



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 1 2022

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал «Развитие человека в современном мире/Human Development in the Modern World» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76340 от 19 июля 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

О. А. Шамшикова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Заместитель главного редактора

Д. В. Иванов, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Члены редакционной коллегии

Е. И. Кузьмина, доктор психологических наук, профессор, Москва
Е. Ю. Коржова, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
Е. В. Бакшутова, доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор, Самара
С. Ю. Жданова, доктор психологических наук, профессор, Пермь
Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Е. О. Ермолова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск
Ю. М. Перевозкина, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

О. О. Андронникова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Члены совета

С. К. Нартова-Бочавер, доктор психологических наук, профессор, Москва
М. К. Кабардов, доктор психологических наук, профессор, Москва
М. М. Решетников, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
А. В. Зобков, доктор психологических наук, профессор, Владимир
Т. И. Миронова, доктор психологических наук, профессор, Кострома
Н. С. Глуханюк, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург
Л. З. Левит, доктор психологических наук, доцент, Минск (Беларусь)
Л. В. Лидак, доктор психологических наук, профессор, Пятигорск
И. Г. Соловьева, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск
М. Г. Чухрова, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Журнал основан в 2017 г.
Выходит 4 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк
Редактор И. Ю. Баранов
Адрес редакции, издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28,
8 (383) 244-00-95.
E-mail: razv.cheloveka.journal@nspu.ru

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 9,4. Уч.-изд. л. 5,8.
Тираж 1000 экз. Заказ № .
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет: 16.04.2022
Отпечатано в Издательстве НГПУ

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2022
Все права защищены



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 1 2022

Novosibirsk

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education
Novosibirsk State Pedagogical University

The journal "Human Development in the Modern World" is registered by Federal service
on supervision in sphere of communication, information technologies
and mass communications PI № FC77-76340 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included
in the Russian Scientific Citation Index

EDITORIAL BOARD

Editor in chief

O. A. Shamshikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Assistant of the Editor-in-chief

D. V. Ivanov, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk

Editors

E. I. Kuzmina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

E. Yu. Korzhova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

E. V. Bakshutova, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara

S. Yu. Zhdanova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

E. O. Ermolova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Yu. M. Perevozkina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

EDITORIAL COUNCIL

Chairperson

O. O. Andronnikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Council members

S. K. Nartova-Bochaver, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

M. K. Kabardov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

M. M. Reshetnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

A. V. Zobkov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir

T. I. Mironova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

N. S. Glukhanyuk, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg

L. Z. Levit, Doctor of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Minsk, Belarus

L. V. Lidak, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Pyatigorsk

I. G. Solovyova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk

M. G. Chuhrova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk

The journal is based in 2017

Leaves 4 yearly

Electronic make-up operator I. T. Iliuk

Editor I. Yu. Baranov

Editors address, publisher and printing house:

630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28,

т. (383) 244-00-95

E-mail: razv.cheloveka.journal@nspu.ru

Printing digital. Offset paper

Printer's sheets: 9,4. Publisher's sheets: 5,8.

Circulation 1000 issues. Order № .

Format 70×108/16

Release date 16.04.2022

Printed by Publishing House of the NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Ермолова Е. О., Булавина Е. О.</i> (Новосибирск, Россия) К вопросу о детской агрессии и агрессивности в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте	7
<i>Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Кононова Т. А.</i> (Новосибирск, Россия) Базовые основания самооценки как корреляты идентичности взрослой личности	22

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Зорькина О. С.</i> (Новосибирск, Россия) Особенности проявления академической прокрастинации у студентов вуза	33
<i>Гудкова Т. В.</i> (Новосибирск, Россия) Феноменология фасцинации и ее роль в педагогическом общении	40
<i>Чухрова М. Г.</i> (Новосибирск, Россия) Жертвы буллинга в современной школе	49
<i>Гудкова Т. В., Толчина К. Ю.</i> (Новосибирск, Россия) Роль психолого-педагогического сопровождения в интеграции старшекласников во взрослую жизнь	54

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Бурлакова С. С.</i> (Москва, Россия) Роль жизнестойкости личности в профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов	63
<i>Макалова Л. А., Кавун Л. В.</i> (Новосибирск, Россия) Взаимосвязь проактивного совладающего поведения и уровня социального интеллекта.....	73

ИЗ ПОРТФЕЛЯ РЕДАКЦИИ

<i>Зыкова Т. С.</i> (Новосибирск, Россия) Модель психолого-педагогического сопровождения молодежи (20–35 лет), испытывающей трудности в конструктивном разрешении нормативного кризиса	81
<i>Левит Л. З.</i> (Минск, Беларусь) Цена утопии: когда мечта становится требованием.....	97

CONTENTS

PROBLEMS AND ISSUES OF AGE PSYCHOLOGY

- Ermolova E. O., Bulavina E. O.* (Novosibirsk, Russia) Children's aggressiveness in preschool, junior school and adolescent age..... 7
- Perevozkin S. B., Perevozkina J. M., Kononova T. A.* (Novosibirsk, Russia) Basic foundations of self-esteem as correlates of adult identity..... 22

PROBLEMS AND ISSUES OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND THE PSYCHOLOGY OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

- Zorkina O. S.* (Novosibirsk, Russia) Characteristics of the phenomenon of academic procrastination in students of university..... 33
- Gudkova T. V.* (Novosibirsk, Russia) The phenomenology of fascination and its role in pedagogical communication 40
- Chukhrova M. G.* (Novosibirsk, Russia) Victims of bullying in modern school..... 49
- Tolchina K. Yu., Gudkova T. V.* (Novosibirsk, Russia) The role of psychological and pedagogical support in the integration of high school students into adulthood. 54

APPLIED PSYCHOLOGY RESEARCHES

- Burlakova S. S.* (Moscow, Russia) The role of personal resilience in the professional activity of law enforcement officers..... 63
- Makalova L. A., Kavun L. V.* (Novosibirsk, Russia) Relationship of proactive cooperative behavior and the level of social intelligence 73

FROM EDITORIAL PORTFOLIO

- Zykova T. S.* (Novosibirsk, Russia) A model of psychological and pedagogical support for young people (20–35 years old) experiencing difficulties in constructive resolution of the normative 81
- Levit L. Z.* (Minsk, Belarus) The price of utopia: when a dream becomes a demand 97

Развитие человека в современном мире. 2022. № 1
Human Development in the Modern World. 2022. no. 1

Обзорная статья

УДК 159.99

К вопросу о детской агрессии и агрессивности в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте

Екатерина Олеговна Ермолова

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, shatka05@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1636-1527>

Екатерина Олеговна Булавина

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, bulavina200071@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема агрессивности и агрессивного поведения в жизни людей, в частности выявлены особенности проявления детской агрессивности. Подчеркивается рост агрессивных проявлений в различных сферах: в семье, школе, в виртуальной жизни (в интернете). Особое внимание уделяется раскрытию понятий «агрессия», «агрессивность», «жестокость» и «детская агрессия» с позиции классиков и современных психологов. Проблема рассматривается системно на основе двух подходов: когнитивно-бихевиорального и психоаналитического; обозначены их ключевые различия и особенности. Проведен анализ зарубежной и отечественной литературы по теме, в том числе обозначены психологические особенности дошкольного (3–6 лет), школьного (6–12 лет) и подросткового (12–19 лет) возрастов с позиции Э. Эриксона и В. С. Мухиной, которые оказывают влияние на формирование и проявления агрессивного поведения на основе следующих критериев: противоречия возраста, ведущая деятельность, кризисы развития, основная сфера психического развития, область социальных отношений, количественные показатели и качественные изменения (новообразования) возраста. Обозначены основные формы агрессивных проявлений в каждом возрастном периоде. Приведены современные исследования детской агрессивности на разных возрастных этапах.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, жестокость, детская агрессия, девиантное поведение, причины агрессии.

Для цитирования: Ермолова Е. О., Булавина Е. О. К вопросу о детской агрессивности в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 7–21.

Review Article

Children's aggressiveness in preschool, junior school and adolescent age

Ekaterina O. Ermolova

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, shamka05@mail.ru,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1636-1527>*

Ekaterina O. Bulavina

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, bulavina200071@gmail.com

Abstract. The article examines the problem of aggression in people's life, in particular, reveals the features of child aggression. Emphasized the growth of aggression in various spheres: family, school, in virtual life (on the Internet). Particular attention is paid to the disclosure of the terms «aggression», «aggressiveness», «cruelty» and «child aggression» from the standpoint of the classics and modern psychologists. The problem is considered systematically based on two approaches: cognitive-behavioral and psychoanalytic; their key differences and features are indicated. The analysis of foreign and domestic literature on the topic is carried out, including the psychological characteristics of preschool (3-6 years), school (6-12 years) and adolescent (12-19 years) ages from the position of E. Erickson and V.S. Mukhina. Psychological characteristics influence the formation and manifestation of aggressive behavior based on the following criteria: age contradictions, leading activities, developmental crises, the main sphere of mental development, the area of social relations, quantitative indicators and qualitative changes (neoplasms) of age. Indicates the main types of aggressive behavior in each age period. The article presents modern studies of children's aggressiveness at different age stages.

Keywords: aggression, aggressiveness, cruelty, child aggression, deviant behavior, causes of aggression.

For citation: Ermolova E. O., Bulavina E. O. Children's aggressiveness in preschool, junior school and adolescent age. Human Development in the Modern World. 2022;(1): 7–21. (In Russ.).

Введение. За последнее десятилетие увеличился как научный, так и житейский интерес к проблеме детской агрессивности и жестокости. Каждый день в различных интернет-ресурсах [4; 34; 38], по телевидению, радио и т. д. психологи, педагоги, родители и воспитатели сталкиваются с фактом проявления детского насилия, школьного буллинга, жестокости по отношению к животным, младшим детям и сверстникам. По мнению А. С. Фомиченко, «рост агрессивных детей является одной из наиболее острых задач для решения не только для педагогов и психологов, но и для общества» [27, с. 83]. Такая форма поведения отрицательно влияет как на психическое, физиологическое, так и социальное развитие самих детей и является детерминантной дальнейшего неблагоприятного исхода в онтогенезе [13].

Проблема исследования обусловлена возросшим интересом ученых к указанной теме в психолого-педагогической литературе в силу увеличения числа распространения агрессивных проявлений в детском возрасте и их последствий с одной стороны, с другой – наличием противоречий в понимании феномена детской агрессии

сивности, его недостаточной разработанности в теоретическом и практическом аспектах.

В животном мире агрессия проявляется только в ответ на раздражитель, человек же может проявлять ее даже в тех случаях, когда угрозы жизни нет, однако ее нельзя рассматривать только в качестве негативной формы поведения. В настоящее время существуют парадигмы, изучающие агрессию и агрессивное поведение, используя разные методологические основания, например, когнитивно-бихевиоральный и психоаналитический. Первый рассматривает агрессию в трех ситуациях: фрустрации, угрозы жизни и разницы мировоззрений. Агрессия в этом случае представляет собой ответ психики на один из видов ситуаций для того, чтобы изменить ее [6]. С точки зрения психоаналитического подхода, агрессия – часть врожденного инстинкта (она встроена в психический аппарат) и вырабатывается всегда, с разницей в количестве в разных ситуациях и направленности: на созидание или разрушение [25]. Таким образом, агрессию следует рассматривать под разными углами: в качестве защитной реакции и с точки зрения разрушительной силы, в связи с чем невозможно однозначно утверждать, что причина ее проявления обусловлена биологическими законами или социальными факторами. Как отмечает А. И. Ерзин, виды и формы агрессии разнообразны, что вызывает проблему для ответа на вопрос: «агрессия – это ответная реакция на внешние и/или внутренние раздражители или выбор человека в различных ситуациях?» [14, с. 78].

Следовательно, возникает вопрос, является ли детская агрессивность врожденной формой поведения, базирующейся на типе и уровне развития нервной системы, типе темперамента и его свойствах или представляет собой ответную реакцию психофизиологического организма на действия (стимулы) социокультурной среды, формируется в результате научения или присваивается посредством имитации и подражания?

Так, до середины XX века специалисты, изучающие структуру, особенности и характер агрессии, ориентировались исключительно на биологическую основу этого феномена [13]. К. Лоренц считал, что агрессивное поведение является врожденным свойством, которое характерно как для животного, так и для человека [21]. Д. Моррис обосновывал взгляд на агрессию как «порождение врожденного инстинкта борьбы» [44, с. 65]. Как отмечает В. Велев, эта теория подчеркивает наличие агрессивной энергии, которая вырабатывается «непрерывно и с постоянной скоростью» в качестве инстинкта [11, с. 119]. Однако стоит подчеркнуть, что большая часть современных исследователей и практиков сходится во мнении, что генетико-физиологический потенциал агрессии существует, но он не является единственным фактором, ответственным за агрессивное поведение.

В конце XX века психология стала смотреть на агрессию под иным углом: «внутренние детерминанты поведения стали объясняться внешними факторами в рамках теории социального научения» [11, с. 120]. Поэтому следует обратиться к работам В. С. Мухиной, которая придавала большое значение внутренней позиции в выборе человеком ценностных ориентиров и способов взаимодействия с другими людьми [22]. В современной психологии теории, объясняющие причину появления агрессии, разделились на биологические, относящие агрессию к генотипическому свойству, которое имеет физиологический потенциал, и социальные, вызванные внешними причинами и напрямую влияющие на развитие личности (например,

особенности отношения в семье, взаимоотношения со сверстниками, средства массовой информации и др.).

Понятие «агрессия» произошло от латинского слова *agressio*, что переводится как «нападение» от причастия *agressus*, обозначающего «приступавший» или «нападавший» [14]. Этот феномен интересовал специалистов на протяжении длительного времени. Так, Э. Фромм определил агрессию как «намеренное причинение ущерба человеку или животному» [30, с. 341]. Такой вред можно нанести с помощью разрушения и/или нападения на любой объект, от которого зависит физическое и/или психологическое состояние человека.

Согласно ранней теории З. Фрейда, поведение людей обусловлено деятельностью влечений, которые являются источником соматических потребностей и первопричиной всех действий, в том числе сексуальных. Влечения заряжаются психической энергией (либидо) и стремятся к разрядке для достижения максимального психического равновесия и переживания удовольствия. В случае, если какая-либо из первичных потребностей человека не удовлетворяется, она остается нереализованной (подавленной), при достаточно высоком действии сил напряжения, что и становится причиной проявления агрессии и агрессивного поведения [28; 29].

А. Адлер выделил мотив агрессии, который является важным качеством психической жизни человека, определяющим всю его жизнь. Он формируется в случае невозможности «получить оргастическое удовлетворение», преобладает над сознательным поведением и проявляется в раннем возрасте в виде плача, кусания, бросания игрушек и т. п. [2, с. 34].

К. Хорни как представитель неопсихоанализа считала, что агрессивность является невротической защитой человека, когда «он ощущает обман, унижение и отвержение», которое возникает в ответ на неудовлетворение потребностей [31, с. 108].

А. А. Реан под агрессией предлагает понимать «любые намеренные действия, которые направлены на причинение ущерба другому человеку, группе людей или животному» [24, с. 216].

Однако в работах К. Лоренца мы видим другой подход к пониманию этого феномена. Он считал, что агрессия не «сугубо негативный, деструктивный и противостоящий гармонии жизни феномен» [21, с. 81]. В этой концепции роль агрессии масштабна, поскольку она присуща каждому человеку и выполняет защитную функцию.

Обобщая содержание научных статей, Т. Н. Банщикова приходит к выводу, что агрессия представляет собой «реакцию <...>, в результате которой другой организм получает болевые стимулы» [6, с. 1]. Н. Д. Субботина, дополняя определение, подчеркивает, что она всегда противоречит социальным нормам и приносит моральный, физический и психологический вред потерпевшей стороне [25].

Р. Лоебер и Д. Хэй понимают агрессию как категорию поведения, которая причиняет или угрожает причинением физического вреда другим людям [43]. Авторы определяют агрессию в отношении вреда, так как эффект объективно поддается проверке.

Следует отличать два понятия между собой: агрессия как *врожденное свойство* и агрессивность как *личностная черта*. Обращаясь к труду К. Лоренца, можно прийти к выводу, что агрессия является инстинктом, «заложенным в процессе эволюции и способствующим выживанию и адаптации индивида», т. е. является неотъемлемой частью нашей жизни [21, с. 105]. Однако О. М. Шабалин отмечает, что

агрессия может являться характеристикой личности и в данном случае «концептуализироваться в терминах мотива, состояния, черт личности и свойств темперамента» и, следовательно, представляет собой свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использовать насильственные средства для реализации своих целей [32, с. 33]

Е. П. Ильин описывает агрессию как любую форму поведения, «нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения, даже отвергающему его» [16, с. 160], и вслед за О. М. Шабалиным разграничивает понятия «агрессия» и «агрессивность», понимая под последним «свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении неизвестной и конфликтной ситуации» [32, с. 34].

Таким образом, термин «агрессия», синонимом которого выступает «жестокость», охватывает целый ряд актов, которые варьируются в зависимости от возраста, типичных проявлений, тяжести и выбора противников или жертв. Следовательно, она не является единым термином, а состоит из различных проявлений, включая вербальную агрессию, запугивание, физическую борьбу и различные формы насилия, такие как грабеж, изнасилование и убийство. Исследования показывают, что разные формы агрессии, как правило, в разной степени взаимосвязаны и сопровождаются рядом других проблем, включая проблемы интернализации (тревога и абстиненция, депрессия и самоубийство), а также имущественные правонарушения и проблемы, связанные с наркотиками (употребление психоактивных веществ и торговли наркотиками) [39].

Детская агрессия представляет собой особый способ реагирования на «невозможность сделать то, что хочется, именно так, как хочется» [19, с. 3]. Схожее понимание мы видим в работе И. Е. Токарь, где детская жестокость выступает «активной <...> или пассивной формой протеста, возникающего в ответ на неадекватное воздействие среды» [26, с. 98].

Таким образом, детская агрессия – это намеренное физическое и/или вербальное поведение несовершеннолетних, направленное на окружающих, с целью снижения уровня напряжения и обусловленное внешними причинами, а детский возраст – дошкольный, младший школьный и подростковый – периоды наиболее интенсивного развития, обучения и воспитания. Основываясь на периодизации Э. Эриксона и теории В. И. Мухиной [22], выделим основные психологические характеристики указанных периодов развития.

Дошкольный возраст (3–6 лет) характеризуется противоречием между потребностью в самостоятельности («Я большой») и невозможностью ее реализации в социальной действительности. Ведущей деятельностью является игра (от ролевой до режиссерской), в том числе деятельность, направленная на освоение правил социального взаимодействия (игра по правилам). Основная сфера психического развития представлена личностной (потребностно-мотивационной), количественные показатели возрастного периода: потребность в общественно значимой деятельности, наглядно-образное мышление; качественные показатели: частная самооценка, воображение, иерархия мотивов, обобщение переживания.

Таким образом, этот возраст характеризуется тем, что ребенок активно познает окружающий мир, с помощью игры приобретает новые знания и роли. Именно в это время начинается свое формирование полоролевая идентичность, дошкольник осваивает мужскую и женскую модель поведения. Он становится самостоятельнее,

поскольку формируется инициатива, однако она может ограничиваться взрослыми, что влечет за собой появления чувства вины и тревоги, которые становятся «благоприятной почвой» для агрессивной реакции. С. М. Валявко и Ю. Ю. Аксёнова отмечают, что «в дошкольном возрасте агрессивность не может рассматриваться в качестве личностной черты <...>, поэтому эту реакцию следует обозначать в качестве поведения с проявлением элементов агрессии» [10, с. 25]. Д. В. Алексеенок и Е. В. Ананченко дополняют: «У многих дошкольников проявляется как прямая, так и косвенная вербальная агрессия: от жалоб агрессивных фантазий <...> до прямых оскорблений и угроз, физическая агрессия – косвенная (например, разрушение игрушек), так и прямая (например, драки)» [3, с. 8].

Для младшего школьного возраста (6–12 лет) характерно противоречие между возросшими интеллектуальными возможностями ребенка и специфическими «дошкольными» (детскими) способами их удовлетворения. Ведущей деятельностью является учебная, которая направлена на познание наук; основная сфера психического развития представлена интеллектуально-познавательной, количественными показателями возраста выступают произвольность, внутренний план действий, интеллектуализация аффекта; качественными – самоконтроль и интеллектуальная рефлексия. Таким образом, на этом этапе у ребенка формируется трудолюбие, он овладевает новыми навыками и умениями с помощью основ трудового и социального опыта. В этом возрасте появляется возможность признания окружающими и приобретения чувства компетентности в той или иной деятельности. Подчеркиваем, что у ребенка, у которого успехи не соответствуют ожиданиям, может сформироваться чувство неполноценности, сопровождающееся каждодневной фрустрацией, что может порождать агрессию. Отметим, что в школьном коллективе нередко встречается буллинг и моббинг, причинами которых могут стать конгломерат факторов: от половых и возрастных особенностей до личностных особенностей, подкрепленных социально-психологическими феноменами), а также вербальная и физическая агрессия, направленная на внешний мир и/или на себя.

Подростковый возраст (12–19 лет) считается сложным, но в то же время важным периодом в психосоциальном развитии человека. Главное противоречие находится между потребностью во взрослости, самоутверждении и детскими способами их реализации; ведущей деятельностью является личностное общение со сверстниками, которое направлено на познание системы отношений в разных ситуациях; количественные показатели возраста: стремление к взрослости, самооценка (Я-концепция), подчинение нормам коллективной жизни (Мы-концепция); качественные показатели: личностная рефлексия. Именно в этот период происходит вторая по значимости попытка отделиться от родителей, отстаивая собственную позицию и мнение, а также бросая вызов общественным нормам. Происходит «примерка» новых ролей и функций, благодаря частым экспериментам в совершенно разных деятельности и сферах. Безусловно, изменения происходят не только на психологическом уровне, но и физиологическом (активизация роста гормональной системы и перестройка работы внутренних органов), что приводит к искажению поведения. Как отмечают Ж. О. Каневская и Л. С. Кириллова, «именно в этом возрасте формируется такая черта личности, как агрессивность» [17, с. 9], которая в совокупности с эмоциональной нестабильностью, потребностью в самоутверждении и перестройкой прежних отношений к окружающему миру и самому себе может стать причиной появления агрессивных вспышек и действий. Таким образом, пу-

бертатный период является сенситивным к проявлению агрессии, поскольку происходят изменения на физиологическом, психологическом и социальном уровнях. Результаты исследования, проведенные В. Г. Воробьевой, показали, что девушки и молодые люди склонны проявлять физическую и вербальную агрессию, однако мужской пол активнее использует физическую силу [12]. Р. Лоебер и Д. Хэй выделяют следующие особенности детского агрессивного поведения [43].

