее значимые различия внутри пар были выявлены при исследовании особенностей мышления детей. При достаточно сформированной в соответствии с возрастными нормами у одного из близнецов способности оперировать категориями второй ребенок преимущественно опирался на несущественные признаки. Такие особенности мышления можно проследить при выполнении детьми методики «Четвертый лишний» (см. таблица 1, 2).

Таблица 1. Результаты выполнения методики «Четвертый лишний»

№	Результаты Мария, 6 лет, 4 мес.	Результаты София, 6 лет, 4 мес.
1	Самолет: машины ездят, а он летает	Самолет: летает, а все ездят

2	Туфли: одежда, ботинки	Ботинок: обувь
3	Яйцо: на кухне, в курятнике	Ничего...стол: это (остальные предметы) еда
4	Гусь: плавает, остальные ходят	Овца (не знает название и не может объяснить)
5	Ничего: все кухонные предметы	Сковородка: в ней варят
6	Дверь	Дверь: открывается

Таблица 2. Результаты выполнения методики «Четвертый лишний»

№	Результаты Анна, 5,9 мес.	Результаты Кристина, 5,9 мес.
1	Самолет: машины и воздушный предмет	Самолет: летучка, машины
2	Обувь: одежда	Ботинки: не одежда, а обувь
3	Дверь: мебель и железная	Дверь: потому что открывается; Шкаф: можно хранить вещи
4	Сковорода: похожие краски	Сковородка/Кастрюля: потому что
5	Стол: крепость, которую есть надо	Стол: не еда, а мебель
6	Баран: куры, животные	Овечка: не курица

Таким образом, несмотря на то что оба ребенка в паре выделяют лишний предмет и называют группы для оставшихся как по несущественным и функциональным признакам, так и по категориальному (одежда, обувь, мебель и др.), один из пары проявляет большую способность владеть понятиями категорий, чем второй, что также проявляется в назывании самих предметов и групп и способности объяснить свой выбор.

Вместе с этим была обнаружена некоторая разница в степени понимания смысла рассказа, проявлявшаяся вплоть до полной недоступности для одного из близнецов. Ребенок либо понимал рассказ буквально, либо совсем не мог ответить на заданный вопрос. При этом уровень пересказа этого рассказа не был связан с пониманием его смысла: ребенок, пересказавший рассказ с ошибками, мог точно сказать, в чем его смысл, а ребенок, усвоивший сюжет без изменений, не мог передать смысл рассказа.

Рисунок человека, по результатам исследования, не показал диагностически значимых признаков о различии в парах близнецов. Дети не

проявляют особых различий внутри близнецовой пары при изображении фигуры человека. Наблюдается непостоянство в том, как каждый ребенок рисует человека: в одном случае это может быть подробная прорисовка элементов, в другом лишь схематичное изображение. Так, рисуя себя, Мария изображает волосы, глаза, рот, однако на рисунке семьи данные элементы отсутствуют у каждой фигуры. Подобные результаты показали и остальные дети, участвующие в исследовании.

Особый интерес представляет анализ результатов методики «Рисунок семьи». Изображая свою семью, один ребенок из пары игнорирует наличие сиблинга и рисует только родителей и самого себя. При этом такой ребенок открыто проявляет негативное отношение к своему брату/сестре, демонстрирует некоторую конкуренцию, стремление превосходить второго близнеца, доказать ему свое совершенство в какой-либо деятельности. Для наглядности ниже представлены рисунки некоторых пар (рис. 3, 4).



Рис. 3. Рисунок семьи Софии



Рис.4. Рисунок семьи Марии. Справа налево: папа, мама, Мария (второй близнец, София, отсутствует в рисунке).

Выводы

Таким образом, исследование показало, что существуют нейропсихологические особенности, по которым близнецы внутри каждой пары имеют ряд отличий. Несмотря на имеющиеся представления об идентичности детей-близнецов, протекание и сформированность их психических процессов в дошкольном возрасте не являются одинаковыми. Успешность детей в различных видах деятельности делится между близнецами внутри пары, вследствие чего формируются доминирующие и ведомые позиции детей по отношению друг к другу, степень их самостоятельности, а также отношение к каждому из них старших и сверстников. Изучение специфики организации психических процессов детей-близнецов является важным условием для разработки более эффективных подходов в рамках коррекционно-развивающих мероприятий с такими детьми, обеспечивающих тем самым благоприятные условия для формирования личности ребенка.

Список литературы:

1. Близнецы. Двойняшки. Занимательная статистика. URL: <http://bddb.narod.ru/stat.html>

2. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
3. Дьяченко С.В., Горчакова Н.М. Особенности сиблинговой позиции у близнецов // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2014. Т. 2. С. 93–100.
4. Зазо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии. 1967. № 2. С. 111–135.
5. Зазо Р. Стадии психического развития ребенка // Развитие ребенка : пер. с англ. / под ред. А.В. Запорожца, Л.А. Венгера. М. : Просвещение, 1968. С. 131–161.
6. Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. 94 с.
7. Мухаметзянова Ф.Г., Зайнетдинов А.Ш., Мустафина Р.З., Фатыхова А.Л. О проблемах инклюзивного образования в близнецовой ситуации // Инклюзия в образовании. 2016. № 3 (3). С. 101–106.
8. Орлова О.С., Печенина В.А.. Особенности речевого развития детей-близнецов, родившихся в результате вспомогательных репродуктивных технологий // Специальное образование. 2014. № 4. С. 50–54.
9. Шамшикова Е.О., Шамшикова О.А., Рехлова А.И. Взаимосвязь психологических границ и статусов эго-идентичности у однополых близнецов // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 184–189.

References:

1. Bliznecy. Dvojnyashki. Zanimatel'naya statistika. URL: <http://bddb.narod.ru/stat.html>
2. Vygotskij L. S. Problemy obshchej psihologii. M. : Pedagogika, 1982. 504 p.
3. D'yachenko S.V., Gorchakova N.M. Osobennosti siblingovoj pozicii u bliznecov // Nauchnye issledovaniya vypusknikov fakul'teta psihologii SPbGU. 2014. T. 2. P. 93–100.
4. Zazzo R. Psihicheskoe razvitie rebenka i vliyanie sredy // Voprosy psihologii. 1967. № 2. P. 111–135.
5. Zazzo R. Stadii psihicheskogo razvitiya rebenka // Razvitie rebenka : per. s angl. / pod red. A.V. Zaporozhca, L.A. Vengera. M. : Prosveshchenie, 1968. P. 131-161.
6. Luriya A.R., YUdovich F.YA. Rech' i razvitie psihicheskikh processov u rebenka. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1956. 94 p.
7. Muhametzyanova F.G., Zajnetdinov A.SH., Mustafina R.Z., Fatyhova A.L. O problemah inklyuzivnogo obrazovaniya v bliznecovoj situacii // Inklyuziya v obrazovanii. 2016. № 3 (3). P. 101–106.
8. Orlova O.S., Pechenina V.A.. Osobennosti rechevogo razvitiya detej-bliznecov, rodivshihsy v rezul'tate vspomogatel'nyh reproduktivnyh tekhnologij // Special'noe obrazovanie. 2014. № 4. P. 50–54.
9. SHamshikova E.O., SHamshikova O.A., Rekhlova A.I. Vzaimosvyaz' psihologicheskikh granic i statusov ego-identichnosti u odnopolnyh bliznecov // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2013. № 3. P. 184–189.

УДК159.92

**КАТАТИМНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ ОБРАЗОВ КАК МЕХАНИЗМ
ИНТЕРИОРИЗАЦИИ ИДЕЙНОГО СОДЕРЖАНИЯ СКАЗКИ*****Повстьян Людмила Александровна***

*Кандидат психологических наук, профессор кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. Абая Мырзахметова, г. Кокшетау, Республика Казахстан
e-mail: povstyan1946@mail.ru*

Юдина Татьяна Михайловна

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

Аннотация. Статья посвящена практическому применению методики кататимного переживания образов (символдрама) в практике сказкотерапии в детском возрасте. Предполагается, что механизм интериоризации идейного содержания сказки заключается в эмоциональном переживании образов символического содержания сказочных историй.

Ключевые слова: сознание, образное мышление, символ, символдрама, сказочная метафора, сказкотерапия, кататимный образ, кататимная панорама, текст- символ.

**CATATIVE EXPERIENCE OF IMAGES AS A MECHANISM FOR
INTERIORIZING THE IDEAL CONTENT OF A TALE*****Povstyan Lyudmila Aleksandrovna***

*Candidate of Psychological Sciences, Professor, Department of Social and Pedagogical Disciplines, Kokshetau University named after Abaya Myrzakhmetova, Kokshetau, Republic of Kazakhstan
e-mail: povstyan1946@mail.ru*

Yudina Tatyana Mikhailovna

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

Abstract. The article is devoted to the practical application of the method of catatonic experience of images (symbol drama) in the practice of fairy tales in childhood. It is assumed that the mechanism of interiorization of the ideological content of a fairy tale lies in the emotional resonance of the images of the symbolic content of fairy tales.

Key words: consciousness, imaginative thinking, symbol, symbol drama, fairy-tale metaphor, fairy-tale therapy, catatonic image, catatonic panorama, text-symbol

Главная задача современной педагогики и психологии – разработка технологий повышения уровня самосознания как главного условия развития

личности как субъекта самореализации, саморазвития. К таким технологиям можно отнести сказкотерапию в детском возрасте.

П.И. Яничев обозначил психологическую триаду потребностей (потребность в автономности (независимости), потребность в компетентности (силе, могуществе) и потребность в активности), которые определяют сказочный сюжет и дают представление о способе их удовлетворении в метафорической форме [10].

Сказки являются символическим отражением древних ритуалов, среди которых особое место занимает ритуал инициации. В ходе этого ритуала подросток, преодолевая различные трудности, получает возможность перехода на иной, более высокий статусный уровень. В сказке отражен разнообразный опыт эмоционального переживания, телесный опыт, связанный с кризисами возрастного развития, что на бессознательном уровне включает адекватные защитные механизмы «Я».

Сказка, отражая кризисные ситуации развития ребенка в символической форме, учит его переживать страхи продуктивно, усваивать моральные нормы и эффективные формы взаимоотношений с людьми.

Если на сознательном уровне сказочные метафоры усваиваются как вымышленный мир, то на подсознательном уровне происходит расшифровка скрытого смысла сказочного сюжета. Работа подсознания заключается в запуске адекватной программы коррекции поведения, гармонизации внутреннего мира ребенка [3].

В процессе сказкотерапии ребенок, как правило, визуализирует сюжет, персонажи сказки ребенком узнаваемы, т.к. он себя и значимых для себя людей из своего окружения идентифицирует с ними, в сознании ребенка возникают образы, обобщающие его переживания, вызывающие у ребенка те или иные эмоции. *Кататимное переживание образов* (КПО) – высокоэффективный метод в психотерапии, разработанный известным немецким психотерапевтом Ханскарлом Лейнером. Концептуальную основу этого метода составляют

теории классического психоанализа и его современного развития (анализ бессознательных и предсознательных конфликтов, аффективно-инстинктивных импульсов, процессов и механизмов защиты, анализ органических форм конфликтов раннего детства, анализ переноса и контрпереноса). Много общего обозначенный метод имеет и с аналитической психологией К.Г. Юнга. Он не требует особого интеллектуального уровня пациента или особого оборудования.

КПО – это не только психотерапевтическая техника. Этот метод способствует также раскрытию способности к переживанию, может содействовать развитию самосознания человека в реальной жизни, является достаточно эффективным при нарушениях, связанных с невротическим развитием личности. Метод ориентирован на эмоционально-образные переживания в большей степени, чем на рациональное мышление.

История создания метода восходит к 1948 г., когда были опубликованы работы С. Harrich, который в 1932 г. провел первые эксперименты по использованию в психотерапевтических целях представлений образов [11]. Ханскарл Лейнер (Германия) в 1954 г. обобщил многолетние системные эксперименты в первой программной публикации «Экспериментальные кататимные переживания образов» (ЭКПО) 1964 г. Ханскарл Лейнер расширил понятие кататимное переживание образов (КПО) понятием символдрама, т.к. выявил зависимость представляемых образов от эмоционального мира, и по типу драматического развития событий–переживаний работа с образами представляла собой работу с символами [5]. В переводе с греческого «ката» означает «соответствующий», «зависящий», а «тимос» – «душа», в данном контексте – «эмоциональность».

Метод основан на том, что у пациента в расслабленном состоянии психолог вызывает представление образов – имагинацию. За первыми образами, как правило, самостоятельно возникают образы различных ландшафтов, встреч с животными и различными людьми. Психолог может

оказать влияние на развитие сюжета переживаемой символдрамы, может структурировать представления в соответствии со специально разработанными правилами.

КПО является диалогичным методом, поэтому эмпатийное, сочувствующее, сопереживающее психологическое вмешательство в переживания ребенка является основным психотерапевтическим фактором.

Система кататимного переживания образов основывается на двух главных положениях:

1. Человек не только в ночных сновидениях, но и при дневном фантазировании способен развивать фантастические представления в своем воображении.

2. При помощи своей имагинативной способности, образного сознания человек может создавать свой новый образ в процессе познания самого себя.

Метод КПО близок направлениям в психологии, которые основываются на бессознательной динамике: символика сновидений, инстинктивные импульсы Оно, защитные образования Я, Сверх-Я, регрессивные процессы. Элементы символдрамы содержатся в арт-терапии, сказкотерапии, в игровой терапии ребенка, в психодраме по Я.Л. Морено. В техническом плане методу кататимного переживания образов близки элементы ведения психотерапевтической беседы по К. Роджерсу и некоторые виды поведенческой терапии [5].

Символдрама «затрагивает естественные, уже заложенные в психической жизни особенности» [5, с. 26] человека, какие-то реальные переживания в реальной жизни ребенка могут сместиться на образный уровень, имеющий символический характер, так называемое «образное сознание», по определению Хаппиш [5, с. 4]. Метод КПО позволяет отслеживать взаимодействие этих символов (символдрама), интерпретировать символический образ, отражающий глубинные переживания реальных событий и обстоятельств. Как правило, кататимные образы не имеют сверхординарный, фантастический характер и

отражают ландшафт, который Х. Лейнер называет кататимной панорамой, им предложена следующие стандартные виды панорам: луг, ручей, гора, дом, опушка леса. Каждая из типичных панорам определяет характер проблем человека и, соответственно, способ воздействия психолога, психотерапевта. На основной стадии кататимного переживания образов (КПО) Х. Лейнер предлагает следующие символические значения кататимных панорам [5, с. 51]:

- мотив луга – проекции актуальных проблем личности;
- мотив ручья – истоки и прогноз проблемной ситуации, степень эмоциональной охваченности;
- мотив горы – креативное решение проблемы, осознание контекста волнующих событий;
- мотив дома – анализ структуры и содержания переживаний;
- мотив леса, опушки леса – проекция бессознательного в различных фантастических символических формах.

КПО необходимо использовать в сказкотерапии, прежде всего, с диагностической целью, т.к. при отслеживании характера кататимной панорамы психолог может сделать вывод о характере и глубине эмоциональных переживаний ребенка, которые он не в состоянии выразить вербально. По изменению характера кататимной панорамы ребенка психолог делает заключение о динамике коррекционного процесса. Техника КПО не требует специальных условий, ее можно использовать самостоятельно на вводных занятиях при знакомстве с детьми. Психолог предлагает детям упражнения на релаксацию, затем дает задание закрыть глаза и представить, что они находятся в приятном для них месте. В качестве примера приводим упражнение «В лесу» [4, с. 188]. «Представьте себе, что все это лес (ведущий указывает на ковер и все помещение). Что вы видите вокруг? А теперь лягте на травку, расслабьте плечи, ...руки... шею... лицо...живот... ноги. Дышите легко, спокойно, мягко. Воздух входит... выходит... Глаза закрыты... спят. Губы тоже расслаблены... не двигаются. Слушаем, как поют птицы, шумят деревья...».