1. Проявления агрессии резко меняются в детстве, дошкольном и подростковом возрасте, и эти изменения не одинаковы для каждого пола.

2. Некоторая степень агрессии является возрастной нормой, особенно у мальчиков. Понимание хода развития от незначительных к более серьезным формам агрессии и насилия требует знаний об истоках этих форм поведения, изменениях в их распространенности с возрастом и их преемственности во времени.

3. Насилие имеет как когнитивные, так и эмоциональные предпосылки и компоненты. К числу самых ранних проявлений насилия относятся антисоциальные черты характера и низкая эмоциональная регуляция.

4. Общими когнитивными предпосылками являются низкий уровень интеллекта, проблемы с письмом и чтением, проблемы с концентрацией и переключаемостью внимания (включая гиперактивность). Кроме того, несколько когнитивных факторов более специфичны для агрессии, включая социальные и когнитивные недостатки, жизненные сценарии, чувствительность к отвержению и завышенную самооценку.

Существует общее согласие в том, что причины появления агрессии включают динамические, взаимодействующие индивидуальные и контекстуальные факторы, приводящие к агрессивным фенотипам. У детей идентификация индивидуальных и контекстуальных предикторов агрессии осложняется быстро меняющимися социальными, когнитивными и эмоциональными процессами развития [42]. Таким образом, согласованная система классификации причин агрессивного поведения детей остается неуловимой, что препятствует усилиям по предотвращению и коррекции такого поведения.

Как отмечает А. С. Фомиченко, нельзя объяснить поведение детей только «личностными качествами <...> или взаимоотношениями в семье», поскольку это может вызвать затруднения в выявлении девиантного поведения, разработке и проведении профилактической и/или коррекционной работы [27, с. 83]. Поэтому следует выделить **основные причины** (факторы), которые являются детерминантой детской агрессивности [27, с. 83].

1. Дисфункциональная семья является главным источником формирования агрессии и жестокости у детей. Это связано с тем, что ребенок усваивает основные модели поведения от эмоционально-значимых людей, которыми являются родители и/или близкие родственники. Как отмечает Е. О. Булавина, семья является важной частью в жизни ребенка, которая оказывает значение «на формирование психических качеств, отражающихся на его поведении» [8, с. 33]. Так, если в семье транслируется неуважение, пренебрежение интересами и потребностям, жестокое обращение и насилие, то это может стать причиной трансформации и трансляции агрессивного поведения. Е. О. Шамшикова, О. А. Шамшикова отмечают, что «травмированная личность универсально поворачивает агрессию против себя. Беспомощность и неспособность защищаться или защищать любимые объекты оставляют осадок стыда и вины за пережитое. <...> Травмированный ребенок переживает одиночество и предательство родителей, у него наличествует дефект самоуважения,

проблемы в аффективной регуляции и неспособность удерживать адекватную самооценку» [33].

Кроме того, А. Бандура и Р. Уолтерс были убеждены в том, что отцы, на первый взгляд из благополучных семей, чьи дети проявляют такой вид поведения, могут отрицательно относиться к домашнему насилию, однако за пределами семьи и дома подстрекать и провоцировать своих детей на проявление различных форм агрессивного поведения [5].

А. А. Ласкин отмечает, что детская агрессивность является сугубо социальным феноменом, поэтому, обращаясь к теории социального научения, утверждает, что «глубокое понимание агрессии может быть достигнуто только при обращении к анализу этой модели поведения в образовательном учреждении и дома, факторов, которые спровоцировали ее появление и на условия, которые ее закрепили» [20, с. 122]. Таким образом, агрессивное поведение в семье может формироваться через следующие механизмы: «подражание и идентификация с агрессором, защитная реакция, протестная реакция» [23, с. 202]

2. Сверстники могут быть примером деструктивного поведения, транслируя его через взаимодействие во время игр и общения. Как отмечает А. С. Фомиченко, это свойственно для детей дошкольного и младшего школьного возраста во время различных игр-потасовок, которые могут сопровождаться драками, преследованиями и вербальной агрессией [27].

3. Символические примеры, которые транслируются масс-медиа, являются важной причиной появления агрессивных реакций у детей всех возрастов. По мнению Л. Р. Хуесмен, Д. М. Титус, К. Л. Подольски и Л. Д. Эрон за последние 40 лет появилось множество литературы, которая решительно поддерживает идею о том, что просмотр насилия в средствах массовой информации является одним из факторов, способствующих развитию агрессии [39]. Большинство эмпирических исследований было сосредоточено на эффектах от просмотра драматического насилия по телевизору и в кино. Многочисленные экспериментальные исследования, множество статических наблюдательных и лонгитюдных исследований показывают, что трансляция драматического насилия по телевидению и в кино провоцирует насильственное поведение.

Кроме того, был разработан значительный объем психологической теории о том, что насилие в средствах массовой информации может вызвать как краткосрочное, так и долгосрочное увеличение агрессивного и насильственного поведения ребенка [39]. В настоящее время считается, что долгосрочные эффекты у детей в основном обусловлены длительным наблюдением агрессивных когнитивных функций (схем, убеждений и предубеждений), а краткосрочные эффекты обусловлены праймингом, передачей возбуждения и/или имитацией определенного поведения [36; 39; 40; 41; 45].

Большинство исследователей сходятся во мнении, что тяжелое агрессивное и насильственное поведение редко встречается, если нет совпадения множества предрасполагающих и провоцирующих факторов, таких как нейрофизиологические отклонения, ненадлежащее воспитание детей, социально-экономическая депривация, недружественные отношения со сверстниками, установки и убеждения, поддерживающие агрессию, злоупотребление наркотиками и алкоголем, разочарование, провокации и другие факторы. Уже имеются убедительные доказательства того, что воздействие насилия в средствах массовой информации является одним из таких

долгосрочно предрасполагающих и краткосрочно провоцирующих факторов. Так, результаты лонгитюдного исследования, проведенного Р. Лоебер и Д. Хэй, доказывают, что последствия воздействия насилия в средствах массовой информации в детстве сохраняются в молодом возрасте и усиливают агрессивное поведение во взрослом возрасте как у мужчин, так и у женщин [43].

Характеристикой детского агрессивного поведения является то, что оно напрямую связано с эмоциональной сферой, что ведет к «усугублению морального диссонанса и дискомфорта в общении со сверстниками, формированию стрессового и депрессивного состояний» [20, с. 121].

Безусловно, насилие в медиа-пространстве не является стимулом формирования агрессии, а только формирует шаблон общественного поведения и взаимодействия. Таким образом, просмотр детьми различных видео, фильмов, передач, мультфильмов, которые транслируют насилие, может стать процессом передачи агрессии как эффективного способа или метода решения житейских проблем.

4. Школа является одним из главных источников формирования агрессивного поведения [15]. Е. Бимениамана, М. Поггенпоел, Л. Майбег, В.Н. Куратионис предложили список психосоциальных факторов, исследуемых различными учеными, которые могут привести детей к проявлению агрессивного поведения. Эти факторы включают разочарование, экономическое давление, подверженность насилию через средства массовой информации, агрессию со стороны родителей, неудобную домашнюю обстановку, социально-экономический статус и несовместимость со сверстниками [37]. Ван Акер, С. Х. Грант и Д. Генри описали следующие важные выводы, касающиеся агрессивного поведения учащихся: школа может негативно повлиять на поведение учащихся, поскольку существует связь между школьной средой и поведением учащихся; учителя могут переносить/проецировать свой собственный гнев и агрессию на учащихся; отсутствие положительной обратной связи у учеников с учителями может привести к нежелательному поведению учащихся [35].

Как отмечает Т. Л. Хугхес, непосредственные проблемы, связанные с агрессивным поведением детей, включают в себя особенности профилактики. К сожалению, агрессия в школах и за ее пределами является повсеместной [42]. У учителей, сверстников и родителей есть непосредственные опасения, что они или те, кто их окружает, могут пострадать от руки агрессивного ребенка. Однако законы часто защищают преступника, что еще больше усугубляет страх, возникающий в системе образования [42].

Всевозможные проблемы, связанные с учебным процессом и/или взаимодействиями с разными людьми в стенах школы, могут вызвать дискомфорт, ответной реакцией которого будут оскорбления, унижения, драки с окружающими. Нередко сама система образования становится площадкой, где формируется насилие и агрессия: постоянное соревнование за лучшего или худшего в классе, наличие некомпетентных педагогов, которые перекладывают ответственность на родителей, окружение, этническую принадлежность, политическое и экономическое положение; полное игнорирование факта буллинга [27].

Однако стоит задать закономерный вопрос: «почему при схожих условиях вырастают разные дети?». Это связано с тем, что агрессивное поведение зависит от большого количества обстоятельств, которые связаны как с характеристиками и особенностями самой личности, так и с внешними условиями.

Основными факторами, влияющими на проявление детской агрессивности, можно считать:

1) Социальные, к которым можно отнести «фрустрацию, вербальное и физическое нападение, характеристики жертвы, подстрекательство со стороны окружающих, установки, предрассудки и система ценностей»;

2) Внешние, к которым можно отнести природные условия;

3) Ситуационные, например, состояние здоровья или влияние продуктов питания;

4) Индивидуальные (или личные), к которым можно отнести «подсознательное ожидание опасности, неуверенность в собственной безопасности, приобретенный отрицательный опыт, эмоциональная нестабильность, недовольство собой, повышенная раздражительность, чувство вины»;

5) Биологические, связанные с передачей наследственного материала, особенностями нервной системы, родовыми травмами, психическими заболеваниями и послеродовой депрессией матери [27, с. 85].

Приведем еще в качестве примера изучения феномена детской агрессивности в современной науке **ряд научных исследований**.

Так, большое значение уделяется взаимосвязи индивидуальных факторов и агрессивному поведению детей, поскольку характеристика личности во многом определяет то, кем станет ребенок – жертвой или агрессором. Также стоит отметить, что А. С. Фомиченко выделила концепцию, в которой агрессивное поведение совпадает с личностной структурой [27]. Например, была выявлена корреляция между детской агрессивностью и ответственностью (дети, которые проявляли вспышки агрессии, нерегулярно выполняли домашние задания, плохо адаптировались к новой обстановке и входили в контакт как со взрослыми, так и со сверстниками) [27].

С появлением большого количества детских мультсериалов, мультфильмов и кино, возрастает интерес к изучению их влияния на психическое развитие юных зрителей. Е. Л. Буслаева провела исследование на базе старшей и подготовительной группы детских садов, целью которого являлось выявление взаимосвязи между проявлением агрессии и образом любимого персонажа [9]. Выборка состояла из 40 детей, из которых было 14 мальчиков и 26 девочек. Результаты исследования показали, что дети, склонные к проявлению агрессии (крики, плач, топание ногами, ломание игрушек и др.) отдают предпочтение тем героям мультфильмов, которые демонстрируют агрессивное поведение.

Обращаем внимание на результаты исследования, проведенного К. Е. Киселевой и Е. Л. Чернышовой, которые выявили не только высокий уровень враждебности у агрессивных младших школьников, но и «взаимосвязь между агрессивностью и тревожностью детей младшего школьного возраста» [18, с. 34], что доказывает влияние внешних причин на появление девиантного поведения в той или иной степени.

Не менее интересное исследование было проведено Е. К. Агеенковой, П. М. Ларионовым и В. А. Волчём, направленное на выявление фрустрирующих факторов, детерминирующих агрессивное поведение 60 подростков (13–15 лет), с помощью психодиагностического подхода «Персональная сказка» [1]. Были диагностированы следующие причины агрессивного поведения: школьная среда, семья (авторы подчеркивают, что психологи часто игнорируют эту сферу в качестве предиктора агрессии), другое социальное окружение и собственная личность. Результаты ис-

следования показали, что триггером формирования агрессии у подростков может выступать как внешний, так и внутренний мир. Но поскольку подросток большую часть времени проводит в школе, а также в кругу сверстников, то в поле агрессивного влияния попадают в большей мере именно эти сферы.

Согласно результатам исследования Т. В. Белашиной, в основе проявления агрессии лежат «гневные размышления (мысли) и выраженная тенденция сосредоточиваться на переживаниях, провоцирующих гнев, а также анализировать их причины и последствия. В юношеском возрасте различные формы агрессивного поведения – спонтанная агрессия, реактивная агрессия, возбудимость, самоагрессия – обусловлены переменной «гнев» как способа реагирования. Переменная «реактивная агрессия» также обусловлена проявлением подавления гнева [7, с. 19].

Выводы. Таким образом, мы приходим к заключению, что проблема исследования детской агрессивности и агрессивного поведения является весьма актуальной и значимой как для теоретической науки, так и практики, как для специалистов в области педагогики и психологии, так и родителей, воспитателей и лиц, имеющих прямое или косвенное отношение к детям.

Содержательный анализ теорий и концепций агрессивного поведения показывает, что существуют различные взгляды на природу агрессивности и механизмы агрессивных проявлений. Понятия «агрессия», «агрессивность», «жестокость», «детская агрессия» имеют широкий круг разнообразных определений и трактовок. Авторы разных теоретических направлений дают различные ответы на вопросы о природе детской агрессии, факторах и детерминантах формирования агрессивности как черте и свойстве личности, влиянии социокультурных обстоятельств, месте в структуре психики и поведении человека, способах трансформации и контроля.

Наиболее обобщающими определениями можно считать следующие:

1) Агрессия – это форма поведения, направленная на причинение ущерба другому человеку, себе, группе людей, животному или неодушевленным предметам, способствующая выживанию и адаптации индивида;

2) Агрессия – процесс, которая имеет специфическую функцию и организацию;

3) Агрессивность – это свойство личности, которая отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении различных фрустрирующих ситуаций. Агрессивность является некоторой структурой, входящей в более сложную структуру психических свойств индивида;

4) Детская агрессия – это намеренное физическое и/или вербальное поведение несовершеннолетних, которое направлено на окружающих с целью снижения уровня напряжения и обусловлено внешними по отношению к последним причинами;

5) Агрессивное поведение – это внешне выраженное действие, направленное на объект (человек, животное, неодушевленные предметы и пр.).

Агрессивные формы поведения на каждом возрастном этапе проявляются по-разному: в дошкольном – как вербальная агрессия, агрессивные фантазии, прямые оскорбления (обзывательства), физическая агрессия (драки), которая может быть прямой, так и косвенной (начиная от ломания игрушек, заканчивая потасовками и агрессией, направленной на себя – самоповреждающим поведением). В дошкольном возрасте наблюдается низкий уровень саморегуляции поведения ребенка, что и приводит его к проявлению агрессии как средства самозащиты и нивелирования психического напряжения. В младшем школьном возрасте – буллинг, моббинг, суицидальные фантазии, мысли и действия, вербальная агрессия, угрозы, физическая

агрессия. В этом возрасте в норме наблюдается установление произвольности психических процессов и поведения ребенка, импульсивные порывы сменяются на соподчиненные мотивам. Агрессивное поведение в большей степени обусловлено социальными факторами. В подростковом возрасте – применение разных видов насилия (психологическое, физическое, сексуальное), вербальная агрессия – маты и оскорбления, угрозы, буллинг, моббинг, экстремистские формы поведения. Именно в этом возрасте формируется такая черта личности, как агрессивность, которая в совокупности с эмоциональной нестабильностью становится причиной появления агрессивных вспышек и действий.

На сегодняшний день существует общее согласие в том, что причины появления агрессии включают динамические, взаимодействующие индивидуальные и контекстуальные факторы, приводящие к агрессивным фенотипам. Однако в качестве основных причин проявления агрессии и агрессивных действий можно выделить следующие: социальные (например, ситуация неудовлетворенности основных потребностей и пренебрежение нуждами ребенка, жестокое обращение в семье, наблюдаемое насилие в средствах массовой информации и др.), внешние (например, климатические условия проживания), ситуационные (например, состояние нездоровья, ситуация фрустрации и др.), индивидуальные (например, низкая самооценка, часто переживаемые чувства стыда, вины и страха и др.), биологические (например, тип нервной деятельности, родовые травмы, органические нарушения в работе ЦНС и др.).

Системный анализ возможных причин формирования и проявления различных форм детского агрессивного поведения может помочь специалистам вовремя диагностировать проблему, а также проводить превентивные и коррекционные мероприятия, направленные на предупреждение и предотвращение жестокости, которые, например, могут осуществляться в виде информирования родителей, воспитателей, педагогов, социальных работников об индивидуально-психологических особенностях детей, в том числе агрессивных детей.

Список источников

1. Агеенкова Е. К., Ларионов П. М., Волчѣк В. А. Личностные детерминанты агрессивности подростков // Доклады. Лекции. Обзоры. 2019. № 2 (194). С. 86–94.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Академический проект, 2013. 232 с.
3. Алексеенок Д. В., Ананченко Е. В. Проявление агрессивного поведения у детей дошкольного возраста. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2017. Ч. 1. С. 7–12.
4. Антикиева Л. Р. Буллинг как преморбид асоциальной направленности личности подростка [Электронный ресурс] // Вестник ОГУ. 2018. № 2. С. 39–46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-kak-premorbid-asotsialnoy-napravlennosti-lichnosti-podrostka> (дата обращения: 24.01.2022).
5. Бандура А., Волтерс Р. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений. М.: Апрель-Пресс: Эксмо-Пресс, 1999. 508 с.
6. Банищикова Т. Н. Агрессия как понятийный конструкт: объяснительные характеристики и виды [Электронный ресурс] // Концепт. 2013. № 8. С. 1–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressiya-kak-ponyatiynyy-konstrukt-obyasnitelnye-harakteristiki-i-vidy> (дата обращения: 12.06.2021).
7. Белашина Т. В. Исследование проявлений гнева как предикторов агрессивного поведения личности в разновозрастных группах // Развитие человека в современном мире. 2019. № 2. С. 17–25.

8. Булавина Е. О. Домашнее насилие как детерминанта формирования девиантного поведения у детей подросткового возраста // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики: Всероссийская научно-практическая конференция. Томск: Томский государственный педагогический университет, 2020. С. 31–33.
9. Буслаева Е. Л. Взаимосвязь детской агрессивности и образа любимого героя // Человеческий капитал. 2018. № 11-2 (119). С. 305–311.
10. Валявко С. М., Аксёнова Ю. Ю. Концепции агрессивного поведения детей дошкольного возраста: современный взгляд [Электронный ресурс] // Специальное образование. 2015. № 2. С. 17–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsii-agressivnogo-povedeniya-detey-doshkolnogo-vozhrasta-sovremennyy-vzglyad> (дата обращения: 03.01.2022).
11. Велев В. Агрессия как биологически, социально и позиционно детерминированное свойство человека [Электронный ресурс] // Развитие личности. 2011. № 1. С. 119–132. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressiya-kak-biologicheskii-sotsialno-i-pozitsionno-determinirovannoe-svoystvo-cheloveka> (дата обращения: 06.07.2021).
12. Воробьева Е. Г. Психологические особенности проявления агрессии у юношей и девушек // Психологическая студия: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры прикладной психологии ВГУ им. П. М. Машерова / под ред. С. Л. Богомаза, В. А. Каратерзи, С. Ф. Пашковича. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2018. С. 27–29.
13. Дубинин С. Н. Агрессивное поведение у детей и подростков как одна из форм девиантного поведения [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 5. С. 98–116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressivnoe-povedeniye-u-detey-i-podrostkov-kak-odna-iz-form-deviantnogo-povedeniya> (дата обращения: 12.06.2021).
14. Ерзин А. И. Агрессия как форма проактивного поведения [Электронный ресурс] // Вестник ОГУ. 2013. № 2 (151). С. 77–80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressiya-kak-forma-proaktivnogo-povedeniya> (дата обращения: 12.06.2021).
15. Жамкочьян М. Агрессия не исчезает и не появляется // Знание – сила. 2000. № 7. С. 21–32.
16. Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. СПб.: Питер, 2014. 368 с.
17. Каневская Ж. О., Кириллова Л. С. Подростковая агрессия как социально-психологическая проблема современности [Электронный ресурс] // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 42. С. 7–11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podrostkovaya-agressiya-kak-sotsialno-psihologicheskaya-problema-sovremennosti> (дата обращения: 05.01.2022).
18. Киселева К. Е. Исследование агрессивности детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Студенческий форум. 2020. № 28 (121). С. 33–35. URL: <https://nauchforum.ru/archive/studjournal/28%28121%29.pdf#page=34> (дата обращения: 05.01.2022).
19. Корниенко А. А. Детская агрессия. Простые способы коррекции нежелательно поведения ребенка. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2012. 84 с.
20. Ласкин А. А. Причины детской агрессии и особенности семейного воспитания [Электронный ресурс] // Вестник МГУКИ. 2014. № 6 (62). С. 119–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-detskoj-agressii-i-osobennosti-semejnogo-vozpitanija> (дата обращения: 12.06.2021).
21. Лоренц К. Агрессия. М.: Прогресс, 1994. 239 с.
22. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). М.: Прометей, 2010. 727 с.
23. Платонова Н. М. Агрессия у детей и подростков: учебное пособие. СПб.: Речь, 2006. 336 с.