Представленный фрагмент может быть применен как введение в сказку или/и/ для вызывания кататимного образа. Если это упражнение используется в качестве введения в сказку, то дети открывают глаза, прослушивают начало сказки, изображают различных персонажей и действуют в соответствии со сценарием занятия. Если это упражнение используется для создания кататимного образа, то дети, не открывая глаз, отвечают психологу, что они видят, часто это могут быть сказочные персонажи на фоне кататимной панорамы или любой кататимный образ, отражающий проблему или переживания ребенка. В процессе сказкотерапии образное сознание ребенка обогащается образами-символами, обозначающими различные достоинства и пороки человека, сложности его взаимоотношений с окружающим миром и восприятия самого себя, что сопровождается переживанием разнообразных эмоциональных состояний, которые под руководством психолога могут быть отреагированы в различных театрализованных играх, этюдах по сюжету сказки. Театрализация сюжета приближается по структуре к театру спонтанности Джакомо Морено, представляющий процесс экстернализации «личностного поля после завершения процесса субъективации» [8, с. 18]. В своей работе Д. Морено пишет, что проблема личностного развития заключается в том, «сможет ли личность после того, как мы научимся осуществлять подобную экспансию личностного, овладевать миром и контролировать ситуацию в той части мира, в которую она вторглась, или же, как и прежде, личность останется игрушкой в руках неподвластного ей случая» [8, с. 18].

Сказочный сюжет, отраженный в тексте сказки, всегда содержит невероятные парадоксальные моменты, сочетающиеся с описанием обыденных бытовых деталей реальной действительности, тем не менее именно эта невероятность и парадоксальность сказочных событий оказывается наиболее активной и действенной силой, влияющей на наше сознание [7].

Данное явление объясняется тем, что метафоричный язык сказки наполняет ее символическим содержанием и, по сути, сказка является текстом-

символом. Истолкование текста-символа предполагает неисчерпаемость смысла символов, интерпретация – предполагает упрощение смысла, попытку сделать содержание символа более доступным в смысле подбора более понятных или наиболее значимых для адресата синонимов. Но интерпретация символа должна также побуждать к действию [2], «... мы должны включить в мир сказания нашу действительность и нашу собственную жизнь, должны почувствовать себя кирпичиками всемирно-исторического здания, им возведенного», что предполагает уже другой уровень сознания [2, с. 36]. По мнению И. Мухелишвили [9], Э. Ауэрбаха [1], для восприятия текста-символа наше сознание проходит ряд превращений, чтобы постигнуть значение символа, а не принять его буквальное содержание как прямое истолкование. Понимание символа имеет определенную этапность. Выделяют первую стадию – стадию обыденного сознания, вторую стадию – стадию сомнения, третью стадию – стадию веры, состояния ясного сознания, четвертую стадию – стадию измененного состояния сознания [9, с. 35–36].

Если текст и содержит некие символы, выражающие некоторые культурные смыслы, то в стадии обыденного сознания (1 ст.) все содержащиеся в нем парадоксальные противоречия разрешаются в силу доверия «... принятым в культуре нормативным отношениям к тем или иным ситуациям», как доверие к познавательной установке, навязываемой культурным окружением, или ... принятие предрассудков своего социума, сообщества, в которых индивид не отдает себе отчета [9]. На первой стадии (в состоянии обыденного сознания) познающий скорее признает неспособность правильно действовать или собственную ошибку, чем усомнится во всесильности, авторитетности образца, справедливости установок, диктующих его выбор.

А вот сомнение в установках – это уже переход в новое состояние («состояние 2»), предполагающее осознание собственного отношения к культурным (общезначимым) нормам. Этот переход стимулируется и внешними причинами: в описании познаваемого феномена обнаруживаются

неустраняемые противоречия – парадоксы, и внутренними – стремлением человека реализовать обретенный дар свободы, дар свободы усомниться в предлагаемой информации и тем самым составить собственное суждение по поводу этой информации [7]. Но такое сомнение – это, в известном смысле, отказ понимать, и символический текст адресатом не столько понимается, сколько постигается. Символ ведь, как уже отмечалось, не обозначает культурные смыслы. Он указывает некие послышки и результаты сознания. А постижение символа состоит не в описании этих предпосылок и результатов (как того требовало бы «понимание» текста), но в воспроизведении их в своем сознании как самодостовверных. И для этого нужен новый отказ от сомнений, уже как акт, деяние, по мнению М.М. Бахтина. По сути, постижение символа есть акт веры. А это уже – переход в новое состояние сознания («состояние 3»), когда сомнения снимаются, открывающаяся в тексте реальность становится самодостовверной. Происходит интериоризация, переход от чувственно-практического содержания обыденного сознания (1 стадии) к идеальному содержанию четвертой стадии - постижения идеального содержания (значения и смысла). Символичность текста, в частности текста сказки, проявляется в невозможности его прямолинейной интерпретации. Любая попытка такой интерпретации приводит к парадоксам. Эта парадоксальность интерпретаций служит как бы метаинформацией – сообщением о характере самого текста, его символичности, о необходимости изменить установки на его восприятие. Согласно Ю.М. Лотману, внутренняя неоднородность является основным структурным признаком текста, который имеет множество интерпретаций и порождает новые культурные смыслы. Задача текста-символа – воздействовать на состояние сознания адресата, а не передать знание о некоторых событиях. Если в тексте-символе и излагаются какие-то события, то лишь с этой последней целью. При анализе такого текста важно понять, как он работает, каково отношение между текстом и адресатом. Для работы текста как генератора смысла, он нуждается в собеседнике. «В этом сказывается глубоко

диалогическая природа сознания как такового. Чтобы работать, сознание нуждается в сознании, текст – в тексте, культура – в культуре» [6, с. 10].

Эффект усиливается приемом визуализации, воображения описываемой обыденной ситуации, чтобы тем контрастнее воспринималась история сказочных превращений и стадия 2 (стадия сомнения) была четко осознаваема. Для расшатывания обыденного сознания необходим удар на эмоциональном уровне психики (какое-либо драматическое событие), с которого начинается переход в измененное состояние сознания. Это состояние сознания возникает в момент постижения символа – стадия 3. «Символ, это – вещь, обладающая способностью индуцировать состояния сознания, через которые психика индивидуума включается в определенные содержания (структуры) сознания [2, с. 204].

Таким образом, чтобы сказка как текст-символ индуцировала определенное состояние сознания, необходим эмоциональный отклик, резонанс у адресата, чтобы состоялся диалог, когда «сознание нуждается в сознании». Психологическая триада потребностей, выделенных П.И. Яничевым, определяющих сказочный сюжет и дающих представление о способе их удовлетворения в метафорической форме, как правило, понятны ребенку независимо от состояния его общей информированности. Эта триада включает в себя потребность в автономности (независимости), потребность в компетентности (силе, могуществе) и потребность в активности и всегда находит эмоциональный отклик в сознании ребенка, особенно у ребенка с проблемами адаптации в социуме [10].

Кататимное переживание образов переводит символический язык сказки как текста-символа в визуальный план образов, окрашивая их эмоциональным переживанием и тем самым придавая им личностный смысл, осуществляя таким образом интериоризацию символического содержания основных идей сказки.

Список литературы:

1. Ауэрбах Э. Мимесис. Изображение действительности в западноевропейской литературе. М. : Прогресс, 1976. С. 35–36.
2. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник, 1984–85. М. : Наука, 1986. С. 80–160
3. Доценко Е.Л. Семантическое пространство психотерапевтической сказки // Журнал практического психолога. 1999. № 10–11. С. 72–87.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Тренинг по сказкотерапии. Сборник программ по сказкотерапии. СПб. : Речь, 2000. 254 с.
5. Лейнер Х. Кататимное переживание образов, пер. с нем. М. : Изд-во Эйдос, 1996. 254 с.
6. Лотман Ю.М. Текст в тексте // Образовательные технологии, 2014. № 1. С. 30–42. URL: <http://www.iedtech.ru/files/journal/2014/1/lotman-text-in-text.pdf>
7. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. 224 с.
8. Морено Д. Театр спонтанности, пер. с англ. Красноярск : Фонд ментального здоровья, 1993. 126 с.
9. Мухелишвили И., Шабуров Н., Шрейдер Ю. О символичности проповеди // Человек. 1991. № 4. С. 144–153.
10. Яничев П.И. Психологические функции волшебной сказки // Журнал практического психолога. 1999. № 10–11. С. 27–37.
11. Happich C. Das Bildbewusstsein als Ansatzstelle psychischer Behandlung. Zbl. Psychother. 5. 1962. 633 p.

References:

1. Auerbah E. Mimesis. Izobrazhenie dejstvitel'nosti v zapadnoevropejskoj literature. M. : Progress, 1976. P. 35–36.
2. Bahtin M.M. K filosofii postupka // Filosofiya i sociologiya nauki i tekhniki. Ezhegodnik, 1984–85, M. : Nauka, 1986. P. 80–160.
3. Docenko E.L. Semanticheskoe prostranstvo psihoterapevticheskoj skazki // Zhurnal prakticheskogo psihologa. 1999. № 10–11. P. 72–87.
4. Zinkevich-Evstigneeva T.D. Trening po skazkoterapii. Sbornik programm po skazkoterapii. SPb. : Rech', 2000. 254 p.
5. Lyojner H. Katatimnoe perezhivanie obrazov, per. s nem. M. : Izd-vo Ejdos, 1996. 254 p.
6. Lotman YU.M. Tekst v tekste // Obrazovatel'nye tekhnologii, 2014. № 1. P. 30–42. URL: <http://www.iedtech.ru/files/journal/2014/1/lotman-text-in-text.pdf>
7. Mamardashvili M.K., Pyatigorskij A.M. Simvol i soznanie. M. : SHkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1997. 224 p.
8. Moreno D. Teatr spontannosti, per. s angl. Krasnoyarsk : Fond mental'nogo zdorov'ya, 1993. 126 p.

9. Muskhelishvili I., SHaburov N.,SHrejder YU. O simvolichnosti propovedi // CHelovek. 1991. № 4. P. 144–153.

10. YAnichev P.I. Psihologicheskie funkcii volshebnoj skazki // ZHurnal prakticheskogo psihologa. 1999. № 10–11. P. 27–37.

11. Happich. C. Das Bildbewubtsein als Ansatzstelle psychischer Behandlung. Zbl. Psychother. 5. 1962. 633 p.

УДК 159.955; 159.923.2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Романова София Александровна

Аспирант, Алтайский государственный университет,

Барнаул, Россия

e-mail: sony-24@mail.ru

Аннотация. В статье описан теоретический подход к изучению категориальной структуры этнического самосознания как взгляд на исследование специфики взаимодействия представителей разных культур. Раскрыты представления философов и психологов о категориальной структуре сознания и специфика формирования этнической идентичности как результата категоризации себя и членов других этнических групп. Описанный подход применяется при составлении плана эмпирического исследования и анализе полученных в ходе него результатов.

Ключевые слова: категориальная структура сознания, категория, этническое самосознание, этническая идентичность, внутренняя картина мира.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF STUDYING THE CATEGORIAL STRUCTURE OF ETHNIC SELF-CONSCIOUSNESS OF PERSONALITY

Romanova Sophia Alexandrovna

Graduate student, Altai State University, Barnaul, Russia

e-mail: sony-24@mail.ru

Abstract. The article describes a theoretical approach to the study of categorical structures of ethnic identity, as a look at the study of the specifics of interaction of representatives of different cultures. The ideas of philosophers and psychologists about the categorical structure of consciousness and the specifics of the formation of ethnic identity, as a result of the categorization of themselves and members of other ethnic groups, are revealed. The described approach is used in compiling an empirical research plan and analyzing the results obtained during it.

Key words: categorical structure of consciousness, category, ethnic self-awareness, ethnic identity, internal picture of the world.

На данный период времени вопрос межнационального взаимодействия встал очень остро. Высокая концентрация внимания на этой теме обусловлена повышением человеческой необходимости тесно взаимодействовать с представителями других культур. Такая необходимость, имеющая скорее навязанный характер, выражается в увеличении числа миграционных

процессов, которые, в свою очередь, обусловлены влиянием внешних и внутренних факторов в сфере политики, экономики, труда и образования.

К внешним факторам можно отнести неравенство между странами относительно уровня развития данных сфер, стремление расширить границы научного и прикладного знания путем его межнационального обмена, все большее расширение областей межнационального разделения труда, ухудшение условий жизни людей в разных географических областях, факт распространения террористических актов в разных странах. К внутренним факторам относятся особенности национальной структуры населения, необходимость в дополнительной рабочей силе, уровень занятости и качество жизни людей в целом [16].

Все эти события и явления обусловили рост числа межнационального взаимодействия коренных жителей с представителями разных культур. Такое взаимодействие может протекать как в позитивном, так и негативном русле.

Первое направление может проявляться в искреннем интересе к общению с иностранцем, обмену жизненным, профессиональным и научным опытом, стремлении практиковать иностранный язык, а также в простом общении с представителем другой культуры, когда не происходит акцентирования на национальной принадлежности собеседника.

Иной ракурс протекания межнационального общения может происходить в достаточно негативном ключе, который берет начало от прямого избегания общения с представителем другой культуры, пассивной агрессии и заканчивается проявлением ее активных форм (сквернословие, насилие и т.д.).

В опубликованных ранее научных работах по проблемам межнационального взаимодействия нами обнаружены следующие направления их исследования:

- поиск путей для развития у населения культуры межнационального общения (Э.Г. Вартаньян, И.А. Дадов, Т.Н. Бартенева, Н.Ф. Чипинова, Н.Г. Маркова и др.);

- выявление способов урегулирования этнополитических конфликтов (О.И. Аршба, А.Х. Султыгов, Н.В. Буянова, Д. Ю. Климин и др.);
- выявление содержания стереотипов о конкретных народностях в частности и о своей и чужой культуре в целом (Т.П. Емельянова, Н.В. Сорокина, Л.Г. Почебут, В.Д. Попков и др.);
- исследование структуры социальных представлений об этносах (или стереотипов) (Т.Г. Стефаненко, Т.П. Емельянова, А.А. Мошура, А.Ю. Чернов и др.);
- выявление эмоционального отношения к представителям конкретных этнических групп (А.А. Мошура, Д.В. Склярова, Е.Е. Масленникова и др.);
- изучение самокатегоризации личности по этническому основанию в период трансформации общества и культурной глобализации (С.В. Кузина, А.А. Горбунова, С.Г. Максимова, М.С. Нафанаилова и др.).

На наш взгляд, обнаружение специфики межнационального взаимодействия требует ее рассмотрения в русле системного подхода. Таким образом, в данной статье будет описан вариант логики рассуждения с целью нахождения психологических оснований выбора разных вариантов поведенческих сценариев личности при взаимодействии с представителями чужих культур для составления плана эмпирического исследования в дальнейшем.

Неоспоримым является принцип единства сознания и деятельности, сформулированный еще С.Л. Рубинштейном, который гласит, что, формируясь в деятельности, сознание в деятельности и проявляется. Деятельность и сознание образуют органическое целое [17]. Таким образом, поведение личности обусловлено ее сознанием. Но констатация этой взаимосвязи не учитывает ряд вспомогательных элементов, без которых данная модель представляет собой линейную, а не системную структуру.

На наш взгляд, поведение личности обуславливается системной организацией категорий в сознании и определяет то, каким образом человек

одной национальной принадлежности будет взаимодействовать с представителем другой культуры.

Впервые термин «категория» рассматривался в контексте восприятия и анализа окружающего мира. Еще философы античности задавались вопросом «как устроен наш мир» для накопления знаний о нем. В своих трудах выделяли категории для описания бытия Аристотель (первая классификация) [1], И. Кант (о синтезе и априорности категорий) [10], Г.В.Ф. Гегель (категории как каркас развития Абсолютной идеи) [6], К. Маркс («объективные мыслительные формы», зависящие от конкретного периода развития социума) [11], М. Вебер, Ю. Хабермас и Т. Парсонс (восприятие субъектом объектов социальной действительности и особенности их «встраивания» в общую категориальную структуру личности) [4; 5; 9] и многие другие. Они привели свои категориальные структуры, позволяющие, на их взгляд, объективно и целостно описать окружающий мир.

Например, Аристотель определил, что благодаря категориям единичное обретает свою определенность и обусловленность, а значит, и статус собственного имени. Аристотель выделил десять категорий: сущность, количество, качество, отношение, место, время, положение, обладание, действие и претерпевание. По Аристотелю, «знать категории» позволяет проследить процесс расчленения бытия до конкретного, исследовать развитие от возможности до сущности, отделить сущность от всего иллюзорного. Категории позволяют объединять объекты в группы и классы, что позволяет, исследуя один объект, «переносить» знания о нем на другие родственные объекты [1].

В рамках теории коммуникативной рациональности Ю. Хабермас, заостря внимание на восприятии индивидом социальных объектов, отметил, что коммуникативное действие невозможно без системы координат, определенным образом сконструированной системы регламентации, относительно которой субъекты общения соглашаются друг с другом или нет. Таким образом,

категориальная структура сознания складывается у индивида благодаря приобретенной им возможности: упорядочивать знания в соответствии с социально заданными нормами и субъективными оценками; моделировать, прогнозировать и оценивать социальные процессы; искать в повседневном общении единые смыслы и оценки, оформляя их в законы, нормы и традиции [5].

Стоит отметить, что в доклассический и классический периоды развития научного знания выделенные методологами и философами науки категории были направлены на систематизацию знаний о мире, опираясь на которые каждый человек мог бы эффективно адаптироваться к различным условиям изменчивого окружающего мира. То есть главенствовал постулат объективности научного знания. Но только в эпоху постпозитивизма философы начали активно противостоять убеждению, что знание соответствует реальности мира [21]. Таким образом, наука пошла в сторону индивидуализации научного знания, поиска уникального в построении картины мира каждой личностью, что отражается в концепции В.В. Степина.

По Степину, познание осуществляется благодаря категориями культуры – мировоззренческим универсалиям, концептам, идеям, которые создают целостный образ мира [18; 19]. Степин выделяет два блока связанных между собой универсалий: блок категорий, фиксирующих наиболее общие, атрибутивные признаки объектов, и блок, объединяющий категории, что выражают субъектность человека. Категории первого блока носят универсальный характер и включены в деятельность человека. Аtribuтивные характеристики объектов фиксируются в категориях «пространство», «время», «движение», «отношение» и др. Категории второго блока отражают отношения субъекта к людям, обществу, целям и ценностям социальной жизни. Категории данного блока: «человек», «общество», «сознание», «добро», «зло» и др. [19].

В системе универсалий культуры выражены общие представления об основных компонентах и сторонах человеческой жизнедеятельности. Такие представления, согласно Степину, предопределяют поведение, общение и

деятельность субъекта. Человек усваивает категории в процессе воспитания и социализации, включения в разные виды деятельности, язык, приобретенные знания. Эти категории обретают личностный смысл исходя из личного опыта человека, конкретизируются в зависимости от групповых и личностных ценностей.

В психологических теориях процесс категоризации объектов окружающей действительности раскрывается посредством анализа процесса их восприятия, ориентации на ранее приобретенный опыт и активные действия субъекта. Обучаясь восприятию, субъект усваивает отношения между наблюдаемыми свойствами объектов и событиями, категории и системы категорий, научается предсказывать взаимозависимости событий и осуществлять проверку таких предсказаний. Таким образом, под категорией Дж. Брунер понимает некоторое правило, в соответствии с которым субъект относит объекты к одному классу как эквивалентные друг другу [22].

В целом категориальная структура сознания раскрывается в разных психологических теориях посредством таких теоретических конструктов, как семантические пространства (Ч. Осгуд), личностные конструкты (Дж. Келли), структура сознания (А.Н. Леонтьев, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский), субъективная картина мира (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко), мысль (В.Д. Шадриков) и др.

Остановимся чуть подробнее на изучении субъективной картины мира, что представлена в двух подходах – субъективной семантики Е.Ю. Артемьевой и экспериментальной семантики В.Ф. Петренко. Оба подхода учитывают уровни знаковой организации психической реальности: сенсорно-перцептивный (уровень представления, образа), понятийный (уровень значения) и семантический (уровень смысла) [20].

В психосемантике Е.Ю. Артемьевой субъективная картина мира складывается исходя из манипулятивного опыта субъекта (функционирования), его отношения к соответствующим объектам и имеющейся системы значений

(знания). Она использует термин «семантические структуры», в которые и складываются представления о свойствах объекта [2].

В.Ф. Петренко использует термин «категориальные структуры», поскольку по его мнению, специфичность категорий заключается в системной организации их содержания. Формой фиксации значения могут выступать слова естественного языка, знаки, символы, изображения, формы поведения и др. Значение при этом выступает в виде идеальных конструкций и моделей, в которых представлены формы обобщения общественного опыта, что образуют и общественное, и индивидуальное сознание [12]. Значения связаны между собой ассоциативно, тем самым образуя семантическое поле. Категориальную структуру сознания образуют факторы, что выступают основаниями категоризации.

Несмотря на то что Петренко считает изучение «коллективного» семантического поля неправомерным (отдельный субъект выступает носителем семантического пространства, которое уникально), мы придерживаемся иной точки зрения. Поскольку многими философами и учеными подчеркивается влияние общественного опыта, воспитания в целом, ряда социокультурных особенностей на категориальную структуру сознания, вводится понятие группового сознания [7], изучаются групповые показатели с целью выявления особенностей этой структуры. Так, в ходе факторного анализа групповых данных выделяется система значений – факторы-категории, на которые опираются субъекты для идентификации объекта. Данные факторы образуются за счет «схожести» компонентов субъективных категориальных структур. Данная «схожесть», в свою очередь, базируется на некоем основании.

Отсюда можно предположить, что особенность межнационального взаимодействия не будет исчерпываться лишь категориальной структурой сознания в «чистом виде». Межнациональное взаимодействие берет корни не просто в сознании личности, а в определенном его типе, выделенном по определенному основанию. Категориальная структура сознания – это сложная

многоуровневая система. Мы классифицируем объекты окружающей действительности по некоторым основаниям, которые, в свою очередь, обусловлены уже категориями высшего порядка – метакатегориями. Такие метакатегории и определяют языковое, правовое, этническое и другие «виды» сознания.

В контексте межкультурных отношений остановимся на этническом сознании. Следует первоначально определить само понятие и его соотношение с понятиями «этническое самосознание» и «этническая идентичность», поскольку зачастую они употребляются как синонимы [13].

Этническое сознание включает в себя этническое самосознание, которое проявляется в этнической идентичности. Этническое сознание представляет собой форму общественного, группового сознания [7]. Этническое сознание – сочетание общих черт и отличительных особенностей этноса, куда относятся язык и культура – материальная культура (традиционные виды жилища, хозяйственная утварь, одежда, пища) и духовная (обычаи, обряды, народное искусство, религия и т.д.), национальный характер (стиль проявления общечеловеческих свойств психики) [3].

Представление об общности происхождения членов этноса является важным компонентом этнического самосознания. Этническое самосознание определяет этническую принадлежность личности. Согласно Л.М. Дробижевой, этническое самосознание выражается в осознании субъектом своих этнических связей и своего отношения к ним. С ее точки зрения, представление об этнической принадлежности является частью «Я»-образа. Этническое самосознание формируется в результате сравнения своей этнической общности и чужой, в процессе дифференциации «Мы» и «Они» [8]. Таким образом, можно заключить, что этническое сознание – более общее понятие, которое включает в себя «продукты» жизнедеятельности этноса, проявления чего можно наблюдать в жизни непосредственно, в то время как этническое самосознание – это субъективное ощущение своей принадлежности к

определенной культуре, дифференциация от чужих культур, формирующаяся на основе этнического сознания.

Этническая идентичность – это осознание членом этноса своей принадлежности к нему, связано с сепарацией от других этносов, что проявляется в употреблении общего самоназвания. Этническая идентичность является проявлением этнического самосознания. Идентификация личности с определенной этнической группой обуславливается накопленными знаниями о разных этносах, результатом сопоставления. Этническая идентичность включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов:

- когнитивный (знания о группе и осознание себя ее членом на основе определенных признаков);
- поведенческий (выполнение определенных действий, характерных для представителей данного этноса);
- эмоциональный (оценка группы, отношение к ней, значимость членства в ней) [15].

Исходя из этих компонентов, отметим, этническая идентичность носит оценочный характер, из чего следует, что она может быть и позитивной, и негативной. Г.У. Солдатова выделяет несколько типов этнической идентичности:

- гипоиентичность представляет собой отход от своей этнической группы, сохранение позитивной идентичности не по этническому критерию;
- этническая индифферентность проявляется в размывании этнических границ, этничность не является актуальной;
- позитивная этническая идентичность характеризуется принятием своей этнической принадлежности, позитивным отношением к ней и чужим культурам;

– гиперидентичность проявляется в этноэгоизме, этноизоляционизме и этнофанатизме, выражается в деструктивности межэтнических отношений [14].

Преобладание того или иного типа этнической идентичности свидетельствует о специфике поведенческих проявлений в отношении представителей других народов. Гиперидентичность, как правило, и находит свое проявление в негативных поведенческих реакциях в отношении представителей других культур.

Этническая идентичность является динамичным образованием, несмотря на то что восприятие себя как представителя конкретного этноса остается в основном неизменным в течение всей жизни человека. На формирование этнической идентичности влияет специфика социального окружения – изменения социально-политической сферы общества, отмеченные в начале статьи, и характеристика этнического окружения как гомогенного или гетерогенного.

Категориальная структура сознания – многоуровневая система, благодаря которой конструируется внутренняя картина мира. Другими современными авторами было доказано, что категориальная структура представляет собой сложную многоуровневую сеть взаимосвязей между элементами. В этой структуре также присутствуют категории, обеспечивающие связь других категорий, тем самым выполняя опосредующую функцию [23; 24; 26].

В контексте межэтнических отношений поведенческие паттерны личности в отношении представителей своей и чужой культуры можно определить посредством анализа категориальной структуры этнического самосознания личности, где представления о членах конкретных этнических групп конструируются на основе этнической идентичности человека [25; 27].

Таким образом, на наш взгляд, анализ поведенческих паттернов личности следует начинать «изнутри» – с наиболее глубинных структур, постепенно приближаясь к поверхностному, наблюдаемому конструкту. Осознание своей

принадлежности к определенной этнической группе, идентификация с ней и степень сепарации от других этносов обуславливается соответствующим эмоциональным отношением. При этом этническая идентичность определяет содержание представлений как результат процесса категоризации – систему знаний о своем этносе и других этнических группах, что, в свою очередь, формируется вместе с приобретенным опытом сравнения по ряду критериев.

Список литературы:

1. Аристотель. «Сочинения» в 4-х томах. М. : Мысль, 1975.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М. : Наука : Смысл, 1999. 350 с.
3. Бромлей Ю.В. Этнография: Учебник / под ред. Ю. В. Бромлея, Г. Е. Маркова. М. : Высш. школа, 1982. 320 с.
4. Вебер М. Основные социологические понятия // Вебер М. Избранные произведения. М. : Прогресс, 1990.
5. Вербилович О. Теория коммуникативного действия: ключевые категории и познавательный потенциал // Публичная сфера: теория, методология, кейс стадии. М. : ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2013. С. 35–52.
6. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. СПб. : Наука, 1997. 800 с.
7. Головнёва Е.В. Феномен этнического самосознания и его структура : дис. ... канд. филос. наук. Омск, 2004. 177 с.
8. Дробижева Л.М. Национальное самосознание: база формирования и социально-культурные стимулы развития // Сов. этнография, 1985. № 5. С. 3–16.
9. Дубровский Д.И. Основные категориальные планы исследования сознания // Вопросы философии. М., 2008. № 12. URL: http://www.dialog21.ru/dubrovsky/nauchnye_texty/subekt_realn_sozn_%20bessozn_statjy.htm#SRS_2 (дата обращения: 15.03.2019).
10. Кант И. Критика чистого разума. М. : Эксмо, 2006. 736 с.
11. Николин В.В. Структура диалектики всеобщего и единица у К. Маркса // ОНВ. 2012. № 2 (106). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-dialektiki-vseobschego-i-edinita-u-k-marкса> (дата обращения: 02.03.2019).
12. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 208 с.
13. Смолина Т.Л. Этническое самосознание как социально-психологический феномен // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. № 171. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskoe-samosoznanie-kak-sotsialno-psihologicheskii-fenomen> (дата обращения: 5.06.2019).
14. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М. : Смысл, 1998. 386 с.

15. Стефаненко Т.Г. Социально-психологические аспекты изучения этнической идентичности // Флогистон, 2007. URL: <http://flogiston.ru/articles/social/ethnic> (дата обращения: 15.07.2019).
16. Топилин А.В. Миграция и общий рынок труда ЕАЭС: вызовы и пути интеграции // Миграция и социально-экономическое развитие, 2016. Том 1. № 1. С. 39–62. URL: <https://creativeconomy.ru/lib/38076#html> (дата обращения: 5.06.2019).
17. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М. : АН СССР, 1957. 330 с.
18. Степин В.С. Историко-научные реконструкции: плюрализм и кумулятивная преемственность в развитии научного знания // Вопросы философии. 2016. № 6. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1408 (дата обращения: 10.01.2019).
19. Степин В.С. Философский анализ мировоззренческих универсалий культуры // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskiy-analiz-mirovozzrencheskih-universalij-kultury> (дата обращения: 10.01.2019).
20. Супрун А.П., Янова Н.Г., Носов К.А. Метапсихология: Релятивистская психология. Квантовая психология. Психология креативности [изд. 2-е, перераб. и доп.]. М. : ЛЕНАНД, 2007. 512 с.
21. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. М. : Прогресс, 1986. 543 с.
22. Bruner J.S. The act of discovery. Harvard Educational Review, 1961. Vol. 31 (1). P. 21–32.
23. Kuška M., Trnka R., Kuběna A.A., Růžička J. Free Associations Mirroring Self- and World-Related Concepts: Implications for Personal Construct Theory, Psycholinguistics and Philosophical Psychology // Conceptual Categories and the Structure of Reality: Theoretical and Empirical Approaches, 2016. Vol. 7. P. 47–59.
24. Lei R.F., Bodenhausen G.V. Racial Assumptions Color the Mental Representation of Social Class // Front Psychol. 2017. Vol. 8. P. 519.
25. Padilla A.M., Perez W. Acculturation, social identity, and social cognition: A new perspective // Hispanic Journal of Behavioral Sciences. 2003. Vol. 25 (1). P. 35–55.
26. Petrovsky A.V., Petrovsky V.A. The categorical system of psychology. An experience of constructing a theory of theories in psychology // Психология. Журнал ВШЭ. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-categorical-system-of-psychology-an-experience-of-constructing-a-theory-of-theories-in-psychology> (дата обращения: 08.02.2020).
27. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup relations. Chicago : Nelson-Hall, 1986. P. 7–24.