24. *Реан А. А.* Психология изучения личности. СПб: Изд-во Михайлова, 1999. 288 с.
25. *Субботина Н. Д.* Естественные и социальные предпосылки человеческой агрессии [Электронный ресурс] // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2008. № 2. С. 14–24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/estestvennyye-i-sotsialnyepredposylki-chelovecheskoj-agressii> (дата обращения: 12.06.2021).
26. *Токарь И. Е.* Детская агрессия как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Социальная педагогика. 2012. № 2. С. 97–102. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskaaya-agressiya-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 12.06.2021).
27. *Фомиченко А. С.* Причины проявления агрессии в детском возрасте // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6, № 2. С. 83–87.
28. *Фрейд З.* Остроумие и его отношение к бессознательному. Минск: Харвест, 2003. 480 с.
29. *Фрейд З.* Психология масс и анализ человеческого Я. М.: Аспект-пресс, 1925. 98 с.
30. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 1998. 672 с.
31. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М.: Пресс, 2004. 464 с.
32. *Шабалин О. М.* Агрессивность как комплексная характеристика индивидуальности [Электронный ресурс] // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 2. С. 33–35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressivnost-kak-kompleksnaya-harakteristika-individualnosti> (дата обращения: 06.07.2021).
33. *Шамшикова Е. О., Шамшикова О. А.* Психическая травма и ее последствия в жизни человека [Электронный ресурс] // Семья в XXI веке: сборник материалов международного экспертного симпозиума. URL: <https://supervis.ru/content/1783937022-shamshikova-ee-shamshikova-oa-psihicheskaya-travma-i-eyo-posledstviya-v-zhizni> (дата обращения: 26.12.2021).
34. *Щетина Е. В.* Проблемы развития культуры насилия в интернет-пространстве [Электронный ресурс] // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. № 2 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-kultury-nasiliya-v-internet-prostranstve> (дата обращения: 24.01.2022).
35. *Acker V., Grant S. H., Henry D.* Teacher and Student Behavior as a Function of Risk for Aggression // Education and Treatment of Children. 1996. Vol. 19, № 3. P. 316.
36. *Berkowitz L.* Aggression: Its Causes, Consequences, and Control. N. Y.: McGraw-Hill Book Company, 1993. 485 p.
37. *Bimenyimana E., Poggenpoel M., Myburgh C.* et al. The Lived Experience by Psychiatric Nurses of Aggression and Violence from Patients in a Gauteng Psychiatric Institution // South African Journal of Education. 2002. Vol. 32, № 3. P. 445–460.
38. *Finkelhor D., Turner H. A., Shattuck A.* et al. Prevalence of Childhood Exposure to Violence, Crime, and Abuse: Results from the National Survey of Children's Exposure to Violence // JAMA pediatrics. 2015. P. 746–754.
39. *Huesmann L. R., Moise-Titus J., Podolski C. L.* et al. Longitudinal Relations between Children's Exposure to TV Violence and their Aggressive and Violent Behavior in young Adulthood // Developmental Psychology Journal. 2003. P. 201–221.
40. *Huesmann L. R., Lefkowitz M. M., Eron L. D.* Sum of MMPI scales F, 4, and 9 as a Measure of Aggression // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1978. P. 1071–1708.
41. *Huesmann L. R., Miller L. S.* Aggressive Behavior: Current Perspective. N. Y.: Plenum Press, 1994. 206 p.
42. *Hughes T. L.* Complexity in the Causal Pathways of Aggression in Children // Prevention and Control of Aggression and the Impact on its Victims. 2001. P. 281–291.

43. *Loeber R., Hay D. F.* Key Issues in the Development of Aggression and Violence from Childhood to Early Adulthood // *Annual Review of Psychology*. 1997. P. 371–410.

44. *Morris D.* An edition of *The Biology of Art*. Knopf, 1966. 210 p.

45. *Zillmann D.* Transfer of Excitation in Emotional Behavior // *Social Psychophysiology: sourcebook*. N. Y.: Guilford Press, 1983. P. 215–240.

Информация об авторах

Е. О. Ермолова – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

Е. О. Булавина – студент 3 курса, направление «Педагогика и психология девиантного поведения», профиль «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения», факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about the Authors

E. O. Ermolova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

E. O. Bulavina – 3rd year Student, Direction “Pedagogy and Psychology of Deviant Behavior”, Profile “Psychological and Pedagogical Prevention of Deviant Behavior”, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 27.02.2022; одобрена после рецензирования 02.03.2022; принята к публикации 02.03.2022.

The article was submitted 27.02.2022; approved after reviewing 02.03.2022; accepted for publication 02.03.2022.



Научная статья

УДК 159.9

Базовые основания самооценки как корреляты идентичности взрослой личности

Сергей Борисович Перевозкин

*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск,
Россия, per@bk.ru, ORCID: orcid.org/0000-0002-6790-4835*

Юлия Михайловна Перевозкина

*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск,
Россия, per@bk.ru, ORCID: orcid.org/0000-0003-4201-3988*

Татьяна Александровна Кононова

*Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск,
Россия, teka712@mail.ru*

Аннотация. В статье структура идентичности рассматривается как совокупность трех видов идентичности: независимой, родственной и коллективной, с разным уровнем силы и интеграции. Теоретическая модель идентичности взрослой личности основывается на ключевых принципах системного подхода сложных динамических систем. Целью работы является анализ компонентов, базисных оснований идентичности взрослой личности и степени их интеграции в единое целое. Методы исследования: «Родственная Я-концепция», «Независимая и коллективная Я-концепция» и «Базовые основания самооценки». Для установления взаимосвязи использовался корреляционный критерий г-Спирмена. В качестве испытуемых выступили студенты ФГБОУ ВО «НГПУ» очной и заочной формы обучения (N=80), возрастной показатель – 18–40 лет. В результате установлены положительные связи между коллективной и родственной идентичностями, отрицательные – между коллективной и независимой идентичностями. Базисные основания, связанные с фиксацией на социальном окружении, положительно коррелируют с коллективной и родственной идентичностями, отрицательно – с независимой идентичностью. В заключении делается вывод, что в структуре идентичности взрослой личности главенствующую роль выполняет независимая идентичность, которая вместе с коллективной идентичностью составляют пару противоположностей. Полученные данные создают перспективы в дальнейшем развитии теории идентичности как системы путем создания прогнозов относительно того, как лица с различными видами идентичности будут реагировать на основные жизненные события.

Ключевые слова: идентичность, независимая идентичность, коллективная идентичность, самооценка, основания, структура, система.

Для цитирования: Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Кононова Т. А. Базовые основания самооценки как корреляты идентичности взрослой личности // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 22–32.

Original article

Basic foundations of self-esteem as correlates of adult identity

Sergei B. Perevozkin

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, per@bk.ru,
ORCID: orcid.org/0000-0002-6790-4835*

Julia M. Perevozkina

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, per@bk.ru,
ORCID: orcid.org/0000-0003-4201-3988*

Tatiana A. Kononova

*Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops of the
Russian Federation, Novosibirsk, Russia, teka712@mail.ru*

Abstract. In the article, the identity structure is considered as a combination of three types of identity: independent, related and collective, with different levels of strength and integration. The theoretical model of adult identity is based on the key principles of the systems approach of complex dynamic systems. The aim of the work is to analyze the components, the basic foundations of the identity of an adult personality and the degree of their integration into a single whole. Research methods: “Kindred Self-Concept”, “Independent and Collective Self-Concept” and “Basic Foundations of Self-Esteem”. To establish the relationship, the r-Spearman correlation test was used. The subjects were full-time and part-time students of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “NGPU” (N=80), age indicator – 18–40 years. As a result, positive links were established between collective and related identities, and negative ones between collective and independent identities. The basic grounds associated with fixation on the social environment correlate positively with collective and related identities, and negatively with independent identity. In conclusion, it is concluded that in the structure of the identity of an adult personality, the dominant role is played by an independent identity, which, together with a collective identity, constitutes a pair of opposites. The obtained data provide perspectives for the further development of the theory of identity as a system by making predictions about how individuals with different types of identities will react to major life events.

Keywords: identity, independent identity, collective identity, self-assessment, grounds, structure, system.

For citation: Perevozkin S. B., Perevozkina J. M., Kononova T. A. Basic foundations of self-esteem as correlates of adult identity. Human Development in the Modern World. 2022;(1):22–32. (In Russ.).

Введение. Развитая идентичность имеет важное значение для переживания личностью субъективного благополучия и ее функционирования [6; 21]. Вместе с тем концепция идентичности остается в определенной степени размытой, несмотря на проводимых в течении нескольких десятилетий теоретических и эмпирических исследований. Одним из факторов, способствующих этому, может быть то, что различные направления исследований идентичности, как правило, рассматривают различные аспекты идентичности. Это затрудняет получение интегрированной и полной картины этого феномена. Как справедливо заметил J. E. Côté [10], идентичность напоминает собой Вавилонскую башню, т. к. исследователи иногда используют раз-

ные термины для обозначения схожих понятий и видов идентичности или используют один и тот же термин для обозначения разных понятий. Эта фрагментация и неопределенность создают проблемы для кумуляции знаний в области исследования идентичности и, более того, затрудняют само понимания этого феномена.

Тот факт, что идентичность до сих пор является размытой концепцией, определенно не связан с отсутствием исследований. За последние пятьдесят лет обнаружено значительное количество исследований, касающихся содержания и структуры идентичности [2; 16; 19]. В последние годы интерес к феномену идентичности также увеличился, о чем свидетельствуют программы конференций, а также увеличение количества исследований идентичности [8]. Несмотря на растущий интерес к этой проблеме, все еще не хватает теоретического понимания того, как разнообразные аспекты идентичности и ее виды развиваются на протяжении всей жизни и как они соотносятся с другими компонентами, составляющими структуру идентичности. Иначе говоря, мы пытаемся концептуализировать идентичность как совокупность различных видов: индивидуальная, родственная и коллективная Я-идентичности. Кроме того, мы придерживаемся того факта, что для работы с идентичностью личности достаточно значимым аспектом выступает анализ оснований, на которых она построена. Таким образом, для изучения идентичности целесообразно рассмотреть два ключевых момента – это необходимое и достаточное количество компонентов, базисных оснований и степень их интеграции в единое целое [20; 27]. Без понимания того, как развивается и организуется содержание идентичности, наше познание формирования идентичности останется неполным [14].

Основоположники теории идентичности Е. Erikson [13] и J. Marcia [17] предложили фундаментальный набор базовых сфер жизнедеятельности личности, в которых закладываются основные виды идентичностей: идеологию и профессию. Позже эмпирические исследования показали, что виды идентичности следует расширить, включив межличностные отношения между сверстниками и семейные отношения [8]. В доказательство этого утверждения можно привести еще одно крупное исследование, проведенное К. С. McLean [20], которое показало, что межличностная, идеологическая и профессиональная сферы могут быть наиболее важным содержанием идентичности. Н. R. Markus и S. Kitayama [18] постулируют о наличии таких видов идентичности, как независимый и коллективный. Независимую идентичность авторы описывают как глубоко индивидуальное понимание себя без связи с другими людьми. Давая ответ на вопрос «Кто я?», обладатели независимой идентичности предлагают в первую очередь свои личностные черты, свою уникальность. Вместе межличностные взаимоотношения также являются важными, но их оценка происходит исходя из подтверждения наличия особенностей личности (например, в сравнении с коллегами: «Я – более профессиональный»). Коллективная или взаимозависимая идентичность – это идентичность, фундаментально зависящая от других людей и рассматриваемая через взаимоотношения с ними. Согласно А. В. Карпову [1], это вторичные субъектные черты личности, которые образуются в результате взаимодействия первичных субъектных черт личности и среды. Индивид, обладающий такой идентичностью, на вопрос «Кто я?» отвечает, отталкиваясь от своих отношений с близкими людьми (например, отец, муж, друг) или групповой принадлежности (например, американец азиатского происхождения, сотрудник конкретной компании), показывая то, что он умеет соответствовать группе, и это является основой его самоуважения. В контексте ролевой теории, этот вид идентичности от-

вечает основным базисным ролям, относящимся к мезо-уровню [5]. Взаимоотношения с другими людьми являются источником для оценивания себя, в процессе которых индивид сравнивает свое исполнение обязанностей с окружающими. На основе проведенных исследований, Н. R. Markus и S. Kitayama [18] сделали вывод, что в структуре идентичности может преобладать только один вид: либо независимая идентичность, либо коллективная. S. E. Cross и L. Madson [11] выделили еще один вид идентичности – родственную, которая похожа на коллективную идентичность. Основное отличие между этими двумя видами, по мнению авторов, состоит в том, что родственная идентичность фокусируется на близких взаимоотношениях (с мужем/женой, партнером/партнершей, матерью/отцом, сиблингами и пр.), тогда как коллективная предполагает идентификацию с лицами, составляющими более далекий социальный круг взаимоотношений.

В свою очередь, формирование идентичности и ее структурных компонентов основывается на способностях субъекта к рефлексии, символическому представлению и общению [3]. В дополнение к фундаментальным способностям к дифференциации, идентичность включает в себя метаубеждения, то есть знания о своих психологических характеристиках, телесном образе, установках и действиях. Кроме того, идентичность содержит в себе самооценку и нарративы относительно собственных характеристик и способностей, включая физическую/социальную привлекательность, интеллектуальные способности, навыки саморегуляции, социальный статус [15]. Для большинства индивидов идентичность играет наиболее важную, а порой и самую главную роль для сохранения своей самооценки, своих ценностей, интересов и убеждений [9]. Самооценка зависит от сравнения себя с другими: внешних данных, успехов в учебе или работе, одобрения других, т. е. формируется под влиянием внешнего оценивания, что несомненно тождественно формированию коллективной или родственной идентичностей.

Идентичность возникает как характеристика сознания, которая способствует эффективному контролю как над собой, так и над окружающей средой. Так, субъекты, которые могут точно и эффективно идентифицировать свои характеристики и способности, более подготовлены к принятию решений, которые ускоряют достижение цели. Идентичность в смысле понимания своих потребностей и способностей позволяет индивидам согласовывать свои навыки и желания с меняющимися требованиями окружающей среды [3].

C. Sedikides [23] считает, что в структуру Я-идентичности включаются такие категории, как представления о себе, самооценка, нарративы, рефлексия. Однако рефлексия неизбежно приводит к самооценке своих способностей, привычек и предпочтений [26]. Негативные эмоциональные состояния возникают, когда желаемый «образ себя» подвергается сомнению из-за обратной связи или из-за размышлений о реальных или воображаемых недостатках [12]. То, что действия и рефлексия управляют самочувствием, не является новым. В научной литературе показано, что субъективное благополучие и, в частности, положительные эмоции связаны с повышенной привлекательностью, общительностью, умением справляться с трудностями, просоциальным поведением, энергией, уверенностью, оптимизмом, самоэффективностью, оригинальностью, стремлением к цели и физическим здоровьем [23]. Кроме того, в исследованиях продемонстрирована регуляторная функция эмоций, которая, по мнению авторов, оказывает влияние на идентичность [25], способность субъектов контролировать эмоции, чтобы противостоять негативным мыслям и на-

строениям [15], а также для эффективного достижения целей в межличностных отношениях и принятия эффективных решений [12]. Согласно С. Sedikides [23], эмоциональные реакции влияют на ментальные события (например, мысли и образы), а, следовательно, и на построение Я-идентичности.

Практически все теоретики, включая философов, отрицающих онтологический статус самости, признают, что у субъекта есть чувство «Я» или вера в свою идентичность. Некоторые данные свидетельствуют о том, что элементы идентичности связаны с завышенными представлениями о себе [29]. Учитывая, что идентичность возникает в социуме и в определенных группах, указывает на то, что представления о себе формируются групповыми ценностями [5]. В частности, группы формируют характеристики и способности, наиболее важные для самооценки, а также валентность (т. е. позитивность/негативность), придаваемую этим компонентам идентичности. Значит, что социальная или коллективная идентичность является одним их компонентов идентичности, который включает в себя представления о себе и нарративы, относящиеся к групповым ассоциациям, и оценки, связанные с этими ассоциациями.

Таким образом, можно выделить главные, структурообразующие компоненты образа «Я». Во-первых, различные виды идентичностей, которые, в свою очередь, составляют общую структуру идентичности; во-вторых, это самооценка и те базисные основания, которые ее формируют.

В рамках изучения второго сложного вопроса, касающегося интеграции структурных компонентов, отметим, что интеграция идентичности имеет решающее значение для благополучия и является маркером успешного развития идентичности [24]. Интеграция жизненно важна, потому что она обеспечивает чувство тождества и преемственности. Следует подчеркнуть, что интеграция может происходить между любыми значимыми аспектами идентичности. Действительно, М. Syed, и К. McLean [24] описывают, что, наряду с интеграцией различных областей собственной жизни, субъекты могут интегрировать в структуру собственной идентичности свое прошлое, настоящее и будущее, или какую-нибудь социальную группу. Основываясь на этом, один из важных тезисов в этой статье состоит в том, что структура индивидуальной идентичности может содержать компоненты, которые имеют различные уровни интеграции, что достаточно явно представлено в системном подходе [1]. Поэтому, наряду с межиндивидуальными различиями в уровнях интеграции, мы предполагаем, что внутрииндивидуальные различия могут иметь место в уровне интеграции различных компонентов идентичности. В частности, это означает, что личность одного человека может включать компоненты, которые являются высокоинтегрированными и относятся к системному уровню (т. е. они содержат и объединяют несколько компонентов из различных сфер жизни в единое целое, как было обнаружено в ряде исследований) [8; 20; 22]. Также идентичность может состоять из компонентов, которые являются менее интегрированными (и, следовательно, более конкретными), и располагаются на элементном уровне [1; 7]. Наиболее интегрированный уровень компонентов идентичности касается приверженности субъекта абстрактных идей относительно себя в конкретных областях жизнедеятельности [8; 17]. Эти абстрактные идеи могут быть выражены в виде убеждений, норм или ценностей. Компоненты с меньшей интегративной способностью касаются идентичности личности как приверженности человека конкретным контекстам в его окружении [27]. Именно акцент ученых на более общих и интегра-

тивных компонентах, либо более частных создавал трудности методологического плана, поскольку приводил к путанице в отношении того, как и через какие компоненты необходимо определять идентичность [28]. В свою очередь, если мы обращаемся к методологии системного подхода и характеризуем компоненты по уровню их интеграции, мы можем объединить эти ранее конкурирующие операционализации компонентов в одну модель идентичности. Это позволяет нам рассматривать идентичность как нечто, состоящее из абстрактных представлений о том, кто мы есть, и из конкретного выбора, который мы делаем, чтобы управлять своим поведением. Таким образом, наше предположение состоит в том, что структура идентичности включает в себя различные виды идентичностей и их базовые основания, которые могут обладать разным уровнем интеграции.

Методология. С целью доказательства предположения, что между базовыми основаниями самооценки и видами Я-концепции взрослой личности существует взаимосвязь, было проведено исследование с использованием следующих опросников: «Родственная Я-концепция», «Независимая и коллективная Я-концепция» (Т. Сингелис, С. Кросс, адаптированные Е. А. Дорошевой, Г. Г. Князевым, О. С. Корниенко) и «Базовые основания самооценки» (Дж. Крокер, адаптированный О. Н. Молчановой, Т. Ю. Некрасовой). Для установления взаимосвязи использовался корреляционный критерий г-Спирмена [4]. В качестве испытуемых выступили студенты ФГБОУ ВО «НГПУ» очной и заочной формы обучения в количестве 80 человек, из которых 68 лиц женского пола и 12 лиц мужского пола, возрастной показатель варьировался от 18 до 40 лет.

Результаты исследования и их обсуждение. Усредненный профиль по трем видам идентичности демонстрирует, что у большинства участников исследования доминирует независимая идентичность ($M=4,7$ баллов), в меньшей степени представлена родственная идентичность ($M=4,6$ балла) и наиболее низко выражена коллективная идентичность ($M=4,3$ балла, рис. 1).

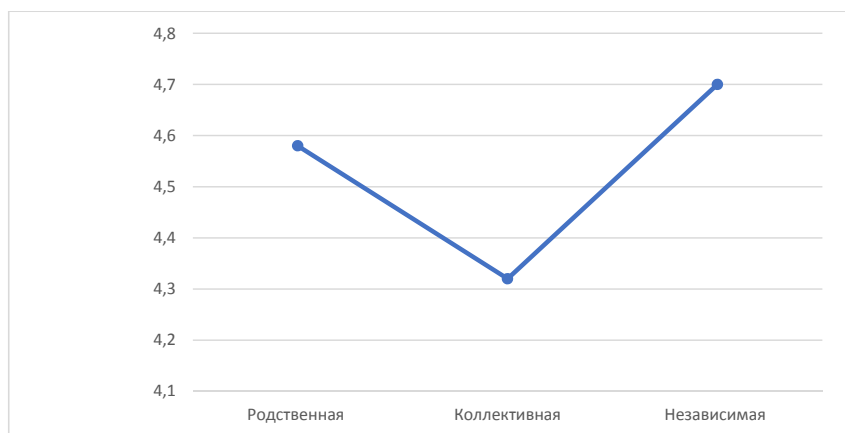


Рис. 1. Усредненный профиль по трем видам идентичности у взрослой личности

Это позволяет утверждать, что респонденты в период взрослости в процессе формирования идентичности в большей степени ориентированы на собственное мнение, для них ядром их идентичности выступают личностные особенности первого порядка. На втором месте стоят роли, которые формируются через близкие,

семейно-родственные отношения. И, наконец, наименее значимую роль в структуре идентичности взрослого человека выполняет коллективная идентичность, фундаментально зависящая от других людей и описываемая через взаимоотношения с ними. Таким образом, было установлено, что в структуре идентичности взрослой личности главенствующую роль играет независимая идентичность, тогда как взаимоотношения с другими, являющиеся источником самооценивания, представлены на периферии.

Относительно базовых оснований самооценки, необходимо отметить, что почти все они выступают довольно значимыми факторами (рис. 2).

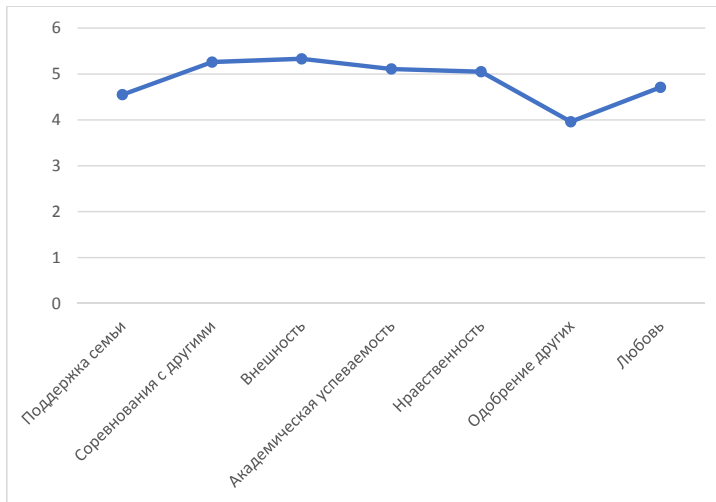


Рис. 2. Средние значения шкал базовых оснований самооценки

Вместе с тем доминирует с небольшим перевесом такие основания, как внешность ($M=5,3$ балла), соревнование с другими людьми ($M=5,3$ балла), академическая успеваемость ($M=5,1$ балла) и нравственность ($M=5$ баллов). Наименее выражено одобрение других ($M=4$ балла). Полученные данные отражают общую картину структуры идентичности, характерной для взрослой личности.

Интересные данные обнаружены нами при анализе взаимодействия трех видов идентичности (табл. 1).

Таблица 1

Корреляции между видами идентичности взрослой личности (критерий r -Спирмена)

Виды идентичностей	Число – набл.	r -Спирмена	p -уров.
Родственная & Независимая	80	-0,06	0,594
Родственная & Коллективная	80	0,42	0,000
Коллективная & Независимая	80	-0,28	0,013

Положительно коррелируют между собой два вида идентичности – родственная и коллективная ($r=0,42$) с вероятностью ошибки менее 0,01 %. Такие результаты вполне объяснимы, т. к. оба вида идентичности фокусируются на взаимоотношениях в социуме. Вместе с тем отсутствует взаимосвязь между родственной и независимой идентичностями, а между коллективной и независимой обнаружена от-

рицательная корреляция ($r=-0,28$) с вероятностью ошибки менее 1 %. Подобные результаты были обнаружены в исследовании Н. R. Markus и S. Kitayama [18].

Анализ базисных оснований трех видов идентичности показал, что абсолютно схожими являются основания для коллективной и родственной идентичностей (табл. 2).

Таблица 2

Статистически значимые корреляции между базовыми основаниями самооценки и видами идентичности взрослой личности (критерий г-Спирмена)

Виды идентичности	Базисные основания самооценки	Число – набл.	г-Спирмена	р-уров.
Коллективная	Любовь	80	0,40	0,000
	Нравственность	80	0,20	0,048
	Одобрение других	80	0,49	0,000
	Поддержка семьи	80	0,50	0,000
Независимая	Внешность	80	-0,20	0,048
	Любовь	80	-0,35	0,002
	Одобрение других	80	-0,39	0,000
	Поддержка семьи	80	-0,42	0,000
Родственная	Любовь	80	0,35	0,002
	Нравственность	80	0,31	0,006
	Одобрение других	80	0,26	0,020
	Поддержка семьи	80	0,29	0,009

Этими основаниями выступают любовь, нравственность, поддержка семьи и одобрение других. Для независимого вида идентичности выделяются как собственные основания (внешность), так и пересекающиеся с двумя первыми видами идентичности – поддержка семьи, одобрение других и любовь. Необходимо заострить внимание следующем факте: все эти основания отрицательно связаны с независимой идентичностью у взрослой личности. Иначе говоря, для формирования коллективной и родственной идентичностей созидательной основой выступают базисные основания, связанные с социальным пространством, как близкородственным, так и более социально отдаленным, тогда как при установлении независимой идентичности в период взрослости все вышеперечисленные основания будут выступать ингибиторами.

Выводы. Таким образом, в рамках проведенного исследования было установлено, что в структуре идентичности взрослой личности главенствующую роль выполняет независимая идентичность, тогда как коллективная идентичность, опирающаяся на взаимоотношения с другими, являющимися источником самооценивания, представлена на периферии конструкта идентичности.

Независимая идентичность и коллективная и родственная идентичности составляют континуум идентичности и находятся на противоположных сторонах этого континуума. При доминировании независимой идентичности ингибируется коллективная или родственная идентичности. В данном случае в структуре идентичности, мы обнаружили закономерность принципиального прядка, заключающуюся в том, что независимая и коллективные идентичности составляют пару противоположностей.

Основой самоуважения и формирования независимой идентичности выступает сама личность. В первую очередь субъект в период зрелости ориентируется на собственные оценки, личностные качества и способности. Это связано с тем, что взрослый человек имеет уже устоявшуюся систему личностных координат отталкиваясь от которой он способен выстраивать траекторию своего развития и в меньшей степени опираться на мнение группы и одобрение других.

Следовательно, полученные в исследовании результаты предоставляют возможность более глубокого понимания того, как связаны личность, общество и поведение.

Список источников

1. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018. 744 с.

2. Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Дмитриева Н. В. Структура архетипической идентичности: от недифференцированного сознания к постинформационному пространству // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 3. С. 157–162.

3. Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Паньшина Л. В. Структура интегральной индивидуальности управленческих способностей студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент» // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6. С. 124–132.

4. Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б. Основы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях: в 2-х ч. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. Ч. 2. 242 с.

5. Прюс Ф., Перевозкина Ю. М. Системный анализ ролевой социализации в молодежной среде // Системная психология и социология. 2021. № 1 (37). С. 28–38.

6. Adler J. M., Lodi-Smith J., Philippe F. L. et al. The incremental validity of narrative identity in predicting well-being: A review of the field and recommendations for the future // Personality and Social Psychology Review. 2016. Vol. 20, Issue 2. P. 142–175. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868315585068>

7. Alicke M. D., Sedikides C. Self-enhancement and self-protection: What they are and what they do // European Review of Social Psychology. 2009. Vol. 20, Issue 1. P. 1–48. DOI: 10.1080/10463280802613866

8. Bosma H. A., Kunnen E. S. Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis // Developmental Review. 2001. Vol. 21, Issue 1. P. 39–66. DOI: <https://doi.org/10.1006/drev.2000.0514>

9. Bushman B. J., Ridge R. D., Das E. et al. When God sanctions killing: Effect of scriptural violence on aggression // Psychological Science. 2007. Vol. 18, Issue 3. P. 204–207. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdep.12362>

10. Côté J. E. Identity formation research from a critical perspective: Is a social science developing? / K. C. McLean & M. Syed (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 2015. P. 562–573

11. Cross S. E., Madson L. Models of the self: self-construals and gender // Psychological Bulletin. 1997. Vol. 122. P. 5–37.

12. DeSteno D., Gross J. J., Kubzansky L. Affective science and health: The importance of emotion and emotion regulation // Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association. 2013. Vol. 32, Issue 5. P. 474–486. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0030259>

13. Erikson E. H. The problem of ego identity // Journal of the American Psychoanalytic Association. 1956. Vol. 4, Issue 1. P. 56–121. DOI: <https://doi.org/10.1177/000306515600400104>

14. *Gallagher R. V., McLean K. C., Syed, M.* An integrated developmental model for studying identity content in context // *Developmental Psychology*. 2017. Vol. 53, Issue 11. P. 2011–2022. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000299>
15. *Kushlev K., Heintzelman S. J., Lutes L. D.* et al. Does happiness improve health? Evidence from a randomized controlled trial // *Psychological Science*. 2020. Vol. 31, Issue 7. P. 807–821. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797620919673>
16. *Mandy A. E. Van der Gaag, Naomi M. P. De Ruiter, Saskia E. Kunnen* et al. The Landscape of Identity Model: An Integration of Qualitative and Quantitative Aspects of Identity // *Development, Identity*. 2020. Vol. 20, Issue 4. P. 272–289. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2020.1821154>
17. *Marcia J. E.* Development and validation of ego-identity status // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966. Vol. 3, Issue 5. P. 551–654. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0023281>
18. *Markus H. R., Kitayama S.* Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation // *Psychological Review*. 1991. Vol. 98. P. 224–253.
19. *McAdams D. P., West S. G.* Personality Psychology and the Case Study. Introduction [Электронный ресурс] // *Journal of Personality*. 1997. Vol. 65, Issue 4. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1998-00459-001> (дата обращения: 09.01.2022).
20. *McLean K. C., Syed M., Yoder A.* et al. The Role of Domain Content in Understanding Identity Development Processes // *Journal of Research on Adolescence*. 2016. Vol. 26, Issue 1. P. 60–75. DOI: <https://doi.org/10.1111/jora.121691>
21. *Meeus W.* The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research: ADOLESCENT IDENTITY 2000–2010 // *Journal of Research on Adolescence*. 2011. Vol. 21, Issue 1. P. 75–94. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x>
22. *Schachter E. P.* Identity configurations: A new perspective on identity formation in contemporary society // *Journal of Personality*. 2004. Vol. 72, Issue 1. P. 167–200. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00260.x>
23. *Sedikides C.* Self-Construction, Self-Protection, and Self-Enhancement: A Homeostatic Model of Identity Protection // *Psychological Inquiry*. 2021. Vol. 32, Issue 4. P. 197–221. DOI: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2021.2004812>
24. *Syed M., McLean K. C.* Understanding identity integration: Theoretical, methodological, and applied issues // *Journal of Adolescence*. 2016. Vol. 47. P. 109–118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.09.005>
25. *Tamir M.* Effortful emotion regulation as a unique form of cybernetic control // *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*. 2021. Vol. 16, Issue 1. P. 94–117. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691620922199>
26. *Vallacher R. R., Nowak A., Froehlich M.*, et al. The dynamics of self-evaluation // *Personality and Social Psychology Review*. 2002. Vol. 6, Issue 4. P. 370–379. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0604_11
27. *Mandy A. E. Van der Gaag, Albers C. J., Kunnen E. S.* Micro-level mechanisms of identity development: The role of emotional experiences in commitment development // *Developmental Psychology*. 2017. Vol. 53, Issue 11. P. 2205–2217. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000336>
28. *Waterman A. S.* What does it mean to engage in identity exploration and to hold identity commitments? A methodological critique of multidimensional measures for the study of identity processes // *Identity*. 2015. Vol. 15, Issue 4. P. 309–349. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2015.1089403>
29. *Zhang Y., Alicke M. D.* My true self is better than yours: Comparative bias in true self judgments // *Personality & Social Psychology Bulletin*. 2021. Vol. 47, Issue 2. P. 216–231. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167220919213>

Информация об авторах

С. Б. Перевозкин – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

Ю. М. Перевозкина – доктор психологических наук, заведующая кафедрой практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

Т. А. Кононова – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации.

Information about the author

S. B. Perevozkin – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

J. M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

T. A. Kononova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Military Pedagogics and Psychology, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 07.03.2022; одобрена после рецензирования 08.03.2022; принята к публикации 08.03.2022.

The article was submitted 07.03.2022; approved after reviewing 08.03.2022; accepted for publication 08.03.2022.



ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Развитие человека в современном мире. 2022. № 1
Human Development in the Modern World. 2022. no. 1

Научная статья

УДК 159.922.8

Особенности проявления академической прокрастинации у студентов вуза

Ольга Сергеевна Зорькина

*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск,
Россия, olgasergeevnazorkina@gmail.com*

Аннотация. Статья посвящена анализу современных теоретических подходов к описанию феномена академической прокрастинации в работах отечественных исследователей. Дается общая краткая характеристика прокрастинации как добровольной и иррациональной задержки выполнения запланированной деятельности и принятия решений, не зависящей от внешних обстоятельств и сопровождающаяся переживанием субъективного эмоционального дискомфорта. Приводится определение термина «академическая прокрастинация» как откладывание студентом выполнения актуальных учебных задач и решения административных вопросов, связанных с учебным процессом в вузе, имеющее негативные последствия для уровня продуктивности учебной деятельности и академической успеваемости обучающегося. Рассматриваются основные направления изучения академической прокрастинации в ее взаимосвязи с уровнем развития у студента учебно-познавательных и профессиональных мотивов с доминирующими стратегиями совладающего поведения, со степенью выраженности личностного перфекционизма, с интернальным/экстернальным локусом контроля, особенностями психологического времени личности и т. д. Определяются ситуативные и индивидуально-психологические детерминанты академической прокрастинации.

Ключевые слова: прокрастинация, академическая прокрастинация, причины возникновения академической прокрастинации, учебная мотивация, студенты, академическая успешность.

Для цитирования: Зорькина О. С. Особенности проявления академической прокрастинации у студентов вуза // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 33–39.

Original article

Characteristics of the phenomenon of academic procrastination in students of university

Olga S. Zorkina

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,
olgasergeevnazorkina@gmail.com*

Abstract. This article is devoted to the analysis of modern theoretical approaches to the description of the phenomenon of academic procrastination in the works of domestic researchers. A general brief description of procrastination is given as a voluntary and irrational delay in the implementation of planned activities and decision-making, independent of external circumstances and accompanied by the experience of subjective emotional discomfort. The definition of the term "academic procrastination" is given as the postponement of the student's performance of actual educational tasks and solving administrative issues related to the educational process at the university, which has negative consequences for the level of productivity of educational activities and academic performance of the student. The main directions of studying academic procrastination in its relationship with the level of development of the student's educational, cognitive and professional motives, with the dominant strategies of coping behavior, with the degree of expression of personal perfectionism, with the internal/external locus of control, features of the psychological time of the individual, etc. are considered. Situational and individual psychological determinants of academic procrastination are determined.

Keywords: procrastination, academic procrastination, causes of academic procrastination, academic motivation, students, academic success.

For citation: Zorkina O. S. Characteristics of the phenomenon of academic procrastination in students of university. Human Development in the Modern World. 2022;(1):33–39. (In Russ.).

Многолетняя педагогическая практика автора в высшей школе наглядно свидетельствует о том, что откладывание выполнения учебных задач студентами носит колоссальный, масштабный характер. Разумеется, это имеет негативные последствия как для студента (переживание чувства вины, тревоги, неудовлетворенности собой, стрессовые состояния на фоне копящегося самообвинения и невозможности уложиться в сроки выполнения работ), так и для преподавателя, работающего со студентами–прокрастинаторами (негативные эмоциональные переживания по причине систематических нарушений обучающимися учебной дисциплины, резко возрастающая рабочая нагрузка при проверке множества не сданных вовремя работ, неудовлетворенность низким уровнем качеств отдельных заданий, выполняемых по принципу «лишь бы закрыть долг»), а также в целом для учебного процесса, подчиняющегося жестким срокам учебного графика. Следовательно, вопрос об изучении академической прокрастинации студентов был и остается актуальным по сей день.

На сегодняшний день в психологической науке проблема прокрастинации личности освещена достаточно широко. Самые общие положения, описывающие это явление, можно свести к следующему.

1. Прокрастинация – это добровольная, не зависящая от внешних обстоятельств и при этом крайне иррациональная задержка выполнения запланированной дея-

тельности. Человек осознает весь спектр негативных последствий несвоевременного выполнения поставленной перед ним задачи, однако это осознание не становится побудителем к ее скорейшему разрешению.

2. Прокрастинирующая личность неизменно испытывает субъективный эмоциональный дискомфорт по причине откладывания деятельности вплоть до наступления так называемых «дедлайнов» (от англ. *deadline*, буквально – «линия смерти»), в результате чего может развиваться состояние хронического стресса, снижаться самооценка, возникать чувство неуверенности в благоприятном завершении дела, что может и далее привести к откладыванию его на еще более поздний срок, либо приводить к полному его невыполнению.

3. В психологический лексикон прочно вошло понятие «прокрастинатор» как человек, склонный регулярно оттягивать и откладывать «на потом» выполнение даже самых важных задач и принятие необходимых решений. Прокрастинаторов можно условно поделить на два типа: «пассивные» и «активные». «Пассивные» личности прокрастинируют по причине боязни неудачи, ответственности за результаты своих действий; пытаются таким образом спрятаться от малопривлекательных для себя задач и негативных оценок окружающих. «Активные» прокрастинаторы – это так называемые «любители адреналина», которые ощущают прилив сил, энергетический, интеллектуальный и творческий подъем, выполняя работу в последний момент перед наступлением дедлайна. Традиционно считается, что пассивная прокрастинация снижает продуктивность выполнения деятельности, активная же, напротив, способствует ее повышению [6].

Академическую прокрастинацию в статье мы будем определять как откладывание студентами выполнения актуальных учебных задач и решения административных вопросов, связанных с учебным процессом в вузе.

Феномен академической прокрастинации в последние несколько лет активно изучается в нескольких направлениях исследовательского поиска: во ее взаимосвязи с уровнем учебной мотивации [3], с доминирующими копинг-стратегиями [7], со степенью выраженности личностного перфекционизма как индивидуально-психологической прокрастинационной детерминантой [5]. Кроме того, значимыми представляются исследования академической прокрастинации в связи с преобладающими эмоциональными состояниями [2; 4; 7] и психологическим временем личности [1].

Следует отметить, что одним из наиболее разработанных направлений исследования академической прокрастинации является ее изучение с позиций индивидуально-психологических факторов, влияющих на ее возникновение. Эмпирическим путем выявляются взаимосвязи прокрастинации с личностными характеристиками студента, что постепенно проливает свет на ее природу и механизмы. Так, в работах некоторых авторов описываются результаты экспериментальных исследований, в которых получены статистически достоверные выводы о том, что студенты, склонные к прокрастинированию, слабо ориентированы на постановку долгосрочных целей, на выстраивание четких планов для их достижения, не способны самостоятельно, без контроля извне организовывать и структурировать свою учебную деятельность [2; 4]. Также для них характерна высокая степень эмоциональной напряженности и личностной тревожности при пониженном уровне самодисциплины. Для студентов же с пониженным уровнем академической прокрастинации свойственны высокие показатели «моральной нормативности» [2, с. 313]. Применительно к учебному процессу в вузе это можно трактовать как следование нормам

и правилам учебного заведения и требованиям преподавателя как официального его представителя. Задержка выполнения учебных заданий является ситуацией отступления от этих правил и требований, вызывает у студента эмоциональный дискомфорт, и во избежание негативных эмоциональных переживаний обучающийся старается четко следовать выставленным преподавателем дедлайнам.

Заслуживают внимания исследования, посвященные выявлению взаимосвязей между академической прокрастинацией и уровнем перфекционизма студента. Если под перфекционизмом традиционно понимают личностную характеристику, проявляющуюся через высокие (зачастую даже завышенные) требования к себе, к собственной деятельности, то логично предположить, что высокий уровень выраженности перфекционизма может генерировать проявления прокрастинации. Исследование М. В. Ларских и Н. Г. Матюхиной [5], проведенное на студенческой выборке, показало, что в наибольшей степени академическая прокрастинация связана с так называемым «социально-ориентированным перфекционизмом», т. е. такой его формой, которая проявляется в ориентировании на высокие ожидания окружающих в плане оценки собственных достижений, а также сравнение собственных успехов с успехами других.

В исследовании Т. В. Зариповой и Н. А. Даниловой [3] эмпирическим путем было подтверждено аксиоматическое предположение об отрицательной взаимосвязи высокого уровня выраженности у студентов учебно-познавательного и профессионального мотивов, мотива творческой самореализации в учебной деятельности и уровня академической прокрастинации. Полученные выводы закономерны, ведь, как известно, именно мотивы выполняют функцию важнейших побудителей любой человеческой деятельности, и если они адекватны ее сущности и содержанию, то способствуют более продуктивному ее выполнению. Студентам-прокрастинаторам недостает именно той мотивации, которая связана непосредственно с содержанием и процессом выполняемой ими учебной деятельности в вузе, они ориентированы в основном на «избегающую» мотивацию, связанную с возможными неприятностями, санкциями за невыполнение академических задач. Так или иначе, но мотивация встраивается в процесс учебной деятельности студента и опосредует прокрастинацию.

В процессе исследования взаимосвязи академической прокрастинации со стратегиями защитного и совладающего поведения студентов было выявлено, что ее уровень выраженности обратно пропорционален сформированности таких продуктивных копинг-стратегий, как «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка (переосмысление) проблемной ситуации» [7]. В то же время у студентов-прокрастинаторов обнаружилась доминирующая стратегия «бегство-избегание», т. е. такая, которая не позволяет конструктивно разрешать актуальные учебные проблемы. Кроме того, студенты с высоким уровнем прокрастинации имеют выраженное предпочтение механизмов психологической защиты «регрессия» и «замещение», что также вряд ли может способствовать своевременному совладанию с затруднительной учебной ситуацией [7, с. 186].

В работе Е. В. Веденеевой и ее коллег [1] показано, что прокрастинация в студенческой среде сама по себе может выступать в качестве защитного механизма, который запускается в ситуации, воспринимаемой как угрожающая, неопределенная, вызывающая переживания тревоги и страха. К подобному выводу авторы пришли, проведя системный анализ особенностей психологического времени студентов, ко-

торые обнаружили высокую склонность к академическому прокрастинированию. Психологическое время личности описывается как субъективное переживание объективного времени своей жизни, личностное отношение, способы структурирования и регуляции времени собственной жизнедеятельности, восприятие временной перспективы, аффективно-оценочный компонент индивидуального временного ресурса. В результате психологической диагностики было выявлено, что студенты с высоким уровнем прокрастинации субъективно воспринимают свои временные ресурсы по большей части в негативном ключе. Прошлое они описывают как трудное и неудачное, настоящее и будущее же склонны характеризовать как бессмысленное, безнадежное, скучное и неприятное. При подобной негативной эмоциональной окрашенности представляется логичной общая тенденция задерживать реализацию академических планов на неопределенный срок, так как настоящая и будущая жизнедеятельность воспринимается как некая «черная дыра», в которой нет места успеху и каким бы то ни было профессиональным и личностным перспективам.

В завершение краткого теоретического анализа современного состояния проблемы академической прокрастинации следует отдельно остановиться на статье Т. М. Тронь [8], в которой автор делает акцент на разработке вопроса о личностных и когнитивных особенностях студентов, объединяющихся в категорию «активных прокрастинаторов». Эмпирическое исследование, проведенное Т. М. Тронь, опровергает традиционное утверждение о том, что активная прокрастинация является стимулирующим фактором, помогающим в требуемые сроки и качественно выполнять необходимые учебные действия. У студентов этой категории был выявлен высокий уровень эгоцентричности, самоуверенности, также ярко выраженная экстернальность в отношении академических неудач, склонность к непостоянству, к проявлению доминирования над другими и при этом низкий уровень самостоятельности в принятии решений и слабый самоконтроль. В качестве когнитивных особенностей «активных прокрастинаторов» Т. М. Тронь констатирует ригидность мышления, что компенсируется искусственным вводом себя в состояние стресса через задержку работы вплоть до непосредственного наступления дедлайнов и активизации таким своеобразным путем собственных интеллектуальных процессов. Помимо всего вышесказанного, зачастую такие студенты обладают слабой учебной мотивацией и низкой академической успеваемостью [8, с. 298].

Проведя краткий анализ актуального состояния проблемы изучения академической прокрастинации студентов вуза, можно заключить, что этот тип прокрастинации является собой комплексный, неоднородный в психологическом плане феномен, тесно связанный с мотивационной, эмоциональной и когнитивной сферами личности, в большинстве случаев негативно влияющий на продуктивность учебной деятельности и на уровень академической успеваемости студента.

Факторы, способствующие усилению степени выраженности академической прокрастинации, можно условно разделить на две группы: ситуативные и индивидуально-психологические. К наиболее часто встречающимся в педагогической практике высшей школы ситуативным детерминантам относится так называемый «фактор времени»: чем больший временной отрезок отделяет текущий момент от наступления дедлайна, тем более вероятно, что студент отложит выполнение учебного задания с отсроченным результатом и в промежутке займется удовлетворением своих актуальных, но не значимых для требуемой работы потребностей. К группе ситуативных факторов также можно отнести: 1) негативно окрашенное эмоцио-

нальное отношение студента к преподавателю, ведущему учебный предмет, проецирующееся на восприятие самого предмета; 2) субъективное оценивание уровня сложности поставленной перед студентом учебной задачи (когда она оценивается как слишком легкая либо, наоборот, как трудновыполнимая).