References:

1. Aristotel'. «Sochinenija» v 4-h tomah. M. : Mysl', 1975.

2. Artem'eva, E.Ju. Osnovy psihologii sub#ektivnoj semantiki. M. : Nauka : Smysl, 1999. 350 p.
3. Bromlej, Ju.V. Jetnografija: Uchebnik / pod red. Ju. V. Bromleja, G. E. Markova. M. : Vyssh. shkola, 1982. 320 p.
4. Veber M. Osnovnye sociologicheskie ponjatija // Veber M. Izbrannye proizvedenija. M. : Progress, 1990.
5. Verbilovich O. Teorija kommunikativnogo dejstvija: ključevye kategorii i poznavatel'nyj potencial // Publichnaja sfera: teorija, metodologija, kejs stadi. M., 2013. P. 35–52.
6. Gegel' G.V.F. Nauka logiki. SPb. : Nauka, 1997. 800 p.
7. Golovnjova E.V. Fenomen jetniceskogo samosoznanija i ego struktura : dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.11 : Omsk, 2004. 177 p.
8. Drobizheva L.M. Nacional'noe samosoznanie: baza formirovanija i social'no-kul'turnye stimuly razvitija // Sov. Jetnografija, 1985. No. 5. P. 3–16.
9. Dubrovskij D.I. Osnovnye kategorial'nye plany issledovanija soznanija// Voprosy filosofii. M., 2008. No. 12. URL: http://www.dialog21.ru/dubrovsky/nauchnye_texty/subekt_realn_sozn_%20bessozn_statjy.htm#SRS_2 (data obrashhenija: 15.03.2019).
10. Kant I. Kritika chistogo razuma. M. : Jeksmo, 2006. 736 p.
11. Nikolin V.V. Struktura dialektiki vseobshhego i edinica u K. Marksa // ONV. 2012. No. 2 (106). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-dialektiki-vseobschego-i-edinitsa-u-k-marksa> (data obrashhenija: 02.03.2019).
12. Petrenko V.F. Psihosemantika soznanija. M. : Izd-vo Mosk. Un-ta, 1988. 208 p.
13. Smolina T.L. Jetniceskoe samosoznanie kak social'no-psihologičeskij fenomen // Izvestija RGPU im. A.I. Gercena, 2014. No. 171. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etniceskoe-samosoznanie-kak-sotsialno-psihologičeskij-fenomen> (data obrashhenija: 5.06.2019).
14. Soldatova G.U. Psihologija mezhetniceskoj naprjazhennosti. M. : Smysl, 1998. 386 p.
15. Stefanenko T.G. Social'no-psihologičeskie aspekty izučenija jetniceskoj identičnosti // Flogiston, 2007. URL: <http://flogiston.ru/articles/social/ethnic> (data obrashhenija: 15.07.2019).
16. Topilin A.V. Migracija i obshhij rynek truda EAJeS: vyzovy i puti integracii // Migracija i social'no-jekonomičeskoe razvitie, 2016. Tom 1. No. 1. P. 39–62. URL: <https://creativeconomy.ru/lib/38076#html> (data obrashhenija: 5.06.2019).
17. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. M. :TAUS, 1957.
18. Stepin V.S. Istoriko-nauchnye rekonstrukcii: pljuralizm i kumuljativnaja preemstvennost' v razvitii nauchnogo znanija // Voprosy filosofii. 2016. No. 6. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1408 (data obrashhenija: 10.01.2019).
19. Stepin V.S. Filosofskij analiz mirovozzrenčeskikh universalij kul'tury // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2011. No. 1. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskiy-analiz-mirovozzrencheskih-universaliy-kultury> (data obrashhenija: 10.01.2019).

20. Suprun A.P., Janova N.G., Nosov K.A. Metapsihologija: Reljativistskaja psihologija. Kvantovaja psihologija. Psihologija kreativnosti [izd. 2-e, pererab. i dop.]. M. : LENAND, 2007. 512 p.

21. Fejerabend P. Izbrannye trudy po metodologii nauki. M., 1986.

22. Bruner J.S. The act of discovery. Harvard Educational Review, 31. 1961. P. 21–32.

23. Kuška M., Trnka R., Kuběna A.A., Růžička J. Free Associations Mirroring Self- and World-Related Concepts: Implications for Personal Construct Theory, Psycholinguistics and Philosophical Psychology // Conceptual Categories and the Structure of Reality: Theoretical and Empirical Approaches, 2016. Vol. 7. P. 47–59.

24. Lei R.F., Bodenhausen G.V. Racial Assumptions Color the Mental Representation of Social Class. Front Psychol. 2017. Vol. 8. P. 519.

25. Padilla A.M, Perez W. Acculturation, social identity, and social cognition: A new perspective // Hispanic Journal of Behavioral Sciences. 2003. Vol. 25 (1). P. 35–55.

26. Petrovsky A.V., Petrovsky V.A. The categorical system of psychology. An experience of constructing a theory of theories in psychology // Psihologija. Zhurnal VShJe. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-categorical-system-of-psychology-an-experience-of-constructing-a-theory-of-theories-in-psychology> (data obrashhenija: 08.02.2020).

27. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup relations. Chicago : Nelson-Hall, 1986.

УДК 159.9

**ПРЕДИКТОРЫ ТРУДНОСТИ УСТАНОВЛЕНИЯ ЭПИЗОДОВ
СОВМЕСТНОГО ВНИМАНИЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ¹*****Смирнова Яна Константиновна****Кандидат психологических наук, доцент,**Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия**e-mail: yana.smirnova@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу дефицита совместного внимания на выборке детей с разными формами отклонений в развитии. Выборку составили 90 типично развивающихся дошкольников и дошкольников с атипичными формами развития. В экспериментальной ситуации реального взаимодействия ребенка со взрослым и при помощи айтрекера удалось зафиксировать движения глаз в качестве маркера совместного внимания в режиме реального времени. Выделена специфика функциональной организации окуломоторной активности как индикатора участия ребенка в совместном внимании. Выделены маркеры нарушения реакции на зрительный контакт и деструкции процессов, участвующих в совместном внимании: количестве фиксаций, время фиксации на релевантном и нерелевантном объекте. Проанализирована специфика времени поиска в различных областях, предмета интереса, времени начала фиксаций и продолжительности фиксаций на целевых объектах взаимодействия в качестве ключевых характеристик предикторов установления эпизодов совместного внимания.

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

**PREDICTORS OF DIFFICULTY OF INSTALLING JOINT ATTENTION
EPISODES BY PRESCHOOLERS*****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 deficit of joint attention in a sample of children with different forms of developmental disabilities. The sample consisted of 90 typically developing preschoolers and preschoolers with atypical forms of development. In the experimental situation of the real interaction of the child with an adult and with the help of an IT tracker, it was possible to fix eye movements as a marker of joint attention in real time. The specificity of the functional organization of oculomotor activity as an indicator of the child's participation in joint attention is highlighted. Markers of impaired reaction to eye contact and

¹ Результаты исследований получены при финансовой поддержке гранта президента МК-307.2020.6 «Айтрекинг-исследование нарушений координации социального внимания в дошкольном возрасте».

destruction of the processes involved in the joint attention are highlighted: the number of fixations, the time of fixation on a relevant and not relevant object. The specifics of the search time in various areas, the subject of interest, the start time of fixations and the duration of fixations on the target objects of interaction as key characteristics of the predictors of establishing episodes of joint attention are analyzed.

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

Общеизвестно, что социальное понимание облегчается, когда фокус внимания обращается на тонкие социальные сигналы, которые контактирующие генерируют в ходе реального взаимодействия [9]. Таким социальным сигналом является взгляд, который имеет центральное значение в социальном поведении из-за его особой роли в поддержании повседневных взаимодействий [14; 18].

Совместное внимание (joint attention), или разделенное внимание (shared attention) – это фокусировка внимания двух лиц на одном и том же объекте. Оно достигается путем прослеживания направления взгляда одного субъекта другим, указания на объект и другими вербальными и невербальными способами идентификации объекта. Человек смотрит на другого человека, затем тем или иным образом указывает на объект, а затем возвращается взглядом к человеку. Обобщенно, совместное внимание проявляется в возможности человека использовать направление взгляда или указывать взглядом на фокус внимания других участников общения [13].

Поэтому совместное внимание рассматривается как социально-когнитивное явление, отображающее как в процессе социального познания происходит совместная обработка информации о собственном внимании и внимании других участников совместной деятельности.

Направление взгляда анализируется быстро и автоматически и может вызвать рефлексивные сдвиги визуального внимания наблюдателя. Тем не менее, понимание того, куда другой человек направляет свое внимание, включает в себя нечто большее, чем просто анализ направления его взгляда.

Совместное внимание обеспечивается параллельной и распределенной системой обработки социальной информации: обработкой внутренней информации о собственном визуальном внимании и внешней информации о визуальном внимании других людей. Интегрированная обработка информации о совместном фокусе внимания автоматически задействуется в социальных взаимодействиях как социально-исполнительная функция [7]. Сопоставление информации от внутреннего и внешнего мониторинга об открытом внимании (например, активный взгляд) служит важным двигателем когнитивного развития [14].

В частности, развитие совместного внимания включает повышение эффективности обработки: 1) внутренней информации о визуальном внимании, на которое ссылаются они сами, 2) внешней информации о зрительном внимании других людей, 3) интегрированной (параллельной) собственной информации визуального внимания с обработкой информации о поведении зрительного внимания других людей [14].

Совместное внимание возникает вслед за возрастающей способностью ребенка интегрировать информацию о себе, о другом человеке и об объединении своих намерений и намерений другого человека по отношению к внешнему объекту (триадические отношения).

Нормативное развитие ребенка предполагает формирование и расширение более сложного поведения, такого как корректировка направления взгляда, когда начальный взгляд следования не увенчался успехом, способность к следящему взгляду за направлением взгляда взрослых [4]. За недоразвитием совместного внимания следуют столь же значительные нарушения, так как приобретение способности координировать внимание с социальным партнером является важной вехой в младенчестве и имеет решающее значение для активного участия детей в возможности обучения, развитии речи и языка [20].

Особенности совместного внимания дают важную информацию о формировании психических процессов, которые имеют решающее значение для

последующих аспектов социального и когнитивного развития человека. Эта гипотеза была подтверждена многочисленными исследованиями, которые показывают, что индивидуальные различия в навыках совместного внимания у детей связаны с последующим языковым и когнитивным развитием, с процессами обучения, а также с навыками социальной компетентности и саморегуляции.

В связи с ведущей ролью механизма совместного внимания в социально-когнитивном развитии ребенка особую значимость в исследованиях имеет задача изучения дефицита совместного внимания. Дефицит совместного внимания [2; 4; 14; 18] проявляется в нетипичности фокусировки человека на сигналах социального внимания [14; 18], вследствие чего оказывается снижена чувствительность и точность ответной реакции (*Reduced responsiveness*) к совместному вниманию [15], обнаруживаются трудности следящего взгляда, снижение способности обращать внимание на социальные признаки [3]. Нарушается координация поведения между ребенком, социальным партнером и окружающей средой в процессе обмена социальной информацией; наблюдается дефицит исполнительных навыков; дефицит эффективности планирования и ответов на поведенческий запрос в социальном взаимодействии.

На современном этапе активно поднимается проблема восприятия взгляда и совместного внимания в клинических группах населения. Клинические наблюдения показали, что именно понимание других людей недоступно для ряда нозологических групп [2; 10].

Исследователи успешно адаптировали и применили эту парадигму для изучения социального внимания как в типичных, так и в клинических случаях, например, таких как аутизм [17], синдром дефицита внимания с гиперактивностью [11], шизофрения [1]. Несмотря на разработанность проблемы совместного внимания, до сих пор остается мало систематизированных данных о роли детекции взгляда в развитии детей в разных клинических группах.

На современном этапе можно констатировать, что дефицит совместного внимания часто связывают с общим уровнем развития ребенка [5], а в некоторых случаях было обнаружено, что социальное внимание прогнозирует языковые способности и социальную компетентность [4; 14].

Однако большая часть исследований дефицита совместного внимания была сосредоточена на выборке детей с аутизмом и неоднократно показано, что снижение реакции на привлечение совместного внимания в младенчестве является прогностическим признаком диагноза аутизма [21; 22]. Дефицит обработки и восприятия лица партнера по общению представляет собой чувствительный маркер для выявления риска раннего детского аутизма у ребенка и его братьев и сестер [2]. На выборке детей с аутизмом подробно описаны симптомы дефицита совместного внимания.

Остается мало изучен вопрос сравнительного анализа картины атипичного совместного внимания на выборке детей не только с аутизмом, но и с разными формами отклонений в развитии. Основная задача данного сопоставления заключалась в том, чтобы охарактеризовать своеобразие дефицита совместного внимания. 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. Также сравнительный анализ позволит уточнить нормативное функционирование механизма совместного внимания.

В связи с этим актуальным является на выборке детей с разными формами задержки возрастного развития выявить потенциальные механизмы, лежащие в основе атипичного совместного внимания: атипичное следование взгляду, нарушение интеграции совместного внимания, снижение распознавания ориентирующего значения взгляда, изменение временных характеристик эпизодов совместного внимания.

В настоящий момент использование метода отслеживания движения глаз у детей в качестве потенциального диагностического инструмента в изучении совместного внимания набирает популярность.

Метод регистрации движения глаз был использован для оценки связи совместного внимания с темпом развития ребенка, включая овладение языком [6; 8], распознавание лиц младенцами [16] и моторное развитие ребенка [12].

Преыдушие исследования в основном касались анализа зон интереса, (изучения, «где» люди смотрят). Меньшее внимание было уделено анализу времени (длительности периода) фиксаций на определенных стимулах, которые могут дать важную информацию о «социальной» коннотации различных взглядов. Поэтому эти исследования показали противоречивые результаты: данные, что представители клинических выборок имеют тенденцию концентрироваться больше на области рта и меньше на глазах, чем типично развивающиеся дети, были подтверждены лишь частично. Например, изначально были получены данные, что у малышей с РАС время фиксации на глазах было сокращено, но более поздние исследования не смогли воспроизвести это открытие [3].

Поэтому в исследовании дефицита совместного внимания необходимо использовать не только пространственные характеристики фиксации (на каких стимулах происходит фиксация), но и более объективный показатель – степень, с которой взрослый и ребенок направляли взгляд на один и тот же объект в одно и то же время и насколько долго проходила эта фиксация. Как показывают некоторые исследования, этот критерий больше подходит для анализа естественных условий взаимодействия [22].

При измерении компетентности в социальном использовании направления взгляда [5] исследования показали, что можно использовать показатель общего «времени поиска» цели. Аргументом является то, что различия во внимании у детей с РАС и у детей с типичным развитием могут быть «связаны с точным

временем их движения глаз, а не распределением взгляда на длительные периоды времени» [5].

Метод отслеживания движения глаз дополняет другие экспериментальные методы, расширяя возможности сбора данных в более экологически обоснованных контекстах благодаря повышенной мобильности.

Преыдушие исследования обосновывают актуальность использования технологий айтрекинг-исследования для изучения движения взгляда в эпизодах совместного внимания у типично развивающихся детей и детей с разными формами атипичного развития.

Задачей исследования стал сравнительный анализ картины атипичного совместного внимания на выборке детей с разными формами отклонений в развитии.

Основная цель – методом слежения за движением глаз выявить закономерности, которые могут надежно предсказать развитие дефицита совместного внимания при разных формах атипичного развития.

Новизна в решении обозначенной проблемы заключается в том, что метод слежения за движением глаз позволит выделить специфику функциональной организации окуломоторной активности как индикатора участия ребенка в совместном внимании.

Процедура и методы

Эмпирическая выборка исследования.

Для осмысления нормативных и дефицитарных проявлений совместного внимания и сравнительного исследования были использованы выборки типично развивающихся детей дошкольного возраста и группы детей с атипичным развитием.

Выборку исследования составили типично развивающиеся дошкольники 5–7 лет (средний возраст 6 лет 2 месяца) (n=20) и дошкольники разных нозологических групп: с задержкой психического развития (класс F83 по МКБ-10) (n=20), с задержкой речевого развития (класс R47 по МКБ-10) (n=20), дети с

нарушением слуха (сенсоневральной тугоухостью, класс Н90 по МКБ-10) (n=10), дети с нарушением зрения (с амблиопией и косоглазием, класс Н53 по МКБ-10) (n=20). Все дети имеют официальный диагноз по итогам прохождения территориальной медико-психолого-педагогической комиссии.