К индивидуально-психологическим детерминантам академической прокрастинации относится широкий спектр личностных, эмоциональных и поведенческих характеристик студента, среди которых наиболее значимыми, на наш взгляд, являются: 1) импульсивность, трудность концентрации внимания, приводящая к прокрастинации вследствие легкости отвлечения от учебных заданий и переключения на посторонние дела; 2) низкий уровень сформированности учебных и профессиональных мотивов и, как следствие – недостаточная степень заинтересованности качественным выполнением работы; 3) так называемая «ургентная аддикция», т. е. привычка работать в режиме цейтнота, который воспринимается как детерминанта продуктивности учебной деятельности; 4) социально-ориентированный перфекционизм; 5) повышенный уровень ситуативной тревожности, зачастую вызываемый опытом прошлых неудач в выполнении подобного рода видов учебных заданий, страхом публичного оценивания результатов своей деятельности; 6) заниженная самооценка и неуверенность в себе, в своей актуальной жизненной ситуации и в будущей временной перспективе.

В заключение следует отметить необходимость продолжения подобного рода исследований (как в теоретическом, так и в прикладном аспектах), так как их результаты в дальнейшем можно будет использовать при выработке рекомендаций для студентов, осознающих прокрастинацию как помеху качественному осуществлению собственной учебной деятельности.

Список источников

1. Веденева Е. В., Забелина Е. В., Трушина И. А. и др. Особенности психологического времени личности студентов, склонных к прокрастинации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 4 (21). С. 289–292.
2. Забродина Л. А., Мухина Ю. Р. Взаимосвязь особенностей прокрастинации с индивидуально-личностными характеристиками студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 311–315.
3. Зарипова Т. В., Данилова Н. А. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации студента // Омский научный вестник. 2015. № 4 (141). С. 122–126.
4. Кожевникова О. В., Шкляева Е. П. Психологические предикторы склонности субъекта к академической прокрастинации // Вестник Удмуртского университета. 2017. Т. 27, Вып. 4. С. 451–455.
5. Ларских М. В., Матюхина Н. Г. Взаимосвязь между перфекционизмом и прокрастинацией у студентов [Электронный ресурс] // Universum: Психология и образование. 2015. № 7 (17). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/2370> (дата обращения 01.05.2021).
6. Микляева А. В., Реброва Д. С., Савинская А. С. Академическая прокрастинация в студенческой среде: результаты эмпирического исследования // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». 2017. Т. 19. С. 59–66.
7. Сольнин Н. Э., Лингурарь А. В. Особенности защитного и совладающего поведения студентов с разным уровнем прокрастинации // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 184–188.
8. Тронь Т. М. Взаимосвязь личностных черт «активных прокрастинаторов» и эффективности обучения // АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 2 (19). С. 296–298.

Информация об авторе

О. С. Зорькина – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about the author

O. S. Zorkina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 26.02.2022; одобрена после рецензирования 02.03.2022; принята к публикации 02.03.2022.

The article was submitted 26.02.2022; approved after reviewing 02.03.2022; accepted for publication 02.03.2022.



Научная статья

УДК 159.9+316.6

Феноменология фасцинации и ее роль в педагогическом общении

Татьяна Викторовна Гудкова

*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск,
Россия, gudkovatv@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогического общения с позиции невербальных средств. Целью работы является изучение феномена фасцинации и ее роли в содержании и организации педагогического общения. С психологической точки зрения важно выяснить, какие фасцинирующие средства, благодаря которым знаковая информация имеет некую значимость для ее восприятия, способствуют принятию и непринятию сообщения. В работе используются теоретические методы: анализ, синтез, обобщение информации. На основе анализа источников литературы приводится характеристика феноменологии фасцинации как знакового средства в коммуникативном процессе. Всесторонне представлена характеристика функции фасцинации, выполняющая роль транспортировки к принятию информации. Описываются психофизиологические механизмы, лежащие в основе фасцинирующего воздействия. В частности, представлено описание психологической сущности этого феномена с позиции Б. Ф. Поршнева. Раскрывается сущность так называемых фильтров доверия и недоверия, которые выполняют роль принятия и непринятия информации от собеседника. Приводятся всевозможные примеры, способствующие пониманию использования фасцинирующих средств в образовательном процессе. Особое внимание в статье уделяется описанию многочисленных фасцинирующих свойств, которыми обладает речь человека – фасцинативного языка, что для педагога является крайне важным для конструктивного взаимодействия и взаимопонимания в педагогическом общении. В завершении приводятся выводы.

Ключевые слова: фасцинация, коммуникация, фильтр «доверия» и «недоверия», фасцинирующее воздействие, восприятие, речь.

Для цитирования: Гудкова Т. В. Феноменология фасцинации и ее роль в педагогическом общении // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 40–48.

Original article

The phenomenology of fascination and its role in pedagogical communication

Tatiana V. Gudkova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, gudkovatv@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of pedagogical communication from the position of non-verbal means. The aim of the work is to study the phenomenon of fascination and its role in the content and organization of pedagogical communication. From a psychological point of view, it is important to find out which fascinating means, thanks to which iconic information has some significance for its perception, contribute to the ac-

ceptance and rejection of the message. Theoretical methods are used in the work: analysis, synthesis and generalization of information. Based on the analysis of literature sources, the characteristics of the phenomenology of fascination as a symbolic means in the communicative process are given. The characteristic of the fascination function, which performs the role of transportation to the acceptance of information, is comprehensively presented. The psychophysiological mechanisms underlying the fascinating effect are described. In particular, a description of the psychological essence of this phenomenon is presented from the position of B. F. Porshnev. The essence of the so-called trust and distrust filters, which perform the role of accepting and not accepting information from the interlocutor, is revealed. Various examples are given that give an opportunity to understand the use of fascinating agents in the educational process. Special attention is paid in the article to the description of numerous fascinating properties possessed by human speech – fascinating language, which is extremely important for a teacher for constructive interaction and mutual understanding in pedagogical communication. In conclusion, the conclusions are given.

Keywords: fascination, communication, filters of “trust” and “distrust”, fascinating effect, perception, speech.

For citation: Gudkova T. V. The phenomenology of fascination and its role in pedagogical communication. Human Development in the Modern World. 2022;(1):40–48. (In Russ.).

Многие актуальные вопросы в образовании нельзя решить иначе, чем в рамках комплексного научного подхода. Среди таких значимых проблем, как качество образования, эффективность образовательного процесса, познавательный интерес, мотивация учащихся, весомое место уделяется учету идеи относительно организации образовательного процесса с учетом фасцинирующих средств [2; 3; 12; 13].

Для научного объяснения социально-психологических феноменов характерно стремление к познанию знаковой информации. Фасцинация как феномен требует научного изучения. В исследованиях указывается, что знаки фасцинации развивались в длительном эволюционном процессе и изначально выражались в виде невербалики [5; 11; 13]. Невербальные семиотические коды в коммуникации тесно взаимодействуют с естественным языком. Метаязык, являясь семантическим, призван отражать мыслительные, психологические, ценностные или другие установки говорящего [6].

Возрастает научный интерес и к явлениям, которые принято обозначать термином «общение». Известно, что каждый собеседник предусматривает свои цели, интенцию, имеет свое представление о характере общения и может оказать влияние на взгляды, суждения другого, способен повлиять на восприятие партнера по общению [1; 7]. Информация, адресованная слушателю, должна достичь его сознания и оказать на него влияние, отмечает Б. Ф. Поршнев [8]. Это своеобразное «явление человеческого общения неотделимо от речи» [8, с. 190]. Однако голос, благодаря своим природным свойствам, являясь основным источником эмоционального воздействия и ключевым выразителем эмоций, возможно, в диалоге не контролируем. С его помощью мы, «выражая некоторый смысл высказываний, можем оказывать воздействие на собеседника» [6, с. 35].

Не всякая передача сообщения в процессе общения способна достичь восприятия ее со стороны слушателя и может быть блокирована им. Информация проходит через специфический фильтр, функция которого, согласно Б. Ф. Поршневу, заключается в доверии и недоверии к ней [1; 8]. Восприимчивость человека к воздей-

ствию, его зависимость от другого собеседника трактуются им как феномен доверия и определяются как проблема социально-психологического внушения (суггестии). Исходное свойство речи состоит в выполняемой словом функции внушения (суггестии). Этот феномен рассматривается с позиции защитного психофизиологического механизма, благодаря которому возникает препятствие от негативного воздействия суггестии. Согласно представлениям Б. Ф. Поршнева, объяснение этого процесса заключается в следующем. В головном мозге при воздействии суггестии образуется очаг возбуждения, вокруг которого возникает очаг торможения, названный контрсуггестией: «Сила прямого влияния слова на психику индуцирует ограждение, складывающееся из разных психических механизмов. Вот недоверие и есть первый феномен из серии этих охранительных психических антидействий», – отмечает Б. Ф. Поршнева [8, с. 192]. Если рассматривать суггестию тождественной доверию, то контрсуггестия – недоверие: «Суггестия в чистом виде тождественна полному доверию к внушаемому содержанию, в первую очередь к внушаемому действию» [8, с. 193]. Полное доверие тождественно принадлежности двух общающихся к одному «мы», «т. е. к чистой и полной социально-психической общности, не осложненной пересечением с другими общностями, а конструируемой лишь оппозицией по отношению к “они”» [8, с. 193]. Иными словами, доверие и недоверие – это своеобразные фильтры, возникающие на пути передачи информации в процессе коммуникации. Однако информация может быть истинной и полезной, но не принятой, не пропущенной фильтром. Или напротив, быть ложной и негативной, но принятой [8].

Вместе с тем существуют средства, способствующие принятию информации и ослабляющие действие фильтров, посредством которых можно устранить недоверие к ней. Совокупность средств, с помощью которых можно повысить доверие к принятию информации, в результате чего увеличивается возможность воздействия, называют фасцинацией. Словарь иностранных слов дает следующее понимание фасцинации (от англ. *fascination*, лат. *fascinatio* – очарование) – очарование, ослепление, обаяние, прелесть [4]. Г. М. Андреева к таковым относит разные сопутствующие средства, выполняющие роль «транспортировки», сопровождающей информации, которые создают некий «дополнительный фон», на котором основная информация оказывается в выигрыше, поскольку фон частично преодолевает фильтр недоверия [1]. К примеру, функцию фасцинации могут выполнять слова, интонация, мимика, манеры, пространственное, цветовое или музыкальное сопровождение, которые некоторым образом располагают к принятию информации.

Следует отметить, что процессы коммуникации не сводятся лишь к передаче информации, а сопрягаются с ней для оптимизации передачи сообщений. Несмотря на то, что информация и фасцинация взаимно дополняют друг друга, содержание и формы их участия разные и они могут реализовываться дискретно. Если передача информации служит основой управляющих решений, то фасцинация, будучи избыточно экспрессивной, непосредственно побуждает к тем или иным действиям или поступкам, зачастую без их осмысления. Заметим, что фасцинацию представляют в виде своеобразных квантов коммуникации, но проявляется она не только в коммуникации. Так, в механизме аттракции благодаря фасцинирующим свойствам блокируются барьеры недоверия между общающимися. Справедливо считает Ю. В. Кнорозов, что инструментальная музыка есть «явление полной фасцинации без информации» [5; 11, с. 10].

Реализация фасцинативного воздействия происходит посредством как чарующих, так и ужасающих сигналов-эффектов [11]. Они, основываясь на сильном эмоциональном воздействии, способны заинтересовать, побудить, убедить, вовлечь, обогатить впечатление. Отмечается, что их цель заключается в привлечении внимания, удерживании его и вызывании ответной реакции без раздумий [5; 10; 11; 13]. Очевидным является характер изменения состояния человека. Фасцинирующие средства способны вызвать гамму впечатлений, посредством которых без разъяснений возникает побудительный эффект, вызывающий интерес, волнение, воодушевление и проч., благодаря которым фасцинативный язык способен вызывать сильные эффекты, эмоциональные аффекты.

Примерами такого воздействия может служить атмосфера, созданная во время театральных и праздничных мероприятий, чарующая красота, впечатления от просмотра хорошего фильма, прослушивания любимой музыки, вдохновляющей песни, яркое впечатление, вызванное воспоминаниями событий, поэтические метафоры, создающие красочный образ – все это создает соответствующее настроение, настрой (торжественный, радушный, праздничный и пр.). В педагогическом процессе большое значение придается созданию торжественно-церемониальной обстановки – атмосферы награждения дипломами, грамотами, медалями, нагрудными знаками. Например, педагогов-победителей конкурса педагогического мастерства – дипломами, грамотами, нагрудным знаком «Классный специалист». Заслуги педагога отмечают на педагогическом совете, высказывают слова благодарности и поздравления от администрации и коллег с присвоением высшей квалификационной категории. Вручение дипломов, наград ученикам за их участие или победу в олимпиаде / в конкурсе, значков за хорошо выполненное задание под аплодисменты одноклассников в торжественной обстановке, поздравления в образовательном учреждении детей с днем рождения, награждение родителей за активное участие в жизни школы и класса – ученикам вручают благодарственные письма для родителей в присутствии всего класса. Во время проведения подобных мероприятий усиливающим фасцинирующим средством может выступать использование музыкального сопровождения, придающее атмосферу торжества.

Рассмотрим вышеописанные психофизиологические процессы, лежащие в основе фасцинирующего воздействия. Отмечено, что в процессе воздействия фасцинативного сигнала возникает быстрое формирование доминанты внимания, интереса, удивления. Активизируется лимбическая система, вырабатываются гормоны, приводящие к волнению, радости, тревоге, что проявляется эмоциональными и поведенческими состояниями. Кроме того, подавляется возможность контроля со стороны высших корковых функций, в связи с чем снижается способность критично, адекватно, логично обдумывать ситуации [11]. С позиции Ю. В. Кнорозова, механизм воздействия фасцинации можно раскрыть посредством закона иррадиации. Возникающее воздействие на один участок анализатора посредством рецептора «распространяется на весь анализатор, за исключением “сторожевого поста”, через который происходит контакт с индуктором (раппорт)» [5, с. 331]. Вместе с тем ослабить фасцинирующие свойства возможно путем строго ритмически построенного сигнального ряда после нескольких повторений [5].

Так, элементы фасцинации, выступающие в качестве различных невербальных средств в связи с разнообразием способов подачи учебного материала, вызывают у воспринимающих больший интерес к информации и помогают образовательный

процесс сделать более продуктивным. Более того, эмоциональная подача материала педагогом способствуют удержанию внимания на уроке, лучшему усвоению материала, поддерживает дисциплину в классе. Поскольку речь представляет собой «психологическое (или психолингвистическое) понятие речевого общения» [8, с. 187], то педагог как «оратор должен обладать умением вновь включить внимание слушающего, чем-то привлечь его, точно так же подтвердить свой авторитет, совершенствовать манеру подачи материала и т. д.» [1, с. 32].

Привлекающими внимание учащихся могут служить красивые, красочные наглядные пособия, явления, представленные в динамике, и цветовое сопровождение. Однако воздействие fasciniрующих средств уменьшается, если в ходе занятия демонстрируются сразу все наглядные пособия. Поэтому рациональнее уделять время на работу с каждым отдельно. Достаточно часто педагог использует демонстрацию явлений через постановку опытов, например, на уроках физики и химии. Разделение большой группы учеников на малые подгруппы или пары способствует улучшению деятельности и защиты персонального барьера учеников.

К fasciniрующим кинестическим знакам относится невербальное общение между педагогом и учащимися на уроке посредством создания, например, атмосферы доброжелательности, выражения и проявления эмоциональности. Так, располагающая, открытая улыбка, прямой зрительный контакт, доброжелательный взгляд, приветственные жесты, проявление доброжелательности и уважения к обучающимся, движения навстречу друг к другу создают позитивную доброжелательную атмосферу. Напротив, проявления, выражающие суровость на лице: поджатые губы и хмурые брови, холодный блеск глаз отражают негативный характер атмосферы общения.

В ситуации общения чрезвычайно информативным и значимым является визуальный контакт глаз. Их выражение выполняет особую роль в невербальном отражении эмоций и в передаче различной информации. Взгляд сопряжен с мыслями, чувствами, стремлениями человека, и этим самым отражает его состояние. С психофизиологической точки зрения в коммуникативном акте он выполняет функцию мониторинга. В условиях кооперативного взаимодействия участники предпочитают видеть лицо друг друга, в некооперативном диалоге – не видеть выражение чувств. В исследованиях социального пространства и его влияния на коммуникативное групповое взаимодействие с учетом пространственных характеристик, параметров вербального и невербального общения отмечается ряд особенностей. Например, слушающие, к которым лидер более испытывает симпатию, располагаются ближе к нему. Лидер занимает позицию, с которой он всех видит, что позволяет лучше взаимодействовать [6].

Важно учитывать умение поддерживать зрительный контакт педагога с учениками, дающий понимание вовлеченности последнего в образовательный процесс. Взгляд должен быть прямым, теплым, но в то же время твердым. Так, учитель, слушая ответ ученика с достаточно серьезным лицом, вдруг начинает улыбаться ему и кивать головой – это воодушевляет ученика, и он лучше отвечает на заданный вопрос.

Важно ответить не только на вопрос «что говорить», но и «как говорить». Многочисленными fascинационными свойствами обладает речь человека. Различное восприятие слушателями чтения лекции достигается разными стилями педагогов. При монотонном повествовании активность слушания снижается. При сочетании сме-

ны интонаций с периодическим обращением преподавателя к аудитории, например, с предложением привести какие-либо примеры, ответить на то, что было сказано ранее, используя способы активизации познавательной деятельности, обучающиеся более активно и с интересом включаются в этот процесс. Если учитель объясняет материал монотонно, то ученикам сложно вникать в его содержание. Напротив, если учитель объясняет тему урока с интонацией и правильно поставленным тембром голоса, то ученики будут слушать с большим интересом, активность слушания возрастает, поскольку монотонная речь не так привлекательна, как выразительная, а смена интонации голоса привлекает внимание. Так, интонированная и эмоционально окрашенная речь педагога, интонационно выраженная, а также торжественный тон речи во время проведения мероприятия создают соответствующий настрой у школьников и выступают в качестве фасцинирующих средств.

В дополнение к рассматриваемому феномену уделим некоторое внимание вопросу языковых ассоциаций – синестезии в речевой деятельности. А. Р. Лурия определил ассоциации, вызванные сочетанием слов с ощущениями и восприятием. Возникающее соощущение получило название «синестезия». Он предположил, что психофизиологический механизм такого рода связи ощущений, зафиксированных в языке, заключается в том, что нервные импульсы, идущие от рецепторов (органов чувств) в подкорковой зоне, друг друга индуцируют, поскольку нервные проводящие пути находятся рядом. Опыт синестезии относится к сенсорным впечатлениям, пересекающим границы модальностей, что проявляется в том, что человек «слышит» цвета или «видит» звуки [9].

Эффективными средствами фасцинации, способствующими повышению воздействия информации на поведение человека, является тембр голоса с широким диапазоном [6]. Педагог, умеющий использовать различные голосовые модуляции, тембр, громкость, всегда сумеет удержать внимание аудитории.

Примерами речевой экспрессии, широко используемой в образовательной деятельности, в рамках исследования Т. А. Колышевой и Е. С. Кузьминой, служат средства эффективного педагогического воздействия. К ним относится голосовая фасцинация учителя. Фасцинирующие приемы речевой экспрессии (смена нагнетающих напряженность ритмов речи, голосовые модуляции, семантические паузы, драматизация, занимательные истории, ключевые фразы, декламация, притчи, коллективное хоровое пение), манера речевых высказываний, педагогическое интонирование, интонационно-смысловая часть речи вызывают эмоциональную реакцию учащихся, оказывают побуждающий мотивационный эффект к обучению [3].

Замечено, что физические параметры звучания голоса соответствуют определенным эмоциям, реляционным и поведенческим состояниям говорящего. Регулятором активного диалога между собеседниками в речевой коммуникации выступает тон. Лексема «тон» определяет «способ выражения звучащим голосом чувств говорящего, его отношения к адресату или к предмету речи» [6, с. 263–264]. Речевой тон, как и голос, специфично отражает чувства, мысли, настроения человека. Благодаря их комбинации говорящий выражает различные социальные тоны (административный, командирский, дружелюбный, взволнованный и пр.). Благодаря приданию правильного речевого тона, соответствующего содержанию диалога, стилю или коммуникативным намерениям говорящего, можно избежать сложности в общении [6]. Полярность характера сообщения проявляется от нарочито безразличного тона до включения в контекст сообщения достаточно очевидных элементов убеждения [1].

Кроме того, особенности тона детерминируют степень интимизации диалога, «тон не только управляет ходом разговора, настраивая собеседников на нужную волну, но и определяет его стилистику» [6, с. 269]. Так, с одной стороны, установка на директивный, надменный, властный, поучительный тон, с другой – на извиняющийся, просительный, жалобный указывают на неравенство коммуникативных или социальных ролей участников общения и, возможно, на намерение одного из них занять преобладающую позицию [6].

Интонация призвана соответствовать коммуникативным потребностям говорящего и передавать смысл его высказываний. Однако, являясь основным средством отражения коммуникативной перспективы высказывания, ее рассогласованность с истинной коммуникативной интенцией говорящего может быть неверно понята слушателем. Выполняя ведущую роль в организации высказывания, интонация регламентирована и регулируется в большей мере коммуникативным смыслом. Диалогическая напряженность может быть вызвана неверно выбранным тоном. Меняющийся характер тона или интонации способны как «осложнить общение, так и напротив, улучшить, что вызовет соответствующие эмоции» [6, с. 274].

Мимические выражения, как правило, представляют собой комбинацию чувств их выражающих. По своей сути улыбка типично представляет собой стереотипное выражение позитивных чувств. Однако человек в тот или иной момент может испытывать разные чувства. Улыбка передает всю гамму испытываемых ощущений и переживаний. Наряду с кинетическими параметрами выражаемых улыбок, придается важное значение виду ситуации общения, в которой проявляется улыбка, состоянию адресата, воспринимающего ее, отношению к нему и степени знакомства с ним. Как правило, ответная приветливая улыбка в процессе коммуникации обладает большим потенциалом. Доброжелательная улыбка педагога может способствовать созданию активной творческой атмосферы на уроках. Ее отсутствие, напротив, воспринимается как непонятное или агрессивное поведение. К наиболее употребительным видам улыбок, связанным с семантическими свойствами, относятся дружеская (отражает социальный признак, отношение к собеседнику), доброжелательная (соотносится с психологическим признаком, отношением жестикулирующего к адресату), приветственная (соответствует социальному признаку, типу ситуации общения), вежливая (соответствует социальному признаку, социальным отношениям между собеседниками), деловая (подчеркивает психологический признак, отношение жестикулирующего к ситуации) [6].

Внешний вид и одежда педагога, соответствующие сфере деятельности, выступают значимым средством фасцинации. Известно, что профессорская мантия преподавателя в вузе, военная форма учителя в школе, деловая одежда докладчика или русский народный костюм, используемый на занятии, придают некую значимость мероприятию и создают соответствующую атмосферу, тем самым по-особому настраивая окружающих на конкретное отношение и поведение к событию. Так, профессорская мантия подчеркивает торжественность ситуации, а деловой внешний вид педагога настраивает на определенный вид общения (например, деловая одежда учителя может настроить учащихся на определенную собранность и серьезное отношение к ее словам). В некоторых школах наряду с повседневной формой одежды есть и парадная, подчеркивающая торжественность мероприятия, на которое она одевается. Причем парадная форма есть не только у учеников, но и у учителей. Фасцинационное значение имеют различные значки, медали на лацкане одежды.

Фасцинационное влияние оказывается и при использовании знаков проксемики, которые подразумевают изучение физического расположения предметов, явлений и людей в конкретном пространстве, дистанции между ними, временных факторов и пр. Так, для личностно ориентированного общения, благоприятной дистанцией между учителем и учащимися, коллегами и друзьями можно считать диапазон от 40 см до 1,5 м., при котором оптимально организуется общение, взаимопонимание и взаимодействие.

Определенную фасцинационную функцию во время проведения дискуссий выполняет как расположение участников (учащихся), так и предметов в поле общения. Так, общение за «круглым столом» помогает несколько исключить невербальные преимущества одних участников перед другими. Использование в процессе обучения технологии круглого стола обеспечивает условия по формированию уважительного отношения к мнению, позиции оппонентов, развитию умений осуществлять конструктивную критику существующих точек зрения, формулировать вопросы, вести дискуссию, работать в группе, выступать публично; способствует осознанию участниками своих мнений, суждений, оценок по обсуждаемому вопросу. По принципу ведения общения в форме «колесо» в центре находится руководитель и предусмотрены разные варианты размещения участников. Для него наиболее оптимальным является расположение, при котором обеспечивается визуальный контакт со всеми участниками.

В исследованиях подчеркивается значимость того, что умение педагога посредством применения целого арсенала педагогических средств (выразительного голоса, улыбки, мимики, увлекательной подачи информации, темпа обучения, эффекта новизны), способно заинтересовать обучающегося, мотивировать к обучению. Так, студенты во время практики указывали на большие трудности в установлении контакта с классом, акцентируя внимание в сложностях представления себя и умения с помощью модуляции, интонации голоса выражать весь спектр эмоционального состояния в учебной ситуации на уроке [3].

Таким образом, фасцинация является системным понятием, обладает рядом специфических особенностей разной модальности. Этот феномен рассматривается в совокупности представлений о его сущности с позиции различных областей наук, таких как психология, социальная психология, психолингвистика, педагогика, психофизиология. Важно отметить эмоциональный компонент, придающий информации высокий потенциальный смысл благодаря фасцинации. Одни эмоции (положительные) служат стимулом, а другие (отрицательные), могут приводить к избеганию ее источника. Благодаря воздействию положительных фасцинирующих средств, являющихся стержнем в коммуникации, можно наиболее эффективно построить педагогический процесс.

Список источников

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. М.: Наука, 1994. 324 с.
2. *Гудкова Т. В.* Социальная психология образования: учебно-методическое пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 282 с.
3. *Колышева Т. А., Кузьмина Е. С.* Голос и речь учителя как средство педагогической фасцинации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2021. Т. 23, № 78. С. 38–41.
4. *Комлев Н. Г.* Словарь иностранных слов. М.: Эксмо, 2006. 669 с.

5. *Кнорозов Ю. В.* К вопросу о классификации сигнализации // Основные проблемы африканистики: сборник статей. М.: Наука, 1973. С. 324–334.
6. *Крейдлин Г. Е.* Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 592 с.
7. *Крижанская Ю. С., Третьяков В. П.* Грамматика общения Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1990. 208 с.
8. *Поршнев Б. В.* Контрссугестия и история (Элементарное социально-психологическое явление и его трансформация в развитии человечества) // Историческая психология и социология истории. 2010. № 2. С. 185–219.
9. *Прокофьева Л. П.* Синестезия в современной научной парадигме // Известия Саратовского университета. Серия «Филология. Журналистика». 2010. Т. 10, Вып. 1. С. 3–10.
10. *Соковнин В. М.* Фасцинация как наука // Фасцинология. 2003. № 1. С. 9–14.
11. *Соковнин В. М.* Что такое фасцинация. Екатеринбург: Авторская Академия фасцинологии, 2009. 56 с.
12. *Стрельцова М. А., Вербина Г. Г.* Фасцинация как метод преодоления коммуникативных барьеров // Образование и право. 2019. № 8. С. 201–205.
13. *Ширшов В. А.* Знаки фасцинации в педагогической коммуникации // Образование и наука. 2004. № 1 (25). С. 29–37.

Информация об авторе

Т. В. Гудкова – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about the author

T. V. Gudkova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 28.02.2022; одобрена после рецензирования 07.03.2022; принята к публикации 10.03.2022.

The article was submitted 28.02.2022; approved after reviewing 07.03.2022; accepted for publication 10.03.2022.



Научная статья

УДК 159.9

Жертвы буллинга в современной школе

Марина Геннадьевна Чухрова

*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск,
Россия, mba3@ngs.ru*

Аннотация. Проблема буллинга в современной школе представляется не совсем однозначной, особенно в школах, где заведомо проведен отбор детей по интеллектуальному уровню (гимназии, лицеи). Личностные качества буллера и жертвы не имеют большого значения, особенно при интернет-общении, за исключением лживости и хитрости. Позиции участников могут трансформироваться в зависимости от ситуации. Жертва и буллер легко меняются местами. Большую роль играет отношение к участникам взрослых в ситуации расследования, когда могут происходить стигматизации и навешивание ярлыков.

Ключевые слова: буллинг, жертвы буллинга, лживость, хитрость, стигматизация участников буллинга.

Для цитирования: Чухрова М. Г. Жертвы буллинга в современной школе // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 49–53.

Original article

Victims of bullying in modern school

Marina G. Chukhrova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, mba3@ngs.ru

Annotation. The problem of bowling in a modern school does not seem to be completely unambiguous, especially in schools where children are deliberately selected according to their intellectual level (gymnasiums, lyceums). The personal qualities of the buller and the victim do not matter much, especially in Internet communication, except for deceit and cunning. The positions of the participants can be transformed depending on the situation. The victim and buller easily switch places. An important role is played by the attitude of adults to the participants in the investigation situation, when stigmatization and labeling may occur.

Keywords: bullying, bullying victims, deceit, cunning, stigmatization of bowling participants.

For citation: Chukhrova M. G. Victims of bullying in modern school. Human Development in the Modern World. 2022;(1):49–53. (In Russ.).

Актуальность исследования. Исследования буллинга не теряют своей актуальности и привлекают внимание школьных психологов и педагогов. По данным исследователей, регулярному физическому или психологическому буллингу под-

© Чухрова М. Г., 2022

вергались от 0,7 до 4 % московских старшеклассников (опрошено 948 человек), а эпизодическому психологическому буллингу – до 46 % старшеклассников [2; 4]. Зарубежные исследования, проведенные путем интернет-опроса на сайте KidsPoll (1200 детей), показали, что буллингу были подвержены 48 %, в том числе 15 % многократно, а сами занимались им 42 %, при этом 20 % – неоднократно [9, с. 36].

С развитием информационных технологий взаимоотношения подростков друг с другом приобретают новые формы. Подростки много времени проводят в социальных сетях, а в период перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией коронавирусной инфекции буллинг приобрел новые формы и практически полностью перешел в пространство соцсетей, стал виртуальным. Травля происходит в сети Интернет, но в группы, в которых происходит травля, периодически проникают родители, учителя и другие заинтересованные лица, либо подвергнутые буллингу подростки допускают в эти группы взрослых с целью привлечь их на свою сторону. Это трансформирует взаимоотношения подростков. Даже если конфликт между подростками переходит в реальную «очную» форму, за ним имеют возможность наблюдать по камерам видеонаблюдения любые заинтересованные лица. Подростки это знают, и это также видоизменяет их поведение. Здесь интерес представляет поведение так называемых жертв буллинга.

Считается, что жертвы буллинга – это несчастные, забытые, бессловесные, робкие и неуверенные в себе подростки, которые добровольно приняли на себя роль жертвы, и которых не обижает только ленивый, а агрессивные, авторитарные, властные подростки безошибочно вычисляют своих жертв по визуальным признакам и реализуют с их помощью свою потребность в самоутверждении.

Целью исследования было изучение поведения и некоторых личностных черт жертв буллинга.

Объект и методы исследования. Исследование проведено в одной из гимназий г. Новосибирска. Под наблюдением находились подростки в возрасте 12–13 лет (5–6 классы). Методы исследования: психологическое интервью, разбор возникающих конфликтов, наблюдение за поведением подростков с помощью камер видеонаблюдения во время перемен. Также для анализа были предоставлены скриншоты переписок в соцсетях, которые становились доступны для психолога вследствие того, что жертвы буллинга жаловались и стремились привлечь на свою сторону взрослых. В отдельных случаях с информированного согласия родителей производилось психологическое тестирование участников буллинга. Использовался следующий диагностический инструментарий: тест-опросник Кеттелла 14 PF для подростков в адаптации Э. М. Александровской, методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, личностный опросник Г. Шмишека на определение акцентуаций характера, методы математической статистики по U-критерию Манна – Уитни.

Результаты и их обсуждение. Прежде всего при разборе возникающих конфликтов жертва и буллер всегда обозначаются самими подростками: один жалуется на притеснения, другой или другие оправдываются и объясняются. При этом ни та, ни другая стороны не касаются истинных причин конфликта, которые, возможно, лежат в плоскости потребности в общении у жертвы и предвзятого отношения к жертве буллеров. Разберем пример типичного конфликта между подростками 12 лет (девочками). Одна из них – жертва, трое других – буллеры. Так они были обозначены психологом. При просмотре видеозаписи выявляется, что поведение

жертвы не совсем безобидно. Выявлено, что так называемая жертва ведет себя провоцирующее: вмешивается в разговор, задевает потенциального обидчика, пристаёт к нему, идет следом, навязывается, дергает за одежду, выхватывает из рук предметы, то есть активно нарушает личное пространство потенциального буллера. После чего буллер применяет физическое воздействие в отношении «жертвы» – толкает ее, пинает, кричит. Вмешиваются окружающие ребята, взрослые. Это внешняя фабула конфликта, так конфликт выглядит на камере видеонаблюдения. Дальнейшее развитие зависит от того, сколько времени было у конфликтующих, и от тяжести нанесенной обиды, как ее ощущает жертва. Жалуется жертва не на то, что ей что-то не дали, не приняли в группу, не оказали внимания, а на побои. Причина конфликта ускользает, ею особо никто и не интересуется, особенно если жертва упала, имеются синяки, порванная одежда и другие повреждения. Буллеры наказаны. Жертва ликует и отправляется на беседу к психологу. Конфликт приобретает скрытую форму: буллеры продолжают незаметно травить жертву, которая обещает им отомстить, написать заявление в полицию, привлекаются родители, учителя и т. д. Все заняты, все играют определенные им ситуацией роли. Никому не скучно, эмоции накалены, жизнь интересна. Конфликт продолжается в соцсетях: буллеры не стесняются в выражениях, которые радостно подхватывает жертва, передает скриншоты учителям, родителям, подогревая конфликт.

Психологические портреты буллера и жертвы по тесту Кеттела мало отличаются: средний уровень тревожности, средние показатели импульсивности, раздражительности, агрессивности, активности, самоуверенности. Самооценка по Дембо-Рубинштейну имеет у тех и других имеет средний уровень (53,8 у жертвы и 57,8 у буллера без достоверных различий), адекватный уровень притязаний (66,4 у жертвы и 51, 2 у буллера, разница достоверна при $p \leq 0.01$).

По мнению ряда исследователей школьного буллинга [1–13], группе потенциальных «жертв» присущи следующие личностные черты: чувствительность, эмоциональная неустойчивость, импульсивность, степенность в поведении, требовательность к себе, замкнутость. Преобладают личностная тревожность, низкий уровень притязаний, проявление агрессивного поведения в форме обиды, подозрительности. Респондентам свойственна робость, неуверенность в себе, боязливость. Они сторонятся шумных и бойких сверстников, не любят чрезмерно шумных игр, испытывают чувство робости и застенчивости, тяжело переживают контрольные, экзамены, проверки, часто стесняются отвечать перед классом. Назидания взрослых могут вызвать у них угрызения совести, чувство вины, слезы, отчаяние. Чувство собственной неполноценности стараются замаскировать в самоутверждении через те виды деятельности, где они могут в большей мере раскрыть свои способности. Свойственные им с детства обидчивость, чувствительность, застенчивость мешают сблизиться с окружающими. Особо слабым звеном является реакция на отношение к ним окружающих. Непереносимость насмешек, подозрения сопровождаются неумением постоять за себя, отстоять правду при несправедливых обвинениях. Редко вступают в конфликты с окружающими, играя в них в основном пассивную роль, в конфликтных ситуациях они ищут поддержки и опоры. Они обладают дружелюбием, самокритичностью, исполнительностью. Вследствие своей беззащитности нередко служат целями для насмешек.

Буллерам, напротив, наиболее часто приписываются следующие личностные черты [1–13]: властность, авторитарность, активность, общительность, независи-

мость. Преобладают ситуативная тревожность, высокий уровень притязаний, физическая агрессия, негативизм, вербальная агрессия. Отличаются подвижностью, легкостью контактов, стремлением к лидерству, потребностью в признании, желанием постоянного внимания к своей персоне, они демонстрируют высокую приспособляемость к людям, эмоциональную лабильность при отсутствии действительно глубоких чувств, склонность к интригам. Самоуверенны, с высокими притязаниями, сами систематически провоцируют конфликты, но при этом активно защищаются. Имеют недостаточную управляемость, ослабление контроля над влечениями и побуждениями. Им характерна повышенная импульсивность, гневливость, склонность к хамству, раздражительность, вспыльчивость. Повышенная импульсивность или возникающая реакция возбуждения гасятся с трудом. Они могут быть властными, выбирая для общения наиболее слабых.

Наши наблюдения показывают, что буллинг в современных школах, особенно в гимназиях и лицеях мало связан с личностными особенностями буллеров и их жертв. Единственное качество, которое практически не упоминается в исследованиях буллинга, – это лживость и изворотливость как буллеров, так и их жертв. Буллинг стал модным явлением в школах. Школьники с удовольствием употребляют этот термин, среди стандартных угроз: «Я тебя забуллю». Зачастую буллеры и жертвы меняются местами, это очень легко происходит на пространствах соцсетей, когда буллер совершает ряд ошибок и восстанавливает против себя своих преследователей. Часто учителя навешивают ярлыки, «назначая» буллером школьника, не разобравшись в ситуации, и наказывая того, кто, по сути, защищался от преследователя, более хитрого и лживого. Зачастую буллинг начинается с неприемлемого поступка одного из учеников, который подвергается осуждению со стороны одноклассников, но который выбирает способ защиты в виде представления себя жертвой буллинга с последующими действиями психологических и социальных служб школы. Истинная причина преследования жертвы теряется в этих разборках, стигматизируются и наказываются невинные, и весь педагогический процесс приобретает гротескные формы.

Буллинг в современной школе – это трансформированный временем, интернетом, камерами видеонаблюдения способ общения подростков, которые таким образом определяют свое место в коллективе, добиваются или теряют уважение одноклассников, оттачивают свои коммуникативные навыки.

Несмотря на многолетние исследования буллинга в школах, механизмы формирования психологии жертвы и буллера остаются не до конца ясными, особенно в школах, где заведомо проведен отбор детей по интеллектуальному уровню (гимназии, лицеи), которые способны как сдерживать свои агрессивные тенденции, так и трансформировать их по мере необходимости, а также адаптироваться в социуме с помощью лживости и хитрости.

Заключение. Проведенное исследование показало, что буллинг в современной школе совсем не однозначное понятие, в котором взаимодействуют агрессор и жертва с определенным набором личностных черт. Это явление – часть жизненного становления подростков, и значительное участие в нем принимают учителя, психологи и социальные педагоги, которые не всегда объективно расследуют ситуации буллинга.

Список источников

1. *Аверьянов А. И.* Буллинг как вызов современной школе // Педагогика, психология и социология. 2013. № 18. С. 45–50.
2. *Баранов А. А., Рожина С. В.* Психологический анализ причин подросткового кибербуллинга // Вестник удмуртского университета. 2015. № 3. С. 5–8.
3. *Березина О. С.* Социальная профилактика кибербуллинга среди подростков // Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи. 2015. С. 63–67.
4. *Глазман О. Л.* Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 159–165.
5. *Ильин Е. П.* Психология агрессивного поведения. СПб.: Питер, 2014. 368 с.
6. *Огородник С. И., Лященко Л. В.* Особенности конфликтного поведения современных подростков // Образование и воспитание. 2016. № 5. С. 16–18.
7. *Прокофьева Н. С., Бобченко Т. Г.* Межличностные конфликты в подростковом возрасте // Молодой ученый. 2017. № 37. С. 109–112.
8. *Сафронова М. В.* Буллинг в образовательной среде – мифы и реальность [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-v-obrazovatelnoy-srede-mify-i-realnost-1> (дата обращения: 09.01.2022).
9. *Селиванова О. А., Шевцова Т. С.* Профилактика агрессивности и жестокости в образовательном учреждении: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2012. 232 с.
10. *Соловьев Д. Н.* Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-profilaktiki-bullinga-sredishkolnikov-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 05.12.2021).
11. *Тельминова А. В.* Школьный буллинг как педагогическая проблема [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnyy-bulling-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 09.01.2022).
12. *Фортova Л. К., Романова Е. Н.* Буллинг, или школьная травля [Электронный ресурс]. URL: <http://deviation2010.vlsu.ru/index.php?1> (дата обращения: 25.11.2021).
13. *Яйленко А. А.* Проблемы подросткового возраста // Смоленский медицинский альманах. 2016. № 12. С. 1–15.

Информация об авторе

М. Г. Чухрова – доктор медицинских наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about the author

M. G. Chukhrova – Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 15.03.2022; одобрена после рецензирования 19.03.2022; принята к публикации 19.03.2022.

The article was submitted 15.03.2022; approved after reviewing 19.03.2022; accepted for publication 19.03.2022.



Научная статья

УДК 44.02.02

Роль психолого-педагогического сопровождения в интеграции старшеклассников во взрослую жизнь

Ксения Юрьевна Толчина

*Основной отдел «Ника», МБУ «Родник», Новосибирск, Россия,
kavalkanti2012@mail.ru*

Татьяна Викторовна Гудкова

*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск,
Россия, gudkovatv@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена вопросу интеграции старшеклассников во взрослую жизнь. Целью работы является изучение роли психолого-педагогического сопровождения старшеклассников в их интеграции во взрослую жизнь, позволяющее формировать и развивать необходимые компетенции. На основе анализа нормативных документов выделен ряд необходимых компетенций, которые обеспечивают интеграцию старшеклассников в самостоятельную жизнь в социуме, в связи с чем в работе особо делается акцент на необходимость психолого-педагогического сопровождения старшеклассников, которое способствует их успешной интеграции. В работе с позиции ряда авторов представлен комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование интеграции. Приводятся в системе психолого-педагогического сопровождения факторы, компоненты, определяющие систему психолого-педагогического сопровождения обучающихся; концепция психолого-педагогического сопровождения. Представлены результаты диагностического исследования, проведенного с помощью набора следующих методик (шкала Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина для определения уровня личностной и ситуативной тревожности; методика исследования качественных особенностей коммуникативных и организаторских склонностей; опросник «Стиль поведения в конфликте»; тест-опросник самоорганизации деятельности в адаптации), направленных на выявление некоторых психологических особенностей старшеклассников, соотносящихся с компетенциями. Приводятся результаты сравнительного анализа соответствующих психологических характеристик старшеклассников до и после реализации программы сопровождения, направленного на формирование компетенций по интеграции старшеклассников. Статистические данные позволяют сделать вывод об эффективности системы сопровождения в рамках разработанной и реализуемой программы. В завершении работы приводятся соответствующие выводы по результатам исследования.

Ключевые слова: старшеклассники, коммуникабельность, саморегуляция, тревожность, конфликтность, самоорганизация, компетенции, сопровождение.

Для цитирования: Толчина К. Ю., Гудкова Т. В. Роль психолого-педагогического сопровождения в интеграции старшеклассников во взрослую жизнь // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 54–62.

Original article

The role of psychological and pedagogical support in the integration of high school students into adulthood

Ksenia Y. Tolchina

*Main Department "Nika", MBI "Rodnik", Novosibirsk, Russia,
kavalkanti2012@mail.ru*

Tatiana V. Gudkova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, gudko-vatv@mail.ru

Abstract. This article is devoted to the integration of high school students into adulthood. The aim of the work is to study the role of psychological and pedagogical support of high school students in their integration into adulthood, which allows them to form and develop the necessary competencies. Based on the analysis of regulatory documents, a number of necessary competencies have been identified that ensure the integration of high school students into independent life in society. In this connection, the work emphasizes the need for psychological and pedagogical support of high school students, which contribute to their successful integration. The work presents a set of psychological and pedagogical conditions that ensure the formation of integration from the position of a number of authors. The factors and components determining the system of psychological and pedagogical support of students are given in the system of psychological and pedagogical support; the concept of psychological and pedagogical support. The paper presents the results of a diagnostic study conducted using a set of the following techniques (the scale of C. D. Spielberger, Y. L. Khanin to determine the level of personal and situational anxiety; a methodology for studying the qualitative features of communicative and organizational inclinations; a questionnaire "Style of behavior in conflict"; a test questionnaire of self-organization of activity in adaptation) aimed at identification of some psychological characteristics of high school students related to competencies. The results of a comparative analysis of the relevant psychological characteristics of high school students before and after the implementation of the support program aimed at the formation of competencies for the integration of high school students are presented. Statistical data allow us to conclude about the effectiveness of the support system within the framework of the developed and implemented program. At the end of the work, the relevant conclusions based on the results of the study are presented.