Процедура

Для фиксации совместного внимания мы использовали парадигму айтрекинг-исследования для записи данных о мгновенных взглядах между взрослым и ребенком во время взаимодействия в игровых условиях и измерение фиксаций в заранее определенных областях интереса в натуралистических коммуникативных ситуациях [5].

В эксперименте взрослый взглядом направляет внимание ребенка на предполагаемый референт, создавая моменты совместного внимания, когда взрослый партнер и ребенок сосредотачиваются на одном и том же объекте [20; 22].

Методы и процедура исследования. 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 (выбор игрушки в качестве целевого объекта осуществлялся в рандомизированном порядке). 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 взрослого-экспериментатора было определить то, на чем остановился взгляд дошкольника. Фиксировалось количество успешных попыток инициирования

совместного внимания. Целевые объекты (игрушки) были представлены в рандомизированном порядке.

Задачи реакции на совместное внимание и инициации совместного внимания подразделялись на три разные фазы: 1) совместное внимание после первоначального «взгляда вниз» (примерно 500 мс), 2) взрослый смотрит ребенку в глаза, чтобы вызвать совместный фокус внимания («интерактивная» фаза, примерно 2000 мс), 3) после этого интерактивного этапа взрослый поворачивает голову и глаза к одному из объектов (игрушек), осознавая фазу «совместного внимания» (примерно 2500 мс) (рис. 1).



Рис. 1. Три разные фазы: взгляд вниз, интерактивность, совместное внимание.

При этом взрослый экспериментатор и дети сидели напротив друг друга за столом. Взрослые сидели на полу так, что их глаза и головы находились примерно на том же расстоянии от столешницы, что и ребенка.

Совместное внимание определялось как периоды, в течение которых взгляды взрослых и детей были совместно зафиксированы на одном и том же объекте в одно и то же время [22]. Подход основан на детальной транскрипции сдвига взгляда. Идентифицируется по записанным данным, как движется взгляд во время смены направления ориентирующего взгляда взрослого экспериментатора. Такая информация помогает реконструировать сдвиги взгляда для анализа их функций в установлении и поддержании совместного внимания.

Используя метод слежения за движением глаз, во время натуралистической игры с игрушками взрослого и ребенка мы оценили, проявляют ли дети дефицит совместного внимания в трех видах социального поведения: (1) взгляд на лицо партнера, (2) установление взаимного зрительного контакта (т.е. моменты, когда взрослый и ребенок смотрят на лица друг друга) и (3) совместное внимание к объектам.

Выбраны следующие зоны интересов: лицо взрослого экспериментатора, целевой объект (одна из игрушек), нецелевой объект. Лицо и игрушки были отмечены маркерами, чтобы изучить взаимодействие ребенка с каждой зоной интереса, были проанализированы совокупные показатели количества и продолжительности фиксации в каждой из зон. Для построения тепловых карт и анализа фиксации маркерами были выделены целевые стимулы: лицо взрослого экспериментатора; игрушки.

Основным методом является метод регистрации движения глаз с использованием портативного трекера Pupil Headset – PLabs – айтрекер в формате очков, бинокулярное исполнение.

Результаты

Изначально при помощи дисперсионного анализа были выявлены значимые различия в точности детекции ребенком целевого объекта (выборе игрушки) по направлению взгляда взрослого. Так, все группы детей с атипичным развитием реже, чем типично развивающиеся дети, правильно определяют целевой объект по направлению взгляда экспериментатора ($F=11,808$, $p=0,0001$).

Самые низкие показатели правильного определения целевого объекта по направлению взгляда взрослого экспериментатора обнаружены у детей с задержкой психического развития (в среднем $2\pm 0,488$ правильных попыток) (рис. 2).

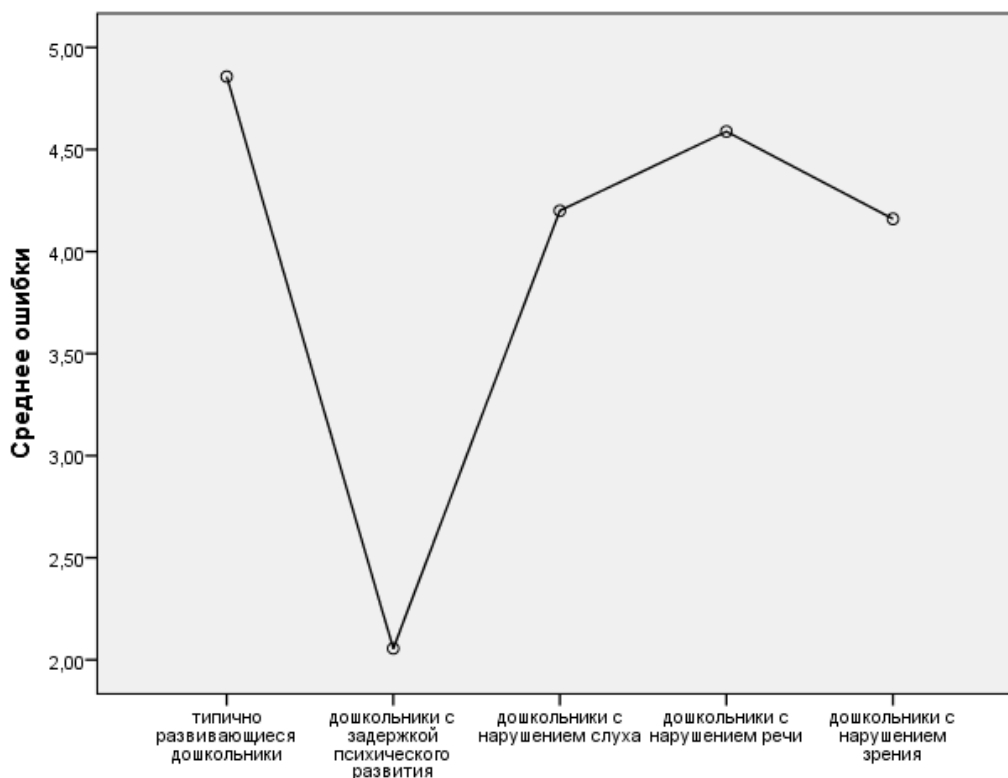


Рис. 2. Показатели правильного определения целевого объекта по направлению взгляда.

Далее при помощи регрессионного анализа были выделены предикторы точности детекции целевого объекта дошкольниками в эпизодах совместного внимания (табл. 1). В качестве основных использованы следующие показатели окулomotorной активности:

- Длительность фиксаций
- Частота фиксаций

Таблица 1. Предикторы точности детекции целевого объекта дошкольниками

	Бета	Значимость	R-квадрат
Продолжительность фиксаций на нецелевые	-,246	,026	0,060
Общая продолжительность фиксаций	-,236	,033	0,055
Общее кол-во фиксаций	-,292	,008	0,085
Продолжительность фиксаций >500ms	-,217	,051	0,046

Можно прийти к выводу, что подтверждается предположение о том, что для установления эпизодов совместного внимания важнейшим параметром является продолжительность времени фиксации. Наши данные согласуются с предыдущими исследованиями, в которых длительные взгляды, продолжительностью 3 секунды и более, как правило, считаются постоянным вниманием, важным для установления эпизодов совместного внимания.

Результаты отображают важность не только количества фиксаций на целевых и нецелевых объектах, но и длительности фиксаций.

Можно предположить, что именно изменение продолжительности фиксаций является решающим для возникновения синхронного, перекрестного взгляда, необходимого для мониторинга фокуса внимания и объединения фокуса внимания с партнером по общению.

Далее была произведена проверка предположения о различиях продолжительности фиксаций в контрастных группах дошкольников с разными формами атипичного развития. При помощи дисперсионного анализа выявлено увеличение в группах дошкольников с атипичным развитием продолжительности первой фиксации на нецелевые стимулы (табл. 2).

Таблица 2. Различия продолжительности фиксаций в контрастных группах

Описательные статистики		
Параметр/группа		среднее±среднекв. ошибка среднего
продолжительность фиксаций на целевые стимулы (F=2,567, p =0,043)	типично развивающиеся дошкольники	15,25±1,95
	дошкольники с задержкой психического развития	13,58±2,22
	дошкольники с нарушением слуха	20,33±2,55
	дошкольники с нарушением речи	10,50±2,65
	дошкольники с нарушением зрения	19,26±2,78
продолжительность фиксаций на нецелевые (F=5,732, p =0,0001)	типично развивающиеся дошкольники	26,31±2,79
	дошкольники с задержкой психического развития	34,40±3,53

	дошкольники с нарушением слуха	27,54±2,51
	дошкольники с нарушением речи	28,73±2,36
	дошкольники с нарушением зрения	17,08±1,84
общая продолжительность фиксации (F=2,728, p =0,034)	типично развивающиеся дошкольники	41,55±2,22
	дошкольники с задержкой психического развития	47,99±2,94
	дошкольники с нарушением слуха	47,87±3,65
	дошкольники с нарушением речи	39,23±3,80
	дошкольники с нарушением зрения	36,36±3,14
продолжительность фиксации на лице (F=2,478, p =0,049)	типично развивающиеся дошкольники	13,41±1,95
	дошкольники с задержкой психического развития	10,43±1,94
	дошкольники с нарушением слуха	16,14±1,97
	дошкольники с нарушением речи	8,67±2,41
	дошкольники с нарушением зрения	17,08±2,78

Были обнаружены следующие специфические особенности в продолжительности фиксации контрастных групп:

- У дошкольников с задержкой психического развития увеличивается общая продолжительность фиксации, продолжительность фиксации на нецелевых стимулах при общем снижении продолжительности фиксации на лице.

- У дошкольников с нарушением речи снижается продолжительность фиксации на целевых стимулах, продолжительность фиксации на лице.

У данных двух групп детей снижается продолжительность фиксации на социальных сигналах (в первую очередь на лице взрослого) и увеличивается продолжительность фиксации в нецелевых областях.

Если анализировать другие две группы дошкольников, то выявляется, что:

- У дошкольников с нарушением слуха увеличивается продолжительность фиксации на целевых стимулах, общая продолжительность фиксации, продолжительность фиксации на лице.

• У дошкольников с нарушением зрения снижается продолжительность фиксаций на нецелевых стимулах, общая продолжительность фиксаций, при этом увеличивается продолжительность фиксации на лице.

У данных групп детей происходит продолжительная фиксация на целевых стимулах и на социальных сигналах (на лице взрослого) (табл. 3).

При этом, если в группе детей с нарушением слуха продуктивность совместного внимания будет поддерживаться за счет увеличения времени фиксации на целевых стимулах, то в группе детей с нарушением зрения за счет снижения времени фиксации на нецелевых стимулах. В то же время обратная тенденция в группе детей с задержкой психического развития и нарушением зрения: при задержке психического развития наблюдается увеличение времени фиксации на нецелевых стимулах, а в группе детей с нарушением речи снижается время фиксации на целевых стимулах.

Подтверждается, что специфика проявления дефицита совместного внимания у контрастных групп дошкольников с атипичными формами развития проявляется не только в фиксации на целевых и нецелевых стимулах, но и в продолжительности фиксаций.

Выводы

В ходе исследования удалось выделить особенности процесса зрительного поиска, которые могут содержать дополнительную информацию о проявлениях дефицита совместного внимания у дошкольников с разными формами атипичного развития.

Выделены маркеры, свидетельствующие об особенностях установления эпизодов совместного внимания в контрастных группах. В группах дошкольников с атипичными формами развития зафиксированы следующие изменения показателей окулomotorной активности:

- Длительность фиксаций на целевых и нецелевых сигналах.
- Частота фиксаций на целевых и нецелевых сигналах.

Новым аспектом для категориального анализа эпизодов совместного внимания является анализ длительности (времени) просмотров и фиксаций как показателя совместного внимания.

На основе критерия продолжительности времени фиксаций выявлены нарушения координации совместного внимания и отображена роль времени фиксаций в установлении эпизодов совместного внимания.

Можно выделить особенности установления эпизодов совместного внимания дошкольников с атипичным развитием:

- Более длительные фиксации как нетипичное сопротивление отвлечениям от своего непосредственного внимания и меньшая готовность следить за взглядом других людей.

- Ментальная нагрузка. Взгляд детей с атипичными формами развития многократно пробегает по выделенной зоне в поисках снова и снова, это чаще всего свидетельствует о трудности обработки информационного признака. В данном случае видно, что дети с атипичными формами развития осмотрели обширную область, прежде чем заметили целевой объект.

- Большая продолжительность фиксации связана с высокой когнитивной нагрузкой и более высокими когнитивными усилиями, необходимыми дошкольникам с атипичными формами развития для детекции социальных сигналов. Меняется время фиксации конкретного элемента. Увеличение времени фиксации можно рассматривать как факт более медленного выделения информационных признаков для определения целевого объекта. Увеличение ментальной нагрузки в детекции социальных сигналов проявляется в количестве фиксаций на важных информативных признаках и задержке фиксации взгляда, которая отображает время, необходимое сенсору для захвата целевого стимула.

- Число фиксаций, высокая амплитуда саккад (как отклонение внимания от целевых приоритетов и многозадачность); частотность переходов на них

фокуса внимания может отображать трудности целостной обработки социальных стимулов.

•Через снижение точности выбора целевого объекта можно зафиксировать снижение продуктивности эпизодов совместного внимания у дошкольников с разными формами атипичного развития. Низкая продуктивность (число ошибок определения целевого объекта) реакции на запрос совместного внимания может отражать трудности определения социальной значимости различных сигналов глаз, а не дефицит обработки глазного взгляда как таковой.

Данные особенности могут быть связаны с трудностями обработки социальной информации и особенностями стратегии визуального поиска у детей с атипичными формами развития.

Как следствие наблюдаются трудности автоматической социальной реакции слежения за взглядом, которые наблюдаются у типично развивающихся дошкольников в эпизодах совместного внимания.

При помощи анализа окуломоторной активности в эпизодах совместного внимания мы можем в реальном времени проследить, как способность к детекции направления взгляда может выступать в качестве потенциального предиктора нарушения развития.

Список литературы:

1. Akiyama T., Kato M., Muramatsu T., Saito F., Nakachi R., Kashima H. A deficit in discriminating gaze direction in a case with right superior temporal gyrus lesion // *Neuropsychologia*. 2006. Vol. 44. P. 161–170.
2. Baron-Cohen S., Richler J., Bisarya D., Gurunathan N., Wheelwright S. The systemising quotient (SQ): An investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B*, 2003. P. 361–374.
3. Charwarska K., Klin A., Volkmar F. Automatic attention cuing through eye movement in 2-year-old-children with autism // *Child Development*. 2003. Vol. 74. P. 1108–1122.
4. 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
5. Falck-Ytter T., Bölt, S., Gredebäck G. Eye tracking in early autism research // *Neurodev Disord*. 2013. Vol. 5. P. 28.