Keywords: high school students, sociability, self-regulation, anxiety, conflict, self-organization, competencies, support.

For citation: Tolchina K. Y., Gudkova T. V. The role of psychological and pedagogical support in the integration of high school students into adulthood. *Human Development in the Modern World.* 2022;(1):54–62. (In Russ.).

Старшеклассников при вступлении в самостоятельную жизнь ожидает немало сложных для них ситуаций в новых условиях, с которыми им нужно справиться. Становится актуальным вопрос о приобретении, расширении, генерализации навыков для успешной их социальной адаптации, интеграции в социум после завершения обучения: коммуникабельности и организаторских способностей, конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях, саморегуляции, регуляции своего эмоционального состояния, в частности тревожности, самоорганизации лич-

ного и учебного времени. Овладение этими навыками и умениями выступает необходимым условием для успешной их интеграции во взрослую жизнь.

Система психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в общеобразовательных организациях функционирует с учетом нынешних условий и задач образования. Эта система регламентируется федеральными нормативно-правовыми законами и актами с учетом формирования индивидуальности каждого ребенка и включения психологической службы в процесс сопровождения.

Интеграция во взрослую жизнь подразумевает объединение личности с обществом других людей, социальную среду, при сохранении своей индивидуальности и уникальности. Для успешной интеграции старшеклассников во взрослую жизнь необходимо создать такие психолого-педагогические условия сопровождения, как взаимоуважение, взаимопонимание, доверие, спокойная, дружественная атмосфера, соблюдение конфиденциальности, принятые групповые и межличностные правила. Социальная среда подразумевает «конкретное проявление общественных отношений, в которых развиваются конкретная личность, социальная общность, социальные условия их развития» [2, с. 331].

Рассмотрим ряд теоретических аспектов, относительно системы психолого-педагогического сопровождения. Так, с позиции Т. В. Косенковой, психолого-педагогическое сопровождение представляет модель организации психологической службы в образовательном учреждении. Обучение и психическое развитие детей выступают в этой модели объектами сопровождения, а взрослые, включенные в образовательный процесс (родители, педагоги, психологи), рассматриваются как субъекты сопровождения, которые призваны обеспечить оптимальные условия для многостороннего развития обучающихся. А. П. Овчарова психолого-педагогическое сопровождение представляет как совместное определение с ребенком его целей, способностей, интересов, путей преодоления трудностей, которые он сам затрудняется преодолеть, а также оказание помощи для достижения позитивных результатов в речевом общении, самовоспитании, обучении и образе жизнедеятельности. О. А. Сергеева под психолого-педагогическим сопровождением подразумевает деятельность, обеспечивающую создание условий для адаптации человека к его успешной жизнедеятельности [1].

В системе психолого-педагогического сопровождения Е. И. Казакова акцентирует внимание на трех важных взаимосвязанных факторах:

- 1) Регулярном наблюдении психологического состояния и мониторинге изменений состояний детей в ходе образовательного процесса;
- 2) Формирования подходящей эмоционально-благоприятной среды для развития личности обучающихся и их эффективного процесса обучения, что подразумевает разработку индивидуальной программы для психолого-педагогического сопровождения как для отдельной личности, так и для группы;
- 3) Совокупности специализированных общественно-эмоциональных обстоятельств с целью предложения психологической поддержки обучающимся, имеющим трудности в психическом формировании, обучении [1].

И. В. Лунгул определяет следующую систему психолого-педагогического сопровождения обучающихся:

- на индивидуальном уровне составляются программы для ученика с целью улучшения или коррекции каких-либо личностных свойств;

– на групповом уровне предполагается проведение групповой деятельности с обучающимися в области обучения, воспитания и личностного формирования;

– на уровне образовательной организации – всеми субъектами образовательной среды: административный сектор, учителя и классные руководители, психологическая и медицинская службы. Они выявляют затруднения у учеников, оказывают помощь в возникающих трудностях в обучении, социализации, а также взаимодействуют с родителями обучающихся [1].

Концепция психолого-педагогического сопровождения по М. Р. Битяновой предполагает личностное развитие учеников в меру их психологических, физических и умственных способностей. Этот подход основывается на возрастных нормативах развития, новообразований возраста как аспект адекватности образовательного влияния. Е. И. Тихомирова справедливо считает, что в образовательных учреждениях акцент в психолого-педагогическом сопровождении должен быть сделан на формирование необходимых жизненных компетенций и личностных достижениях [1].

В рамках федерального государственного образовательного стандарта для старшеклассников выделяются следующие необходимые компетенции в системе сопровождения:

– социальное взаимодействие, подразумевающее умение эффективно вести коммуникацию на родном языке, устанавливать контакт, умение вести переговоры, решать возникающие конфликтные ситуации, учитывать и уважать точку зрения своего собеседника, обладать навыком межличностного общения;

– системно-деятельностное, предполагающее развитие организаторских способностей, умения мыслить креативно, иметь гибкое мышление;

– самоорганизация и самоуправление как умение грамотно распоряжаться своим временем, расставлять приоритеты, нести ответственность за свои поступки, адаптация к быстроменяющимся условиям жизни;

– ценностно-смысловые и политико-правовые, означающее умение следовать правовым, моральным и этическим нормам общества [8].

Отмечается, что овладение вышеперечисленными компетенциями поможет старшеклассникам стать успешными и полноценными членами социума. Для этого в образовательных учреждениях необходимо создать такую систему, в которой ученик сможет получить необходимые ключевые компетенции для взрослой жизни [3; 8; 10].

Опираясь на ФГОС, полагаем, что для успешной интеграции во взрослую жизнь подросткам необходимо овладеть следующими компетенциями:

– научиться навыкам саморегуляции, которые снижают уровень тревожности;

– улучшить свои коммуникативные и организаторские навыки;

– научиться конструктивному типу поведения в конфликтных ситуациях;

– научиться рационально распоряжаться своим личным и иным временем [9–11].

В соответствии с вышеперечисленным, целью работы является представление результатов по изучению эффективной системы психолого-педагогического сопровождения интеграции старшеклассников во взрослую жизнь в рамках проведенного исследования в магистерской работе.

В условиях психолого-педагогического сопровождения была разработана и реализована программа, нацеленная на формирование необходимых компетенция интеграции во взрослую жизнь старшеклассников [7]. В исследовании приняло участие 56 подростков старшего подросткового возраста 16–17 лет.

В рамках диагностики старшекласников были использованы следующие методики: шкала Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина для определения уровня личностной и ситуативной тревожности, методика исследования качественных особенностей коммуникативных и организаторских склонностей, опросник «Стиль поведения в конфликте», тест-опросник самоорганизации деятельности в адаптации [4].

На рисунке 1 представлены результаты входной и итоговой диагностики уровня ситуативной и личностной тревожности учащихся.

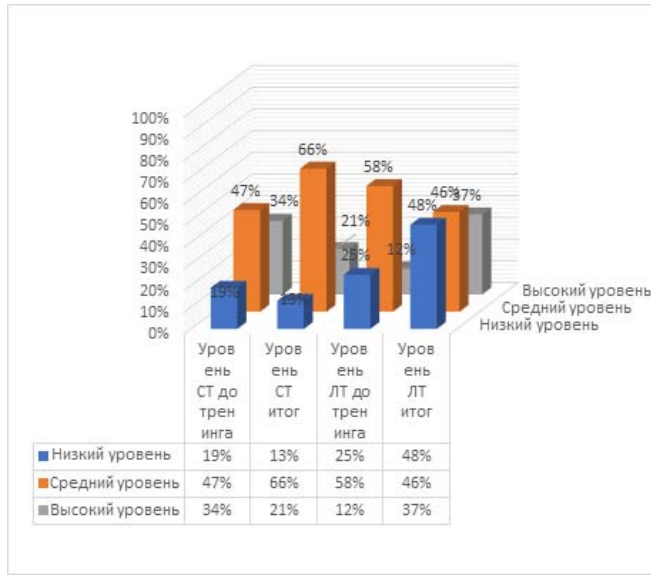


Рис. 1. Показатели входной и итоговой диагностики по методике Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина

Из рисунка видно, что после реализации программы у чуть более, чем трети человек снизился уровень ситуативной тревожности, ребята меньше стали испытывать стрессовых ситуаций, овладели навыками саморегуляции. Средний уровень тревожности имеют 66 % испытуемых, до проведения программы – 47 %. Приобретенные навыки могут свидетельствовать о том, что старшекласники могут реалистично оценивать свои силы и эффективно справляться со стрессом, научились навыкам саморегуляции, не утратив при этом чувства ответственности перед стоящими целями и задачами. Высокий уровень ситуативной тревожности проявился у 21 % старшекласников, до проведения программы – 34 %. Это свидетельствует о том, что уменьшилось количество человек, которые испытывают сильное эмоциональное волнение в стрессовой ситуации.

Результаты исследования личностной тревожности свидетельствуют, что низкий уровень имеют 48 % испытуемых, до проведения программы – 25 %. То есть возросло количество старшекласников, которые научились более эффективным навыкам саморегуляции, что свидетельствует об умении находиться в спокойном и расслабленном состоянии, быть увереннее в своих силах и возможностях. Средний уровень этого показателя отмечен у 46 % старшекласников, до проведения программы – у 58 %. Высокий уровень – у 6 % респондентов, до проведения программы – 12 %. Мы видим, что уменьшилось в два раза количество старшекласников, которые были склонны ярко проявлять свои эмоции в стрессовых ситуациях.

Сравнительный анализ результатов первичной и итоговой диагностики коммуникативных и организаторских склонностей по методике исследования качественных особенностей коммуникативных и организаторских склонностей (В. В. Синявский, В. А. Федорошина) представлен на рисунке 2.

Из рисунка видим, что по итогам реализации программы у старшеклассников улучшились коммуникативные навыки. Это проявляется, например, в том, что большинство подростков не теряются в новой обстановке, стремятся расширить круг своих знакомств, проявляют инициативу в общении. В то же время старшеклассники стараются соблюдать тактичность в процессе взаимодействия с другими. Уровень организаторских способностей стал выше. Ребята развили свои навыки в грамотном распределении своего времени относительно обучения, кружковой занятости, научились планировать заранее свою деятельность, сами принимать решение в трудной ситуации. Таким образом, улучшение навыков коммуникабельности и самоорганизации помогут старшеклассникам находить взаимопонимание и взаимодействие с людьми в социуме, смогут конкретнее выражать свои мысли, конструктивно отстаивать свою точку зрения.

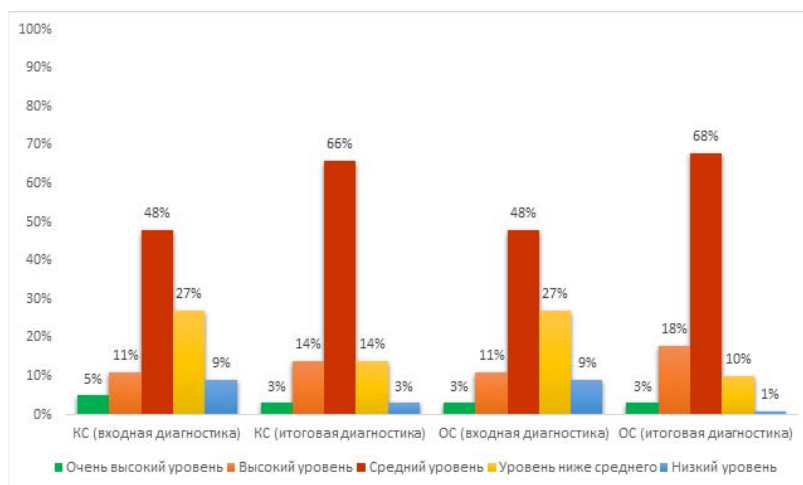


Рис. 2. Показатели входной и итоговой диагностики по уровню коммуникативных и организаторских способностей

Результаты типов поведения подростков в конфликтных ситуациях представлены на рисунке 3.

Сравнивая результаты по методике «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса, видим, что предпочтительным типом поведения в конфликте стало сотрудничество (32 % испытуемых). Также старшеклассники стали чаще стремиться идти на компромисс в спорных ситуациях (20 %). Выбор стратегии поведения в конфликте как конкуренции снизился с 46 % до 27 %.

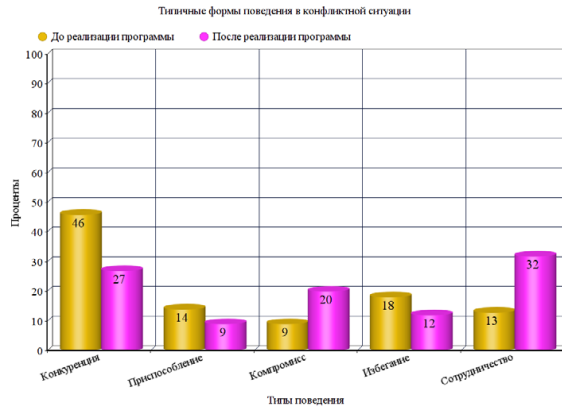


Рис. 3. Показатели входной и итоговой диагностики по исследованию типичных форм поведения в конфликтной ситуации

Результаты различия уровней навыков тактического планирования и стратегического целеполагания учащихся старшего подросткового возраста до и после проведения программы представлены на рисунках 4 и 5.

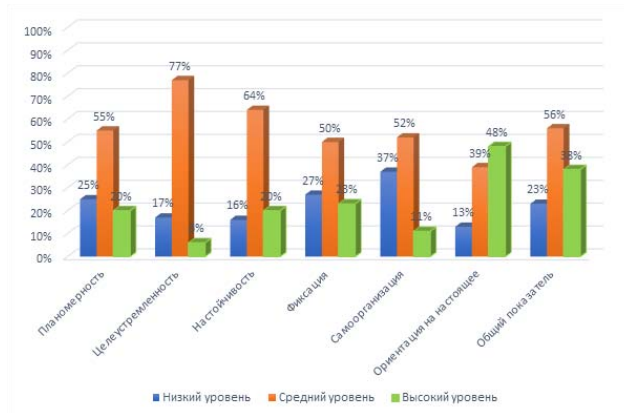


Рис. 4. Уровень навыков тактического планирования и стратегического целеполагания учащихся старшего подросткового возраста до проведения программы

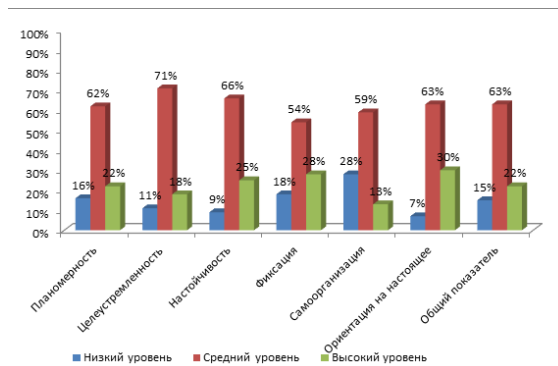


Рис. 5. Уровень навыков тактического планирования и стратегического планирования целеполагания учащихся старшего подросткового возраста в после проведения программы

Сравнительный анализ свидетельствует, что у подростков улучшились такие показатели, как планомерность, целеустремленность, настойчивость, самоорганизация и ориентация на будущее. Исходя из сравнительного анализа, можем заключить важность формируемых компетенций в рамках программы по психолого-педагогическому сопровождению. Таким образом, сравнивая результаты входной и итоговой диагностики, видим, что уровень ситуативной и личностной тревожности у старшеклассников значительно снижен. Большинство подростков овладели навыками саморегуляции, могут регулировать свое эмоциональное состояние, приобрели большую уверенность в своих способностях. Положительная динамика указывает на освоение навыка разрешения конфликтных ситуаций конструктивными способами, расширение своих представлений о выборе типа поведения в конфликтах и его проявлениях.

С помощью непараметрического метода коэффициента ранговой корреляции Спирмена [5; 6; 12] выявились взаимосвязи между ситуативной тревожностью и коммуникативными и организаторскими склонностями; личностной тревожностью и коммуникативными, организаторскими склонностями; ситуативной тревожностью и типом поведения в конфликте «Конкуренция», личностной тревожностью и типами поведения в конфликте «Конкуренция», «Сотрудничество»; ситуативной тревожностью со шкалами «Планомерность», «Фиксация», «Самоорганизация», «Ориентация на настоящее», личностной тревожности и шкалой «Ориентация на настоящее»; склонностью к коммуникации и организаторским способностям с конкуренцией; типом поведения в конфликте «Конкуренция» со шкалами «Фиксация» и «Самоорганизация», типом поведения в конфликте «Приспособление» со шкалой «Целеустремленность», типом поведения в конфликте «Компромисс» со шкалами «Фиксация», «Самоорганизация» и «Ориентация на настоящее», типом поведения в конфликте «Избегание» со шкалами «Фиксация», «Целеустремленность» и «Планомерность», типом поведения в конфликте «Сотрудничество» и шкалой «Ориентация на настоящее».

В заключении отметим, что система психолого-педагогического сопровождения старших подростков является важным условием для их интеграции во взрослую жизнь.

Список источников

1. Адушкина К. В., Лозгачёва О. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического университета, 2017. 163 с.
2. Бим-Бад Б. Д. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. 352 с.
3. Гудкова Т. В., Тверетина М. А. Формирование коммуникативной компетенции учащихся с ОВЗ: из опыта работы // Сибирский учитель. 2016. № 1 (104). С. 37–40.
4. Диагност-Эксперт+: программно-методический комплекс дифференциальной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних. М.: МГППУ, 2017. 198 с.
5. Немов Р. С. Психологический словарь. М.: Владос-Пресс, 2012. 560 с.
6. Титкова Л. С. Математические методы в психологии. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2002. 85 с.
7. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии, 2014. № 2. С. 64–77.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_

doc_LAW_110255/c2b2d8185c0a6e95fd5e5cbd2eec34b4445cf314/ (дата обращения: 20.12.2020).

9. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.12.2020).

10. Хуторской А. В. Ключевые компетентности и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/-4-23.htm> (дата обращения: 17.07.2021).

11. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. М.: Академия, 2015. 54 с.

12. Юренков В. Н. Основные понятия психодиагностики и экспериментальной психологии: словарь. Минск.: БГПУ, 2006. 34 с.

Информация об авторах

К. Ю. Толчина – педагог-психолог, психолог-тренер, основной отдел «Ника», МБУ «Родник».

Т. В. Гудкова – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about the authors

K. Y. Tolchina – Teacher-psychologist, Psychologist-trainer, Main Department “Nika”, MBI “Rodnik”.

T. V. Gudkova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 07.03.2022; одобрена после рецензирования 11.03.2022; принята к публикации 11.03.2022.

The article was submitted 07.03.2022; approved after reviewing 11.03.2022; accepted for publication 11.03.2022.



Развитие человека в современном мире. 2022. № 1
Human Development in the Modern World. 2022, (1)

Научная статья

УДК 159.9.072

Роль жизнестойкости личности в профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов

Софья Сергеевна Бурлакова

ООО «Эра», Москва, Россия, sofyasergeevna24@yandex.ru

Аннотация. В статье представлена проблема, раскрывающая роль жизнестойкости в профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов. Теоретико-методологический анализ подходов к пониманию феномена «жизнестойкость» позволил обобщенно определить его как способность личности успешно справляться с неблагоприятными средовыми условиями, при этом демонстрируя высокую устойчивость к стрессогенным факторам; определенный уровень эмоциональной устойчивости человека, способность контролировать ситуацию в стрессовом состоянии и справляться с тяжелыми нагрузками, что крайне важно в профессиональной деятельности сотрудников полиции. Цель исследования: определение особенностей проявления параметров жизнестойкости личности у сотрудников правоохранительных органов в зависимости от пола. Методы: при помощи сравнительного анализа с применением непараметрического U-критерия Манна – Уитни были выявлены различия и определены особенности проявления параметров жизнестойкости у испытуемых двух эмпирических групп. Результаты: установлено, что испытуемые ЭГ-1 превосходят испытуемых ЭГ-2 по параметрам «вовлеченность» ($U=914$ при $p \leq 0,02$), «принятие риска» ($U=912$ при $p \leq 0,02$), «нервно-психическая устойчивость» ($U=938$ при $p \leq 0,03$). Испытуемые ЭГ-2 значительно превосходят испытуемых ЭГ-1 по параметрам «жизнестойкость» ($U=901,5$ при $p \leq 0,01$), «контроль» ($U=964$ при $p \leq 0,04$). Выводы: испытуемым ЭГ-1 в большей мере характерна включенность в процессы и ситуации, возникающие в их жизни и профессиональной деятельности, заинтересованность в собственной деятельности и готовность включаться в решение сложных проблем, стремление к активной деятельности и готовность действовать даже в ситуациях с высоким уровнем неопределенности. Испытуемых ЭГ-2 в большей мере характеризует способность стойко выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность без снижения успешности выполнения профессиональных задач, стремление контролировать собственную жизнь, стремление четко и осознанно ставить цели и контролировать процесс их достижения.

Ключевые слова: жизнестойкость, личность, профессиональная деятельность, сотрудники правоохранительных органов, сравнительный анализ.

Для цитирования: Бурлакова С. С. Роль жизнестойкости личности в профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 63–72.

Original article

The role of personal resilience in the professional activity of law enforcement officers

Sofia S. Burlakova

Era Etd., Moscow, Russia, sofyasergeevna24@yandex.ru

Abstract. The article presents the problem revealing the role of resilience in professional activity of law enforcement officers. Theoretical and methodological analysis of approaches to the understanding of the phenomenon of “resilience” allowed us to generalize it as the ability of a person to successfully cope with adverse environmental conditions, while demonstrating high resistance to stressors; a certain level of emotional stability of the person, the ability to control the situation in a stressful state and cope with heavy loads, which is extremely important in professional activities of police officers. Purpose of the study: to determine the peculiarities of manifestation of parameters of personality resilience in law enforcement officers depending on gender. Methods: by means of comparative analysis using non-parametric U- criterion Mann – Whitney the differences were revealed and peculiarities of the manifestation of the parameters of resilience in the subjects of two empirical groups were determined. Results: it was found that the EG-1 subjects outperformed the EG-2 subjects on the parameters “involvement” ($U=914$ at $p\leq 0.02$), “risk taking” ($U=912$ at $p\leq 0.02$), and “neuropsychological resilience” ($U=938$ at $p\leq 0.03$). EG-2 test takers significantly outperformed EG-1 test takers on “resilience” ($U=901.5$ at $p\leq 0.01$), “control” ($U=964$ at $p\leq 0.04$). Conclusions: EG-1 examinees were more characterized by involvement in processes and situations arising in their life and professional activities, interest in their own activities and readiness to get involved in solving complex problems, striving for active activities and readiness to act even in situations with a high level of uncertainty. The EG-2 respondents are more characterized by the ability to withstand stressful situations, while maintaining internal balance without reducing the success of professional tasks, the desire to control their own lives, the desire to clearly and consciously set goals and control the process of achieving them.