6. Farroni T., Johnson M.H., Csibra G. Mechanisms of eye gaze perception during infancy // *Journal of Cognitive Neuroscience*. 2004. Vol. 16. P. 1320–1326.
7. Grossmann T., Johnson M. The Development of the Social Brain in Human Infancy // *The European journal of neuroscience*. 2007. Vol. 25. P. 909–919.
8. Hood B.M., Macrae C.N., Cole-Davies V., Dias M. Eye remember you: The effects of gaze direction on face recognition in children and adults // *Developmental Science*. 2003. Vol. 6. P. 67–71.
9. Kendon A. Some functions of gaze-direction in social interaction // *Acta Psychologica*. 1967. Vol. 26. P. 22–63.
10. Leslie A.M., Frith U. Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing // *British Journal of Developmental Psychology*. 1988. Vol. 4. P. 315–324.
11. Marotta, A., Casagrande M., Lupianez J. Object-based attentional effects in response to eye-gaze and arrow cues // *Acta Psychol (Amst)*. 2013. Vol. 143 (3). P. 317–321.
12. Moore C., Dunham P., Hillsdale N.J. *Joint Attention: Its Origins and Role in Development* // Lawrence Erlbaum Associates. 1995. 294 p.
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.
15. Navab A., Gillespie-Lynch K., Johnson S.P., Sigman M., Hutman T. Eye-Tracking as a Measure of Responsiveness to Joint Attention in Infants at Risk for Autism // *Infancy*. 2012. Vol. 17 (4). P 416–431
16. 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.
17. Ristic J., Friesen C.K., Kingstone A. Are eyes special? It depends on how you look at it // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2002. Vol. 9. P. 507–513.
18. Senju A., Tojo Y., Dairoku H., Hasegawa T. Reflexive orienting in response to eye gaze and an arrow in children with and without autism // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004. Vol. 45. P. 445–458.
19. Striano T., Reid V.M., Hoehl S. Neural mechanisms of joint attention in infancy // *European Journal of Neuroscience*. 2006. Vol. 23. P. 2819–2823.
20. Tomasello M. *A Natural History of Human Morality*. Cambridge, MA : Harvard University Press. 2016. 208 p.
21. Yoder P., Symons F.J. *Observational Measurement of Behavior*. New York : Springer. 2010. 241 p.
22. Yu C., Smith L.B. Hand–Eye Coordination Predicts Joint Attention // *Child Development*. 2017. Vol. 88 (6). P. 2060–2078.

УДК 159.9

**КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В КОНТЕКСТЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОРТСМЕНОВ*****Чижова Екатерина Александровна***

*Студент института психологии,
Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия
e-mail: chizhova001@bk.ru*

Фокина Наталья Владимировна

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

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования агрессии и копинг-стратегий профессиональных спортсменов. 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, копинг, совладание, совладающее поведение, юноши, спорт, анализ.

**COPING STRATEGIES IN THE CONTEXT OF AGGRESSIVE BEHAVIOR
IN PROFESSIONAL ATHLETES*****Chizhova Ekaterina Aleksandrovna***

*Student of the Institute of Psychology
Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: chizhova001@bk.ru*

Fokina Natalya Vladimirovna

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

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, coping, coping behavior, young men, sports, analysis.

Спорт – это неотъемлемая часть жизни человека. Люди в разной степени включают его в свою жизнь. Кто-то является болельщиком, кто-то любителем, некоторые занимаются более профессионально и посвящают большую часть своей жизни спорту. Так или иначе спорт в разных его проявлениях присутствует в жизни каждого. Любое профессиональное увлечение – это борьба, борьба за первенство, за лучшее звание и результат. В этом стремлении к победе никак не обойтись без агрессии, а именно спортивной агрессии. В данной статье мы рассмотрим понятие агрессии в представлении разных авторов, различные виды агрессии, подходы в её исследовании, сравним уровень агрессии у двух групп людей, а также рассмотрим различные копинг-стратегии, используемые профессиональными спортсменами в сравнении с людьми, не занимающимися спортом.

Агрессию рассматривали как зарубежные, так и отечественные психологи. Среди зарубежных психологов понятие агрессии изучали в своих работах: К. Лоренц, А. Басс, Э. Фромм, А. Маслоу, Г.Э. Бреслав, Л.М. Семменюк, А. Алтунина, А.А. Реан и другие [1].

В настоящее время существует разные представления о феномене агрессии. Рассмотрим основные.

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 [6].

Таким образом, агрессия – это процесс, направленный на оскорбление и причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения. Агрессивность же является свойством личности, имеющим

сложную структуру, где проявлена готовность к агрессии и склонность интерпретировать поведение других как агрессивное [2].

К. Лоренц считает, что 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.

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 [4].

Спортивная агрессия описывается как деструктивное мотивированное поведение и присутствует в жизни почти каждого спортсмена наряду с другими качествами и поведением. Профессиональные спортсмены с самого начала своей спортивной карьеры воспитывают в себе самоконтроль, самообладание, ответственность и дисциплину. Поэтому агрессия в любом виде спорта является следствием проигрыша, так как сменяются мотивы и разумное размышление сменяется агрессивностью [7].

Для совладания с агрессией и ее проявлениями человеку необходимо овладевать набором различных копинг-стратегий.

Изучением копинга занимались зарубежные и отечественные психологи. Среди зарубежных: Л. Мэрфи, Р. Лазарус, Е. Хэйм и др. Среди отечественных: В.И Сулова, Л.Г.Дикая, Л.И. Анциферова и др. Актуальность изучения копинга состоит в том, что в процессе переживания стрессовых ситуаций человек может приобрести новый опыт по овладению трудностями в жизни. Зарубежные психологи рассматривали копинг как систему когнитивных и поведенческих усилий для снижения влияния стрессовых ситуаций на человека. Наиболее известное толкование понятия копинга принадлежит Р. Лазарусу. Его определение этого понятия звучит так: «это постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, прилагаемые человеком для того, чтобы

справиться со специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые чрезмерно напрягают или превышают ресурсы человека» [3].

В отечественной психологии понятия: «совладающее поведение», «копинг», «преодоление» рассматривают как синонимы. Психологи высказывают различные мнения о копинге, но существует устойчивое определение, которого придерживаются большинство психологов. Копинг – это способ поведения в сложных, кризисных ситуациях. Он включает в себя все виды взаимодействия субъекта с различными задачами и способен адаптировать человека к требуемым условиям [5]. Поэтому главным способом для совладания с агрессией и ее проявлениями являются копинг-стратегии.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы сравнить уровень агрессии среди групп спортсменов и людей, не занимающихся спортом, а также рассмотреть копинг-стратегии и доказать, что они являются одним из наиболее важных способов совладания с агрессией.

Эмпирическая база исследования

В исследовании приняли участие: 60 юношей 18–25 лет, которые были разделены на 2 группы: спортсмены, занимающиеся различными видами спорта более 5 лет, имеющие спортивные разряды (30 человек), юноши, не занимающиеся спортом (35 человек).

Методы и методики исследования

С целью выявления уровня агрессивного поведения у юношей, чья жизнь связана со спортом, и у юношей, не занимающихся спортом, был использован опросник агрессивности Басса-Дарки. Для определения копинг-стратегий использован опросник Р. Лазаруса и С. Фолкман.

Методы математической обработки данных: U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок, корреляционный анализ Спирмена. Обработка данных проводилась с помощью пакета прикладных программ статистической обработки SPSS 23.00.

Результаты исследования

Полученные результаты по методике Басса-Дарки выявили, что юноши, не занимающиеся спортом, продемонстрировали высокие показатели по шкалам «Вербальная» и «Косвенная агрессия», «Физическая агрессия» и «Раздражение». Высокие показатели по этим шкалам говорят о том, что испытуемые проявляют агрессию как через оскорбления, так и через применение физической силы против другого лица. Юноши, не занимающиеся спортом, бывают вспыльчивы и грубы, но чаще это имеет безличностный характер, направлено просто вовне.

Результаты спортсменов показали высокие значения по шкалам «Вербальная» и «Физическая агрессия», «Подозрительность». Отличительной особенностью данных испытуемых является высокий показатель по шкале «подозрительность», что говорит о том, что испытуемые крайне недоверчивы и осторожны по отношению к другим.

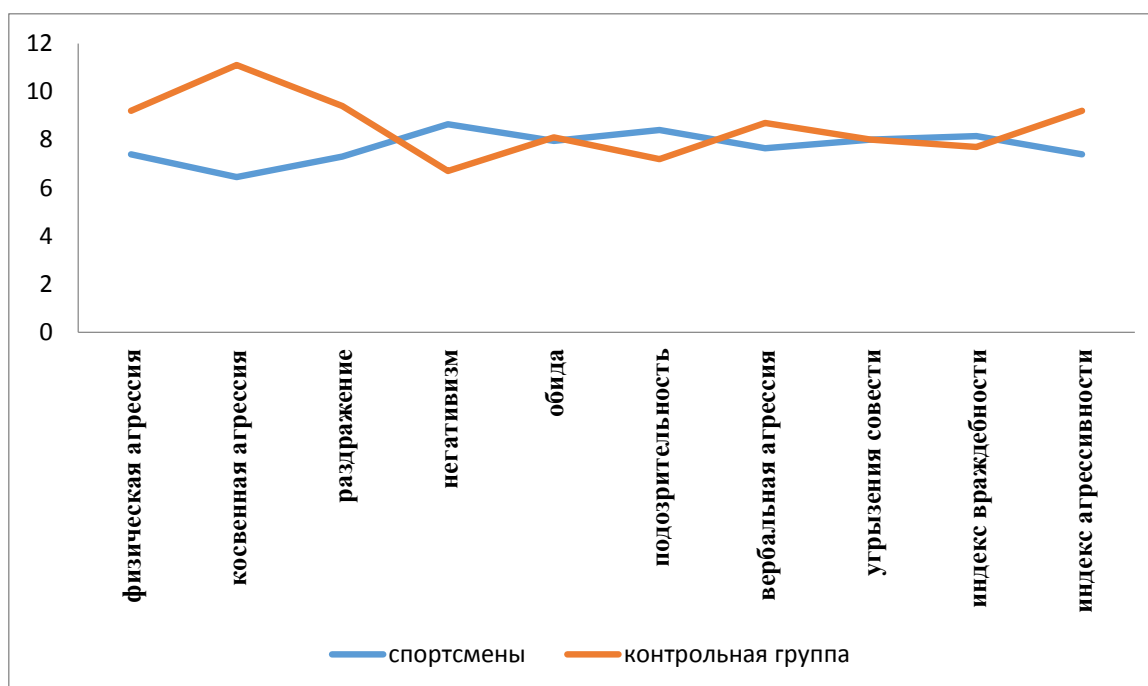


Рис.1. Сравнение средних значений по шкалам Басса-Дарки в группах спортсменов и неспортсменов.

С помощью U-критерия Манна-Уитни получены достоверные различия, подтвержденные на уровне значимости $p \leq 0,01$, между спортсменами и юношами, не занимающимися спортом, по шкалам: «Косвенная агрессия» ($Z = -$

1,928; $p=0,054$) и «Раздражение» ($Z= -1,187$; $p=0,039$). Занятия смешанными единоборствами позволяют регулировать различные виды эмоциональных реакций, поэтому агрессивное поведение спортсменов находилось на низком уровне почти по всем шкалам, в сравнении с параметрами агрессивного поведения юношей контрольной группы.

Анализ результатов по методике Лазаруса для определения копинг-стратегий у юношей, не занимающихся спортом, показал высокие баллы по шкалам: «Самоконтроль», «Бегство-избегание» и «Планирование решения проблемы». Это свидетельствует о том, что юношам, не занимающимся спортом, присущи произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход, они признают свою роль в решения проблемы и при этом способны регулировать свои чувства и действия.

Анализ результатов исследования по методике копинг-стратегий у спортсменов показал высокие значения по шкалам: «Самоконтроль», «Планирование решения проблем» и «Положительная переоценка». Спортсмены при разрешении проблем используют аналитический подход. Также результаты говорят об усилении по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности и об умении регулировать собственные чувства, эмоции и действия.

С помощью U-критерия Манна-Уитни получены достоверные различия, подтвержденные на уровне значимости $p \leq 0,01$, между спортсменами и юношами, не занимающимися спортом, по шкалам: «Поиск социальной поддержки» ($Z= -1,995$; $p=0,052$), «Положительная переоценка» ($Z= -1,949$; $p=0,051$), «Принятие ответственности» ($Z= -1,661$; $p=0,097$). Для спортсменов более характерно принятие ответственности за собственные действия, поиск социальной поддержки и положительная переоценка ситуации.

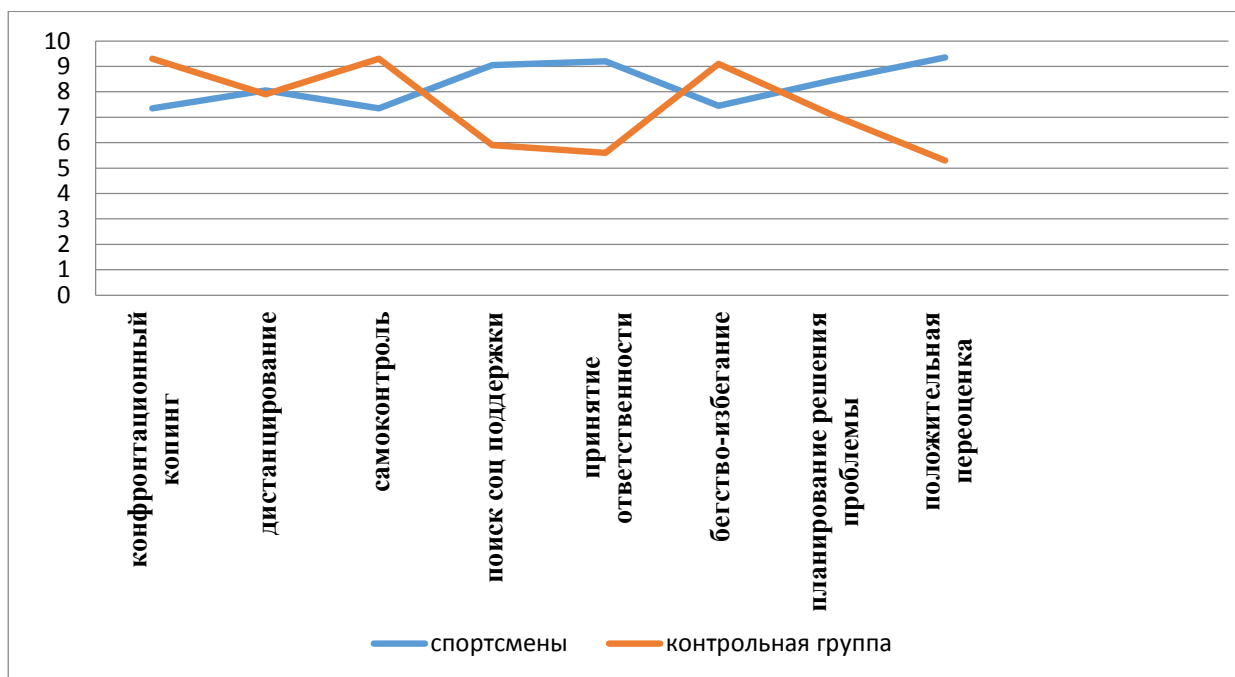


Рис. 2. Сравнение средних значений копинг-стратегий в группах спортсменов, занимающихся смешанными единоборствами, и неспортсменов.

На следующем этапе исследования проанализированы корреляционные взаимосвязи шкал агрессии и шкал копинг-стратегий отдельно в группе спортсменов, занимающихся смешанными единоборствами, и контрольной группе.

Получены следующие результаты корреляционного анализа в группе спортсменов:

Шкала «Косвенная агрессия» положительно взаимосвязана со шкалой «Бегство-избегание» ($r=0,67$, $p \leq 0,05$) и со шкалой «Положительная переоценка» ($r=0,29$, $p \leq 0,03$). При возникновении косвенной агрессии спортсмены используют избегающее поведение, направленное на переоценку негативных эмоций.

Шкала «Раздражение» отрицательно взаимосвязана со шкалой «Принятие ответственности» ($r=-0,82$, $p \leq 0,02$). Чем выше принятие ответственности спортсменами за собственное поведение, тем ниже уровень раздражения, проявляющегося в негативном, неудовлетворенном эмоциональном состоянии.

Шкала «Негативизм» положительно взаимосвязана со шкалой «Дистанцирование» ($r=0,62$, $p\leq 0,06$). Проявления негативизма спортсмены преодолевают за счет снижения значимости, обесценивания и отстранения.

Шкала «Обида» положительно взаимосвязана со шкалой «Поиск социальной поддержки» ($r=0,79$, $p\leq 0,01$) и отрицательно со шкалами: «Самоконтроль» ($r=-0,68$, $p\leq 0,02$) и «Планирование решения проблемы» ($r=0,60$, $p\leq 0,06$). При возникновении у спортсменов обиды они обычно разрешают данную проблему за счет внешних ресурсов, это могут быть: информационная или эмоциональная поддержка, совет или сочувствие. Но чем выше у спортсмена развит самоконтроль и способность анализировать возникшие ситуации, тем ниже уровень возникновения обиды.

Шкала «Подозрительность» положительно связана с «Конфронтационным копингом» ($r=0,68$, $p\leq 0,03$). При возникновении у спортсмена подозрительности он готов применить агрессивные усилия и, несмотря на возможный риск, разрешить данную ситуацию.

Шкала «Вербальная агрессия» положительно связана с «Конфронтационным копингом» ($r=0,87$, $p\leq 0,02$) и отрицательно с «Положительной переоценкой» ($r=-0,54$, $p\leq 0,011$). Чем сильнее у спортсменов выражена положительная переоценка, тем ниже уровень проявления у них вербальной агрессии. Но при ее возникновении они готовы разрешить ее, несмотря на риск, «любой ценой».

Шкала «Угрызение совести» положительно связана с «Конфронтационным копингом» ($r=0,81$, $p\leq 0,05$) и отрицательно с «Самоконтролем» ($r=-0,59$, $p\leq 0,05$). При возникновении у спортсменов чувства вины, угрызений совести они вступают с ними в противоборство и готовы «любой ценой» разрешить возникшую проблему.

Шкала «Индекс враждебности» положительно связана со шкалами: «Конфронтационный копинг» ($r=0,69$, $p\leq 0,03$) и «Поиск социальной поддержки» ($r=0,63$, $p\leq 0,05$) и отрицательно взаимосвязана со шкалой

«Самоконтроль» ($r=0,74$, $p\leq 0,01$). Чем выше у спортсменов уровень контроля над собой, тем меньше проявление враждебности, которая проявляется в недоброжелательном отношении к другому человеку.

Шкала «Индекс агрессивности» отрицательно связана с «Принятием ответственности» ($r=-0,79$, $p\leq 0,01$) и «Планированием решения ситуаций» ($r=-0,78$, $p\leq 0,02$). У спортсменов, имеющих ответственность и умение рассматривать проблемы в качестве ресурса для личного роста, уровень агрессии низкий.

Результаты корреляционного анализа у группы юношей, не занимающихся спортом, показали следующее:

Шкала «Физическая агрессия» положительно взаимосвязана со шкалами: «Самоконтроль» ($r=0,92$, $p\leq 0,03$) и «Положительная переоценка» ($r=0,82$, $p\leq 0,09$). При возникновении физической агрессии юноши, не занимающихся спортом, склонны положительно переоценивать ситуацию.

Шкала «Косвенная агрессия» положительно взаимосвязана со шкалами: «Самоконтроль» ($r=0,82$, $p\leq 0,01$) и «Принятие ответственности» ($r=0,92$, $p\leq 0,03$). Косвенная агрессия юношами, не занимающимися спортом, корректируется за счет принятия ответственности и самоконтроля.

Шкала «Раздражение» имеет положительную взаимосвязь со шкалой «Положительная переоценка» ($r=0,90$, $p\leq 0,04$). При возникновении раздражения у юношей, не занимающихся спортом, они способны переосмыслить его и положительно переоценить ситуацию.

Шкала «Негативизм» отрицательно взаимосвязана со шкалой «Планирование решения проблем» ($r=-0,80$, $p\leq 0,01$). Чем более сформировано у юношей-неспорсменов умение анализировать ситуацию, тем меньше проявление негативизма, выражающегося в сопротивлениях, протестах.

Шкала «Вербальная агрессия» положительно взаимосвязана со шкалой «Поиск социальной поддержки» ($r=0,82$, $p\leq 0,04$). «Вербальная агрессия» связана со шкалой «Поиск социальной поддержки».

Заключение.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень агрессивности юношей, профессионально занимающихся спортом, ниже, чем у юношей, не занимающихся спортом, что связано с большим количеством копинг-стратегий. У спортсменов имеется больше ресурсов для совладания с агрессией и ее проявлениями, благодаря чему они лучше управляют своим состоянием, не допуская девиаций в поведении.

В отличие от спортсменов, согласно результатам исследования, юноши, не занимающиеся спортом, имеют гораздо меньше копинг-стратегий, следовательно, можно говорить о том, что им сложнее контролировать и корректировать свое поведение при переживании агрессии.

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. Битюцкая Е.В. Современные подходы к изучению совладения с трудными жизненными ситуациями // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2011. № 1. С. 100–111.
4. Лоренц К. Агрессия. М. : Наука, 1994. 361 с.
5. Одинцова М. А. Преодолевающее поведение лиц, объединенных схожим травматическим опытом // Известия Саратовского университета. Новая серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15. № 1. С. 104–110.
6. Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 81–89.
7. Сафонов В.К. Агрессия в спорте. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. 159 с.

References:

1. Altunin A. Mental aggressiveness // Student Meridian, 1997. No. 2. P. 5–15
2. Ashkinazi A.S., Marishchuk V.L. and others. Comparative characteristics of aggression and aggressiveness in martial artists, athletes of other specializations and non-athletes // Materials of the 8th International Congress "Modern Olympic sport and sport for all". Vol. 1. Almaty: Ministry of culture and science of the Republic of Kazakhstan, Kazakh Academy of sports and tourism, 2004. P. 160–165.

3. Bityutskaya E.V. Modern approaches to the study of coping with difficult life situations // Bulletin of the Moscow University. Ser. 14. Psychology. 2011. No. 1. P. 100–111.
4. Lorenz, K. Aggression. Moscow : Nauka, 1994. 361 p.
5. Odintsova M. A. Overcoming the behaviour of persons who share the same traumatic experience // proceedings of the Saratov University. New series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2015. Vol. 15. No. 1. P. 104–110
6. Rumyantseva T. G. Aggression and control / / Questions of psychology, 1991. No. 1. P. 81–89
7. Safonov V. K. Aggression in sports. SPb. : Publishing house of St. Petersburg. Universitypress, 2003. 159 p.

УДК 159.9

**ПСИХОДИНАМИКА ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ
СТРЕССА: ПРОФИЛЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СОТРУДНИКОВ
СЛУЖБЫ ПОЛИЦИИ**

Янова Наталья Геннадьевна

*Кандидат социологических наук, заведующий кафедрой психометрики АлтГУ
на базе ГППЦ Потенциал*

Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия

e-mail: yanova.ng@yandex.ru

Макосова Анжела Николаевна

Магистрант института психологии,

Алтайский государственный университет Барнаул, Россия

e-mail: makosova.90@mail.ru

Аннотация. В статье приведены результаты исследования копинг-стратегий стресса у сотрудников полиции с разным модусом деструкций идентичности. Показаны различия в выборе совладающего поведения в стрессе при конструктивных, деструктивных и дефицитарных проявлениях модуса идентичности личности.

Ключевые слова: идентичность личности, Я-функция, копинг-стратегии.

***PSYCHODYNAMICS OF PERSONALITY IDENTITY UNDER STRESS:
COPING STRATEGIES PROFILE OF POLICE OFFICERS***

Yanova Natalya Gennadievna

Candidate of sociology sciences,

*Altai State University, GPPC Potential, Head of the Department of Psychometrics,
Barnaul, Russia*

e-mail: yanova.ng@yandex.ru

Makosova Angela Nikolaevna

Graduate student,

Altai State University, Barnaul, Russia

e-mail: makosova.90@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a study of coping stress strategies in police officers with different modes of identity destruction. Differences in the choice of coping behavior in stress are shown for constructive, destructive and deficit manifestations of the personality identity mode.

Key words: personality identity, self-function, coping strategies.

Актуальность постановки проблемы исследования. Согласно эмпирическим данным, в последние годы отмечается рост деструктивных форм

поведения среди сотрудников правоохранительных органов. Так, в 2018 году доля самоубийств сотрудников полиции составила около 10% от общей смертности среди служащих. Среди причин суицидов отмечаются проблемы индивидуальной адаптации к стрессовой ситуации. К основным группам стрессоров в работе правоохранительных органов [3] относятся:

- Жесткая регламентированность деятельности сотрудников (необходимость четко следовать прописанным правилам).
- Высокая личная ответственность за характер и результаты деятельности (успешное выполнение задач может остаться незамеченным, а ошибки могут привести к пристальному вниманию общества).
- Психические и физические перегрузки (нестабильный график работы, нехватка времени на отдых, резкое изменение типов деятельности).
- Организационный стрессовый фактор (спектр обязанностей, радикальные изменения в должностном функционале или условиях труда, высокая ответственность за принятие решения и т.д.).
- Экстремальность работы (риск получить серьезное ранение, погибнуть или применить оружие против другого человека).

Факторы риска традиционно ставят вопрос профотбора личности по критерию стрессоустойчивости и саморегуляции в условиях стресса [8, 16]. Как правило, соответствие критерию реализуется через диагностику степени функциональной стрессоустойчивости, не включающей психодинамические параметры интрапсихической регуляции. Хотя скрытая психодинамика личности играет не менее важную роль в адаптационно-компенсаторном синдроме [4, 24]. Особенно это проявляется в условиях стресса, опасности, напряженности [10]. Попытка включить психодинамическую теорию личности в психодиагностику стресс-копинга принадлежит немногочисленным профессиографическим исследованиям, связанным с изучением деструкций идентичности [5, 7, 9]. Поскольку хорошо интегрированная сильная идентичность позволяет переносить тревогу и напряжение, контролировать

импульсы агрессии и сексуальности, обеспечивает защитную способность к сублимации, исключает механизмы аддикции и зависимости. Здоровая идентичность личности не просто лучше справляется со стрессом [15], а проявляет себя в более эффективном копинге [6, 12, 18].

Анализ деформаций и деструкций идентичности личности в контексте оценки ее возможностей для выбора конструктивных копингов в профессиональном стрессе представляет перспективную постановку предмета исследований профессиональной деятельности [11, 13, 22], особенно в служебной военной психологии [19, 20, 21, 23].

Цель исследования – изучение деформаций в психической структуре идентичности личности и их связь с копинг-стратегиями в стрессовых ситуациях.

Гипотеза исследования – деструктивные изменения модуса идентичности проявляются в деструктивных типах копинга личности в стрессовых ситуациях.

Теоретико-методологическая база – теории стресса и совладающего поведения [21, 22], теории структуры и динамики идентичности [1, 2, 17].

Эмпирическая база исследования. В исследовании принимали участие 89 сотрудников правоохранительных органов, среди которых служащие тылового обеспечения составляют 2,27%, отдел участковых уполномоченных – 28,05%, патрульно-постовая служба – 17,98%, дежурная часть – 8,99%, отдел уголовного розыска – 22,47%, ГИБДД – 4,49%, охранно-конвойная служба – 2,27%, отдел дознания – 3,37%, отдел по делам несовершеннолетних – 5,62%.

Методы исследования. В работе использованы методики психодиагностики: Я-структурный тест Г. Аммона (методика оценки психического здоровья по структуре идентичности); Опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман, в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой); Опросник повседневных стрессоров (М.Д. Петраш, О.Ю. Стрижицкая, Л.А. Головей, С.С. Савенышева); Опросник профессионального стресса (К. Вайсман).

Методы математической обработки данных. В работе использованы корреляционный, регрессионный, кластерный, факторный анализы, W-критерий Краскела-Уоллеса. Обработка данных осуществлена с применением статистического пакета - SPSS 23.

Фрагмент исследовательского дизайна. В статье представлен экспериментальный план анализа интеркорреляций тестовых шкал модуса идентичности (теста Г. Аммона) и типа копинг-стратегий (теста Р. Лазаруса).

Таблица 1. Корреляционный анализ Пирсона (достоверные связи): конфронтация и параметры Я-структурного теста

Модус идентичности/Тип копинга	Конфронтация
Тревога деструктивная	r=0,220 p=0,038
Тревога дефицитарная	r=0,256 p=0,016
Конструктивное внутреннее Я-отграничение	r=0,274 p=0,009
Деструктивное внутреннее Я-отграничение	r=0,274 p=0,009

Интеркорреляции тестовых конструктов указывают на связь между копингом «Конфронтация» и центральными Я-функциями тревоги и Я-границ.

Конфронтационный копинг в поведении выбирают лица с деструктивной и дефицитарной тревогой и защитой границ Я по конструктивному (контроль эмоций) и деструктивному типу (подавление эмоций). Копинг конфронтации проявляется в импульсивном поведении, которое скорее направлено на выражение негативных эмоций, чем на поиск решения проблемы. Стратегия конфронтации используется при деструктивной и дефицитарной тревоге. Проявлениями деструктивной тревоги в конфликте являются: выраженные вегетативные реакции (потливость, головокружение и т.д.), нерешительность, стеснительность, потеря контроля над ситуацией, беспокойство о будущем. При дефицитарной тревоге характерно отсутствие тревоги даже в потенциально

опасных ситуациях, есть неоправданная склонность к риску, эмоциональное обесценивание важных событий и отношений.

В конфликте по-разному используется внутренняя регуляция границ. Если конструктивное Я-отграничение проявляется в виде способности хорошо контролировать свои эмоции, не позволяя им деструктивно влиять на ход деятельности, то деструктивное выражается в манифестации впечатления педантичной, рациональной, нечувствительной, неспособной к сопереживанию личности.

Таблица 2. Корреляционный анализ Пирсона (достоверные связи): дистанцирование и параметры Я-структурного теста

Модус идентичности/Тип копинга	Дистанцирование
Агрессия дефицитарная	$r=0,287$ $p=0,006$
Нарциссизм деструктивный	$r=0,370$ $p=0,011$

Корреляционный анализ показал наличие достоверной связи между копинг-стратегией «Дистанцирование» и параметрами Я-структурного теста: «Агрессия дефицитарная» и «Нарциссизм деструктивный».

Агрессия дефицитарная в поведении проявляется неспособностью открыто выражать свои чувства и эмоции, для нее характерны проявления пассивной жизненной позиции в виде отсутствия интересов, потребностей, планов. Копинг дистанцирования предполагает попытки преодоления негативных переживаний за счет снижения субъективной значимости проблемы и проявляется в личностном отстранении от проблемы. Выбор отстранения при дефицитарной агрессии указывает на незрелых лиц, неспособных или избегающих открытого проявления своей ассертивности (позиций, мнений). Еще одним источником проявления копинга дистанцирования является деструктивный нарциссизм, который может проявляться в виде неадекватной

оценки себя, своих действий и поступков, искаженным восприятием других, нетерпимостью к критике, проблемами взаимодействия и взаимоотношения с другими людьми. В дистанцированном поведении такой модус идентичности личности опасен недооценкой проблемных ситуаций.

Таблица 3. Корреляционный анализ Пирсона (достоверные связи): Самоконтроль и параметры Я-структурного теста

Модус идентичности/Тип копинга	Самоконтроль
Агрессия дефицитарная	$r=-0,222$ $p=0,037$
Деструктивное внутреннее Я-отграничение	$r=-0,211$ $p=0,047$
Нарциссизм деструктивный	$r=-0,231$ $p=0,030$

Стратегия «Самоконтроль» отрицательно коррелирует с такими параметрами, как «Агрессия дефицитарная», «Деструктивное внутреннее Я-отграничение», «Нарциссизм деструктивный».

Ресурс самоконтроля для лиц с такими нарушениями в структуре идентичности будет потерян. Дефицит эргичной агрессии неизбежно требует избегания конфликтов, ситуаций соперничества, ответственности за решения по причине низкого стремления и низкой способности к самообладанию, контролю поведения. Деструктивный нарциссизм проявляется в неспособности понимать и принимать как критику, так и поддержку окружения. В совокупности интеркорреляции шкал с потерей копинга самоконтроля указывают на тип личности с мотивацией самоограничения, намеренным отказом от лидерства из-за неспособности к кооперации с окружением.

Копинг ответственного поведения характеризуется отсутствием в структуре идентичности личности дефицитарного модуса агрессии и тревоги, а также импульса деструктивной сексуальности.

Таблица 4. Корреляционный анализ Пирсона (достоверные связи):
Принятие ответственности и параметры Я-теста

Модус идентичности/Тип копинга	Принятие ответственности
Агрессия дефицитарная	$r=-0,234$ $p=0,028$
Тревога дефицитарная	$r=-0,255$ $p=0,016$
Сексуальность деструктивная	$r=-0,241$ $p=0,023$

Ответственность связана с осознанием субъектом своей роли в возникновении проблемы и принятием ответственности за ее решение. Интеркорреляции указывают на здоровую и сильную идентичность как условие способности брать на себя ответственность за решение проблем, умение избегать конфликтов и конфронтаций, сохранять адекватность в экстремальных ситуациях. Конструктивный модус сексуальности исключает проявления агрессивного, насильственного отношения или причинения морального вреда, травмирующего или унижающего достоинство.

Корреляционный граф для копинга планирования и принятия решений имеет максимальное количество связей с параметрами структуры идентичности личности. Таблица 5 указывает на положительные корреляции с конструктивной агрессией и отрицательные корреляции с деструктивным и дефицитарным модусом тревоги и нарциссизма.

Таблица 5. Корреляционный анализ Пирсона (достоверные связи):
планирование решения и параметры Я-структурного теста

Модус идентичности/Тип копинга	Планирование решения
Агрессия конструктивная	$r=0,534$ $p=0,027$

Агрессия дефицитарная	r=-0,212 p=0,046
Тревога деструктивная	r=-0,211 p=0,048
Тревога дефицитарная	r=-0,246 p=0,020
Дефицитарное внутреннее Я-отграничение	r=-0,286 p=0,007
Нарциссизм деструктивный	r=-0,255 p=0,016
Нарциссизм дефицитарный	r=-0,285 p=0,007

Планирование проявляется в виде целенаправленного анализа проблемной ситуации и выработки стратегии разрешения проблемы с учетом прошлого опыта, объективных условий и собственных возможностей. Важной психодинамической составляющей является модус конструктивной агрессии: активность, инициативность, открытость и коммуникабельность. Такие лица способны к конструктивному преодолению трудностей и разрешению конфликтных ситуаций, в выработке решений способны учитывать не только собственные желания, но и партнеров.

Способность к планированию помимо эргичности и проактивности в структуре Я характеризуется здоровым модусом проявления тревоги, агрессии и нарциссизма. Исключены как дефицитарные, так и деструктивные проявления центральных Я-функций. Это обеспечивает личности хорошую организацию деятельности в случае объективной опасности в экстремальных ситуациях, приоритет рациональных поступков и взвешенных решений над непоследовательностью полевого поведения, высокую саморегуляцию с исключением экзальтированности.

Положительная оценка и переоценка личности также связана с отсутствием в структуре идентичности дефицитарного и деструктивного модуса тревоги и нарциссизма.

Копинг переоценки проявляется в виде попыток преодоления негативных переживаний за счет положительного переосмысления ситуации. При деструктивной и дефицитарной тревоге, а также при деструктивном и дефицитарном нарциссизме положительная переоценка как адаптивная копинг-стратегия не используется.

Таблица 6. Корреляционный анализ Пирсона (достоверные связи): положительная оценка и параметры Я-структурного теста

Модус идентичности/Тип копинга	Положительная переоценка
Тревога дефицитарная	$r=-0,252$ $p=0,017$
Тревога деструктивная	$r=-0,252$ $p=0,017$
Нарциссизм деструктивный	$r=-0,243$ $p=0,022$
Нарциссизм дефицитарный	$r=-0,285$ $p=0,007$

Экспериментальная статистика подтверждает гипотезу «качественного» исследования психодинамической природы совладающего поведения. Результаты достоверно указывают на проявления модуса идентичности личности в выборе копинг-стратегий совладания со стрессом. Наибольшим статистическим откликом среди центральных Я-функций обладают: агрессия, тревога, локус ограничения, нарциссизм. Конструктивный тип идентичности характеризуется способностью личности к планированию ответственных решений, положительной когнитивной переоценке, самоконтролю. При деструктивном и дефицитарном типе характерны: использование копингов конфронтации и дистанцирования, поиск социальной поддержки, потеря ресурсов самоконтроля и самоадекватности в ситуациях стресса и опасности, неспособность к командной работе и конструктивному взаимодействию. Доказано, что деструкции и деформации в структуре идентичности связаны с выбором деструктивных копингов поведения. Насколько различается

психодинамика регуляции повседневного и профессионального стресса, в чем отличия проактивной и реактивной динамической модели копинга поведения – ответы на эти вопросы лежат в развитии экспериментальных планов исследования.

Список литературы:

1. Аммон Г. Динамическая психиатрия. СПб. : Психоневрологический институт им. Бехтерева, 1995. 200 с.
2. Аксёничкова Е.В. Я-структурная теория личности Г. Аммона // Философия и социальные науки. 2010. № 3. С. 13–18.
3. Бурыкин В.М. Профилактика профессиональной деформации личности сотрудника органа внутренних дел. М. : ИМЦ ГУК МВД России. 2004. 144 с.
4. Вассерман Л.И., Абабков В.А., Трифонова Е.А. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика : учеб.-метод. пособие. СПб. : Речь. 2010. 192 с.
5. Воробьева К.И. Роль идентичности в адаптации субъекта к социальным изменениям // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2013. № 2 (38). С. 66–69.
6. Даниленко А.В. Избранные особенности личности в контексте проблемы совладания с переживаниями, а также выбора адекватных копинг-стратегий // Материалы международной научно-практической конференции, г. Красноярск, 28–29 ноября 2014 г. Красноярск, 2014. С. 58–68.
7. Елизаров С.Г., Ахметзянова А.И. Нарушение идентичности сотрудников правоохранительных органов, имеющих опыт участия в контртеррористических действиях // Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье». 2017. № 2. С. 135–139.
8. Жидкова О.А. Аналитический обзор профессионального стресса и стресс-преодолевающего поведения сотрудников полиции // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 50 (3). С. 276–282.
9. Злоказов К.В. Деструктивность и идентичность личности // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2014. Том 14. Выпуск 2. С. 61–73.
10. Золотухина Ю.В., Кузнецова А.А. Особенности взаимосвязи социально-психологических установок со специфичностью межличностного взаимодействия и копинг-поведения в стрессовых ситуациях представителей правоохранительных органов // Известия ЮЗГУ. Сер. Лингвистика и педагогика. 2012. № 2. С. 304–308.
11. Кобозев И.Ю. Оценка интенсивности профессионального стресса и его влияние на копинг-поведение и механизмы психологической защиты

руководителей ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. № 2 (45). С. 45–49.

12. Козырева Т.С. Психологическая идентичность личности сотрудников учреждений пенитенциарной системы под влиянием особых условий деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 2. С. 417–429.

13. Корчмарюк В.А. Бессознательные аспекты копинг-стратегий поведения в правоохранительной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2010. № 1 (45). С. 214–217.

14. Лазарус Р.С. Теории стресса и психофизиологические исследования. Л.: Медицина, 1970. С. 178–208.

15. Лебедев И.Б. Психологические основы стресс-преодолевающего поведения сотрудников ОВД. М.: Московская академия МВД России. 2001. 300 с.

16. Пономарев П.А., Долганина И.О. Проблема саморегуляции сотрудников полиции в условиях профессионального стресса // Материалы VI Межд. научно-практической конференции «World science: problems and innovations», г. Пенза, 25 декабря 2016 г. Пенза, 2016. С. 323–325.

17. Разорина Д.Н. Проблема структуры и динамики идентичности в современной зарубежной социальной психологии // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3 (63). Т. 3. С. 211–218.

18. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследования // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. №3 (17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.02.2020).

19. Рогачев В.А., Коноплева И.Н. Аналитический обзор исследований по проблеме неопределенности и изучения копинг-стратегий у сотрудников правоохранительных органов [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Психология и право» [сайт] [2018] Т. 8. № 1. С. 26–43. URL: www.psyandlaw.ru (дата обращения: 02.02.2020).

20. Рогачев В.А., Коноплева И.Н. Взаимосвязь копинг-стратегий и личностных ресурсов стресс-преодолевающего поведения сотрудников правоохранительных органов [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. [сайт] [2015]. № 2(31). С. 11–26. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 02.02.2020).

21. Рыбников В.Ю., Ашанина Е.Н. Психологические механизмы копинг-поведения специалистов экстремальных профессий // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 2 (37). С. 46–50.

22. Рыбников В.Ю., Ашанина Е.Н. Теоретические обоснования и психологические механизмы (модель) копинг-поведения субъекта профессиональной деятельности // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2008. № 1. С. 69–73.

23. Сульдина Ю.А., Левкова Е.А. Проспективные исследования профессиональных деформаций и копинг-стратегий сотрудников

правоохранительных органов // Психология в экономике и управлении. 2014. №1. С. 68–70.

24. Шаповал В.А. Психодинамическая диагностика и прогнозирование психического здоровья сотрудников силовых ведомств // Вестник СПбГУ. 2010. Серия 12. № 12 (10). С. 235–245.

25. Ялтонский В.М. Современные теоретические подходы к исследованию совладающего поведения [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. № 1. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 02.02.2020).

References:

1. Ammon G. Dinamicheskaja psihiatrija. SPb.: Psihonevrologicheskij institut im. Behtereva, 1995. 200 p.

2. Aksjonchikova E.V. Ja-strukturnaja teorija lichnosti G. Ammona // Filosofija i social'nye nauki. 2010. Vol. 3. P. 13–18.

3. Burykin V.M. Profilaktika professional'noj deformacii lichnosti sotrudnika organa vnutrennih del. M. : IMC GUK MVD Rossii. 2004. 144 p.

4. Vasserman L. I., Ababkov V.A., Trifonova E.A. Sovladanie so stressom: teorija i psihodiagnostika: ucheb.-metod. posobie . SPb. : Rech'. 2010. 192 p.

5. Vorob'eva K. I. Rol' identichnosti v adaptacii sub#ekta k social'ny izmenenijam // Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke. 2013. Vol. 2 (38). P. 66–69.

6. Danilenko A.V. Izbrannye osobennosti lichnosti v kontekste problemy sovladaniya s perezhivanijami, a takzhe vybora adekvatnyh koping-strategij // Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, g. Krasnojarsk, 28–29 nojabrja 2014 g. Krasnojarsk, 2014. P. 58–68.

7. Elizarov S.G., Ahmetzjanova A.I. Narushenie identichnosti sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov, imejushhih opyt uchastija v kontrterroristicheskikh dejstvijah // Kurskij nauchno-prakticheskij vestnik «Chelovek i ego zdorov'e». 2017. Vol. 2. P. 135–139.

8. Zhidkova O.A. Analiticheskij obzor professional'nogo stressa i stress-preodolevajushhego povedenija sotrudnikov policii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2016. Vol. 50 (3). P. 276–282.

9. Zlokazov K.V. Destruktivnost' i identichnost' lichnosti // Nauchnyj ezhegodnik Instituta filosofii i prava Ural'skogo otdelenija Rossijskoj akademii nauk. 2014. Vol. 14. Vypusk 2. P. 61–73.

10. Zolotuhina Ju.V., Kuznecova A.A. Osobennosti vzaimosvjazi social'no-psihologicheskikh ustanovok so specifichnost'ju mezhlichnostnogo vzaimodejstvija i koping-povedenija v stressovyh situacijah predstavitelej pravoohranitel'nyh organov // Izvestija JuZGU. Ser. Lingvistika i pedagogika. 2012. No. 2. P. 304–308.

11. Kobozev I.Ju. Ocenka intensivnosti professional'nogo stressa i ego vlijanie na koping-povedenie i mehanizmy psihologicheskoy zashhity rukovoditelej OVD // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2011. No. 2 (45). P. 45–49.

12. Kozyreva T.S. Psihologicheskaja identichnost' lichnosti sotrudnikov uchrezhdenij penitenciarnoj sistemy pod vlijaniem osobyh uslovij dejatel'nosti // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2009. No. 2. P. 417–429.
13. Korchmarjuk V.A. Bessoznatel'nye aspekty koping-strategij povedenija v pravoohranitel'noj dejatel'nosti // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. 2010. No. 1 (45). P. 214–217.
14. Lazarus R.S. Teorii stressa i psihofiziologicheskie issledovanija. L. : Medicina, 1970. P.178–208.
15. Lebedev I.B. Psihologicheskie osnovy stress preodolevajushhego povedenija sotrudnikov OVD. M.: Moskovskaja akademija MVD Rossii. 2001. 300 p.
16. Ponomarev P.A., Dolganina I.O. Problema samoreguljarii sotrudnikov policii v uslovijah professional'nogo stressa // Materialy VI Mezhd. nauchno-prakticheskoy konferencii «World science: problems and innovations», g. Penza, 25 dekabrja 2016 g. Penza, 2016. P. 323–325.
17. Razorina D.N. Problema struktury i dinamiki identichnosti v sovremennoj zarubezhnoj social'noj psihologii // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. No. 3 (63). Vol. 3. P. 211–218.
18. Rasskazova E.I., Gordeeva T.O. Koping-strategii v psihologii stressa: podhody, metody i perspektivy issledovanija [Jelektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovanija: jelektron. nauch. zhurn. 2011. No. 3 (17). URL: <http://psystudy.ru> (data obrashhenija: 02.02.2020).
19. Rogachev V.A., Konopleva I.N. Analiticheskij obzor issledovanij po probleme neopredelennosti i izuchenija koping-strategij u sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov [Jelektronnyj resurs] // Jelektronnyj zhurnal «Psihologija i pravo». 2018. Vol. 8. No. 1. P. 26–43. URL: www.psyandlaw.ru (data obrashhenija: 02.02.2020).
20. Rogachev V.A., Konopleva I.N. Vzaimosvjaz' koping-strategij i lichnostnyh resursov stress-preodolevajushhego povedenija sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov // Medicinskaja psihologija v Rossii: jelektron. nauch. zhurn. 2015. No. 2 (31). P. 11–26. URL: <http://mprj.ru> (data obrashhenija: 02.02.2020).
21. Rybnikov V.Ju., Ashanina E.N. Psihologicheskie mehanizmy koping-povedenija specialistov jekstremal'nyh professij // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2009. No. 2 (37). P. 46–50.
22. Rybnikov V.Ju., Ashanina E.N. Teoreticheskie obosnovanija i psihologicheskie mehanizmy (model') koping-povedenija sub#ekta professional'noj dejatel'nosti // Mediko-biologicheskie i social'no-psihologicheskie problemy bezopasnosti v chrezvychajnyh situacijah. 2008. No. 1. P. 69–73.
23. Sul'dina Ju.A., Levkova E.A. Prospektivnye issledovanija professional'nyh deformacij i koping-strategij sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov // Psihologija v jekonomike i upravlenii. 2014. No. 1. P. 68–70.
24. Shapoval V.A. Psihodinamicheskaja diagnostika i prognozirovanie psihicheskogo zdorov'ja sotrudnikov silovyh vedomstv // Vestnik SPbGU. 2010. Serija 12. No. 12 (10). P. 235–245.

25. Jaltonskij V.M. Sovremennye teoreticheskie podhody k issledovaniju sovladajushhego povedenija [Jelektronnyj resurs] // Medicinskaja psihologija v Rossii: jelektron. nauch. zhurn. 2010. No. 1. URL: <http://medpsy.ru> (data obrashhenija: 02.02.2020).