Keywords: resilience, personality, professional performance, law enforcement officers, comparative analysis.

For citation: Burlakova S. S. The role of personal resilience in the professional activity of law enforcement officers. Human Development in the Modern World. 2022;(1):63–72. (In Russ.).

Введение. В настоящее время условия жизни современного общества далеки от идеальных и крайне неустойчивы. Регулярно происходят значительные изменения в наиболее важных сферах – политической, экономической, социальной; человек постоянно сталкивается с огромным потоком информации, который порой превышает имеющиеся ресурсы к ее переработке, он постоянно находится в гонке за тем, чтобы успеть адаптироваться к стремительно меняющимся условиям жизни. Все это влияет на психологическое состояние, эмоциональное благополучие, устойчивость к стрессовым ситуациям, чувство безопасности и защищенности человека и т. д. Именно поэтому одной из наиболее дискуссионных тем исследований становится проблема жизнестойкости и жизнеспособности личности.

Представления о жизнестойкости получили развитие в работах как отечественных [1; 2; 4; 6; 8; 10; 13–16; 18–20; 28], так и зарубежных [11; 12; 22–27; 29] исследователей. Согласно представлениям Д. А. Леонтьева, жизнестойкость понимается как «способность личности справляться со стрессовой ситуацией, оставаться при этом спокойным и не позволять эмоциональному фону влиять на успешность выполнения профессиональной деятельности» [7, с. 375]. Как отмечают С. Кабейс и С. Мадди, качество жизнестойкости способствует успешному противостоянию стрессовым ситуациям в профессиональной деятельности и является важнейшей личностной переменной, предопределяющей влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и психическое здоровье человека, а также на его эффективность при выполнении профессиональной деятельности [25–27].

Термин *hardiness* («крепость», «выносливость», «стойкость») С. Мадди впервые ввел в научный оборот в 1980 г. [4; 18]. В России эту проблему исследовал Д. А. Леонтьев, введя понятие «жизнестойкость». Примечательно, что перевод английской версии термина на русский язык даровал ему изменение оттенка значения.

С целью разведения понятий «жизнестойкость» и «устойчивость»/«неустойчивость», обратимся к трактовке этих терминов в понимании А. Ребера. «Устойчивость» – это «характеристика индивида, поведение которого является относительно надежным и последовательным» [17]. Из этого следует, что «неустойчивость» – это характеристика человека, поведение и настроение которого невозможно предсказать, так как они беспорядочны, также неустойчивый человек может быть даже опасным для окружающих его людей [17]. Для семантического анализа составного слова «жизнестойкость» его следует рассматривать как совокупность корней «жизнь» и «стойкость». Стойкость – психологическое свойство личности, в то время как слово «жизнь» в своей основе уже довольно эмоционально окрашено.

В рамках междисциплинарного метода Д. А. Леонтьев определяет жизнестойкость как «черту, характеризующуюся мерой преодоления личности заданных обстоятельств, а в конечном итоге мерой преодоления личности самой себя» [3, с. 745]. По мнению автора, «жизнетворчество» является близким по смыслу к феномену «жизнестойкость». Жизнетворчество характеризует человека как способного расширить свой мир и жизненные отношения, считая, что в основе жизнестойкости лежат установки человека, позволяющие ему преодолевать неблагоприятные условия, а также его готовность узнать или испытать что-либо новое. Д. А. Леонтьев указывает, что жизнестойкость находится в прямой зависимости от отношения к настоящей ситуации, которую человек видит наименее травмирующей, а также от дальнейших действий, что заставляет его заботиться о своем здоровье и моральном благополучии [4; 18].

С. Кабейса первая из исследователей, кто стала изучать жизнестойкость личности как важный фактор сопротивления трудностям. На основе многочисленных исследований по этой проблеме была обнаружена связь между жизнестойкостью и способностью человека сопротивляться стрессовым воздействиям.

С. Мадди, рассматривая жизнестойкость с точки зрения целостного подхода к личности, провел лонгитюдное исследование менеджеров крупной телекоммуникационной компании по изучению личностных особенностей у сотрудников, работающих в хронически стрессогенной ситуации. Полученные данные показали, что у сотрудников, которые подвергались постоянному стрессовому воздействию, улучшилась профессиональная деятельность. С. Мадди связал это с тем, что у этих

сотрудников была выявлена структура умений и установок, влияющих на превращение стрессовой ситуации в ситуацию проявления своих возможностей [16, с. 59].

Само понятие жизнестойкость, которое было введено С. Кобейса и С. Мадди, основывается на теоретических подходах экзистенциальной психологии и психологии стресса. Авторы считают, что жизнестойкость представляет собой совокупность взглядов человека о себе, мире и его отношениях с окружающим миром. Этот феномен состоит из трех автономных компонентов: контроль, вовлеченность, принятие риска [16]. Соответственно, достаточная выраженность самого феномена жизнестойкости и его компонентов оказывает влияние на способность к совладанию со стрессовыми ситуациями.

Вовлеченность (англ. *commitment*) заключается в ощущении уверенности человека в том, что его участие в событиях влияет на способность увидеть что-то познавательное и интересное. Основой для такой убежденности выступает внутренняя уверенность в самом себе, отчетливое понимание своих собственных возможностей для успешной деятельности в той или иной ситуации, т. е. самоэффективность [9].

Контроль (англ. *control*) отражает веру в то, что человек может оказывать воздействие на окружающих и результат происходящего, даже если влияние не совершенно и результат не гарантирован. Стоит отметить, что на уровень контроля оказывает воздействие образ мышления, т. е. индивидуальный способ объяснения причин событий, происходящих вокруг. Так, при сильно выраженном самоконтроле человек чувствует, что он сам волен выбирать свой жизненный путь, а при недостаточно выраженном самоконтроле он чувствует собственное бессилие [9].

Принятие риска, или вызов (англ. *challenge*) – это понимание человеком того, что все, что происходит с ним, имеет влияние на его развитие посредством знаний, которые он черпает из собственного жизненного опыта. Причем не имеет значения, позитивный этот опыт или же негативный. Человек, расценивающий свою жизнь как средство получения знаний и опыта, не боится ради достижения поставленных целей идти на риск, даже если он не обоснован. На развитие этого компонента напрямую влияет окружающая среда, при этом важно, чтобы она была разнообразной и позволяла испытывать новые впечатления [9].

С. Мадди отмечал, что особо важна высокая развитость всех трех компонентов структуры жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска). Они оказывают влияние на сохранение психологического и соматического здоровья человека, наиболее приемлемого уровня работоспособности, а также активность в стрессовых ситуациях [8, с. 162].

Взгляды С. Мадди о жизнестойкости пересекаются с его теорией активации, согласно которой напряженность психики человека в конкретной ситуации обусловлена согласованностью или несогласованностью уровней активации (т. е. уровень психологической и нейропсихологической энергичности) [16, с. 59]. В рамках своего подхода С. Мадди отмечает важность информации и эмоционального опыта человека, который он получает в процессе взаимодействия с социумом и окружающим его миром. Также он отмечает в конструкте жизнестойкости важность не только верности человека самому себе, своим убеждениям, но и опору на собственные силы в трудных жизненных ситуациях.

Взяв за основу тест С. Мадди, Д. А. Леонтьев совместно с Е. И. Рассказовой адаптировали тест жизнестойкости на русский язык. Авторы вывели свое понимание феномена жизнестойкость «как меру способности личности выдерживать стрессо-

вую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности» [16, с. 59].

Немного по-иному рассматривает понятие жизнестойкость Л. А. Александрова, определяя ее как «интегральную способность, лежащую в основе адаптации личности» [1, с. 85]. В основе жизнестойкости лежат общие (интеллект, самосознание, ответственность, базовые личностные установки и смысл, который рассматривается как стимулятор активности человека) и особые способности личности (навыки разрешения проблем, контакт с людьми, а также навыки преодоления сложных ситуаций, т. е. саморегуляция) [2].

В русле экзистенциального подхода проблема проявления жизнестойкости личности нашла более детальное изложение. Положения теории гласят – все, что происходит с человеком в жизни, является следствием принятых им решений или выбора. Человек может выбрать либо прошлое, т. е. определенность, либо будущее – неизвестность. Выбор будущего связан с переживанием экзистенциальной тревоги. При этом изменения находятся в прямой зависимости от ее уровня. Например, человек старается избежать повышения уровня тревоги и поэтому выбирает привычный для него способ, т. е. прибегает к выбору прошлого. Но и в этом случае есть свои особенности, так как при частом выборе прошлого, знакомого для человека пути, он не развивается и это приводит к стагнации, повышает чувство бессмысленности существования. В случае, если удастся преодолеть дискомфорт, вызванный повышением тревожности, и осуществить выбор в пользу будущего, то это приносит новые возможности прогрессивного развития и опыт [1].

Важно отметить, что жизнестойкость связана с характером влияния установок человека на оценку ситуации жизни в конкретный период времени, а также с готовностью активно действовать во благо будущему, неизвестному. Однако, по мнению Д. Фиске, человек изначально обладает высоким или низким уровнем активности, и это зависит от структуры его личности, ведь важно сохранить уже имеющийся уровень активности человека. В этом подходе авторы выделяют первичные и потенциальные уровни активности, которые соотносятся с положениями об активности или пассивности, являющихся ключевыми характеристиками жизнестойкости, рассмотренными С. Мадди [20].

Помимо прочего, С. Мадди обратил внимание на то, что уровень активности, свойственный человеку, закладывается в раннем возрасте и в дальнейшем практически не меняется. Детство и подростковый возраст человека являются наиболее благоприятным периодом для формирования и развития составляющих жизнестойкости, а решающим фактором в этом формировании являются отношения детей и родителей. Следует акцентировать внимание на том, что впоследствии возможно развитие компонентов жизнестойкости, а также их прогресс, но темп их развития будет значительно отличаться от скорости развития в раннем возрасте.

С. Мадди отмечал, что жизнестойкие установки дают человеку возможность оказывать ощутимое влияние на оценку ситуации: личность может оценивать ситуацию как менее травматичную ввиду того, что он готов уверенно и решительно перейти к действию. Кроме того, жизнестойкость позволяет более активно преодолевать трудные ситуации, так как она заставляет человека заботиться о своем здоровье и благополучии. В результате стресс и напряжение не прогрессируют и не преобразуются в хронические и психосоматические заболевания [8, с. 163].

Если говорить о жизнестойком человеке, то это человек, обладающий жизнестойкими установками (контроль, вовлеченность, принятие риска) и заботящийся о своем соматическом и психическом здоровье, т. е. придерживается жизнестойкого образа жизни и способный справиться со стрессовыми и трудными жизненными ситуациями, благодаря применению жизнестойких стратегий совладания. Особенно это касается различных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности специалистов экстремальной направленности, т. к. их работа протекает в условиях повышенного риска и предполагает высокий уровень эмоционального и психического напряжения [5].

Исследование влияния профессиональной деятельности на человека в научной среде направлено на поиск ответов на вопросы о развитии у него навыков решения проблем, совершенствовании определенных качеств и свойств, которые бы позволили эффективнее и с небольшими затратами времени и сил адаптироваться к меняющимся условиям жизни (как к тем, которые положительно окрашены в эмоциональном плане, так и к отрицательным). В качестве основного ресурса, который сопряжен с жизненно эффективными способами совладания, предупреждающими возникновение и развитие профессиональной деформации или деструктивных изменений личности, является жизнестойкость [10].

В настоящее время условия профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов можно описать как экстремальные – ненормированный рабочий день, общение с асоциальными гражданами, постоянное пребывание в ситуации неопределенности, угроза жизни и здоровью сотрудника и др. Чтобы противостоять воздействию экстремальных факторов, сотрудники постоянно должны развивать в себе ряд профессионально-важных качеств: смелость, выносливость, готовность пойти на риск, стрессоустойчивость, эмоциональная устойчивость и т. д.

Одним из важных составляющих жизнестойкости является компонент принятия риска, который проявляется двояко: с одной стороны, такая склонность к риску может говорить о стремлении человека переживать и получать удовольствие от пережитых им опасностей, с другой – может указывать на осознанное желание сотрудника делать больше, чем он может, с целью преодолеть опасную для жизни ситуацию и выйти победителем [21].

В статье нами было выдвинуто предположение о том, что существуют особенности проявления параметров жизнестойкости личности у сотрудников правоохранительных органов. Это предположение было проверено в рамках эмпирического исследования, целью которого явилось определение особенностей проявления параметров жизнестойкости личности у сотрудников правоохранительных органов в зависимости от пола.

Методы. Эмпирическое исследование было проведено на выборке, которую составили 100 человек – сотрудники правоохранительных органов, дифференцированных по признаку «пол»: ЭГ-1 (N=50) составили мужчины, ЭГ-2 (N=50) – женщины. Выборка испытуемых формировалась с применением стратегии рандомизации.

Диагностика параметров жизнестойкости осуществлялась с применением методики «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева. Также в исследовании была использована анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз-2» В. Ю. Рыбникова. Эта анкета разработана В. Ю. Рыбниковым и рассчитана на раннее определение людей, обладающих признаками нервно-психической

неустойчивости (НПУ) и установления степени нервно-психической устойчивости у сотрудников, занятых в сфере «силовых» структур, при профессиональном психологическом отборе. Эта анкета дает возможность зарегистрировать наличие ряда признаков нарушений личности, а также оценить возможность появления нервно-психических срывов.

Математико-статистическая обработка полученных данных осуществлялась с применением компьютерных программ Excel и SPSS Statistics 19.0. Сравнительный анализ полученных данных осуществлен по U-критерию Манна – Уитни, достоверность полученных результатов – не ниже 5 % уровня значимости (p).

Результаты. Исследование параметров жизнестойкости у испытуемых осуществлялось отдельно по двум эмпирическим группам.

При осуществлении процедуры оценки центральной тенденции с расчетом средних значений по параметрам опросника «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева были получены следующие результаты.

Таблица 1

Средние значения по параметрам опросника «Тест жизнестойкости» С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева

Переменные	N	Среднее значение (M_x)	
		ЭГ-1	ЭГ-2
Жизнестойкость	100	100,72	112,58
Вовлеченность	100	49,22	44,46
Контроль	100	35,80	38,70
Принятие риска	100	27,66	20,46

Результаты свидетельствуют о том, что у испытуемых ЭГ-1 более высокие показатели по параметрам «вовлеченность» ($M_x=49,22$), «принятие риска» ($M_x=27,66$). У испытуемых ЭГ-2 более высокие значения по переменным «жизнестойкость» ($M_x=112,58$) и «контроль» ($M_x=38,70$).

Средние значения по параметрам анкеты оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз-2» В. Ю. Рыбникова показали следующие результаты.

Таблица 2

Средние значения по параметрам анкеты «Прогноз-2» В. Ю. Рыбникова

Переменные	N	Среднее значение (M_x)	
		ЭГ-1	ЭГ-2
Нервно-психическая устойчивость (НПУ)	100	10,56	8,24

Полученные данные свидетельствуют о том, что у испытуемых ЭГ-1 более высокие показатели по параметру «нервно-психическая устойчивость» ($M_x=10,66$). Это может говорить о том, что испытуемые мужского пола менее склонны к риску возникновения и развития симптомов дезадаптации личности в условиях переживания стресса, в отличие от испытуемых женского пола. То есть у них система эмоционального отражения в критических ситуациях более стабильна и устойчива.

Определение достоверных различий по исследуемым параметрам жизнестойкости и нервно-психической устойчивости осуществлялось с применением непараметрического U-критерия Манна – Уитни. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Оценка достоверности различий исследуемых признаков между ЭГ-1 (N=50) и ЭГ-2 (N=50) с применением U-критерия Манна – Уитни

Исследуемый параметр	Средний ранг		U-критерий Манна – Уитни	p
	ЭГ-1	ЭГ-2		
Жизнестойкость	42,13	56,11	901,5	0,01
Вовлеченность	51,57	41,38	914	0,02
Контроль	43,18	54,12	964	0,04
Принятие риска	56,61	45,29	912	0,02
Нервно-психическая устойчивость	51,47	42,16	938	0,03

Анализ полученных данных показал, что испытуемые ЭГ-1 превосходят испытуемых ЭГ-2 по параметрам «вовлеченность» ($U=914$ при $p \leq 0,02$), «принятие риска» ($U=912$ при $p \leq 0,02$), «нервно-психическая устойчивость» ($U=938$ при $p \leq 0,03$).

Испытуемые ЭГ-2 значительно превосходят испытуемых ЭГ-1 по параметрам «жизнестойкость» ($U=901,5$ при $p \leq 0,01$), «контроль» ($U=964$ при $p \leq 0,04$).

Обсуждение результатов. Анализ полученных результатов показал, что для испытуемых ЭГ-1 свойственно ощущение включенности в процессы и ситуации, возникающие в их жизни и профессиональной деятельности. Они вовлечены в происходящее, что позволяет им находить и выделять наиболее важное и существенное в окружающей обстановке при выполнении служебных задач. Они заинтересованы в собственной деятельности и готовы включаться в решение сложных проблем. Они убеждены, что все то, что с ними происходит, позволяет сформировать базу профессионально важных знаний и опыта, позволяющих действовать в отсутствие надежных гарантий на успех. Они стремятся к активной деятельности и готовы действовать даже в ситуациях с высоким уровнем неопределенности. При этом они могут проявлять некоторую необдуманность в высказываниях и поступках, склонность брать на себя ответственность за значимые события своей жизни. Они достаточно устойчивы к различным неоднозначным ситуациям, чувствуют себя уверенно в своей профессиональной деятельности и способны эффективно справляться со стрессом.

Испытуемые ЭГ-2 более устойчивы к воздействию неблагоприятных факторов, они способны выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность без снижения успешности профессиональной деятельности. Они склонны к активной самореализации, отстаиванию своих интересов, что позволяет чувствовать уверенность в своих действиях, качественно решать поставленные задачи. Они стремятся контролировать собственную жизнь, устанавливать эффективные социальные контакты, способны четко осознавать свои цели, деятельность и контролировать процесс их достижения.

Выводы. Теоретико-методологический анализ подходов к пониманию феномена «жизнестойкость» позволил определить его с позиции как зарубежных, так и отечественных авторов. В широком смысле под «жизнестойкостью» принято понимать способность личности успешно справляться с неблагоприятными средовыми условиями, при этом демонстрируя высокую устойчивость к стрессогенным факторам. Кроме того, под «жизнестойкостью» понимается эмоциональная устойчивость человека, его способность контролировать ситуацию в стрессовом состоянии, справляться с тяжелыми нагрузками и успешно решать проблемы в экстремальных усло-

виях, а также способность преодолевать состояние тревожности при выполнении сложных видов деятельности. В связи с этим для сотрудников правоохранительных органов довольно остро стоит проблема развития жизнестойкости, т. к. это сопряжено с их профессиональной деятельностью, которая представляет собой один из самых опасных видов деятельности и предполагает постоянное воздействие на сотрудника стрессовых и конфликтных ситуаций.

Результаты проведенного в рамках заявленной проблемы эмпирического исследования позволили установить значимые различия в проявлении параметров жизнестойкости на выборке сотрудников правоохранительных органов, дифференцированных по признаку «пол». Так, сотрудников-мужчин отличает включенность в процессы и ситуации, возникающие в их жизни и профессиональной деятельности, заинтересованность в собственной деятельности и готовность включаться в решение сложных проблем, стремление к активной деятельности и готовность действовать даже в ситуациях с высоким уровнем неопределенности.

Список источников

1. *Александрова Л. А.* К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. С. 82–90.
2. *Александрова Л. А.* К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: сборник трудов конференции. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 16–21.
3. *Гордиенко Е. Л.* К вопросу о понятии жизнестойкости у сотрудников уголовно-исполнительной системы в экстремальных условиях профессиональной деятельности // Теоретические и практические проблемы развития уголовно-исполнительной системы в Российской Федерации и за рубежом: сборник тезисов выступлений и докладов участников Международной научно-практической конференции / под ред. А. А. Крымова. Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2018. С. 743–747.
4. *Евтушенко Е. А.* Жизнестойкость личности как психологический феномен // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 1 (58). С. 72–78.
5. *Закерничная Н. В.* Теоретическое осмысление понятия жизнестойкости в отечественных и зарубежных исследованиях // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2016. № 5. С. 61–66.
6. *Ильин Е. П.* Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2011. 701 с.
7. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2019. 860 с.
8. *Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И.* Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика: коллективная монография. М.: Смысл, 2011. С. 161–187.
9. *Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
10. *Логинова М. В.* Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 6. С. 19–22.
11. *Мадди С.* Теория личности. Сравнительный анализ. М.: Речь, 2002. 448 с.
12. *Мадди С.* Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 6. С. 87–101.
13. *Митрофанов Е. Н.* «Два мужества»: к концепции жизнестойкости С. Мадди [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dva-muzhestva-k-kontseptsii-zhiznestoykosti-s-maddi/viewer> (дата обращения: 10.11.2020).

14. *Наливайко Т. В.* Исследование жизнестойкости и ее связи со свойствами личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 27 с.
15. *Никитина Е. В.* Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования // *ACADEMY*. 2017. № 4 (19). С. 100–103.
16. *Овчарова Р. В.* Методология исследования жизнестойкости личности // *Вестник Курганского государственного университета*. 2019. № 2 (53). С. 59–65.
17. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / под ред. А. Ребера. URL: <https://vocabulary.ru/slovari/oksfordskii-tolkovyi-slovar-po-psihologii.html> (дата обращения: 29.11.2020).
18. *Пугач Л. Ю., Альмешкина А. А.* Теоретическое осмысление понятия «жизнестойкость» личности в трудах зарубежных и отечественных авторов // *Журнал психиатрии и медицинской психологии*. 2018. № 1 (41). С. 32–40.
19. *Свечников Н. И.* Сущность правоохранительной деятельности // *Lex russica (Русский закон)*. 2016. № 7 (116). С. 28–37.
20. *Татьянченко Н. П.* Развитие психологических знаний о феномене жизнестойкости в трудах отечественных и зарубежных авторов // *Вестник Московского университета МВД России*. 2013. № 5. С. 240–241.
21. *Фомин В. В.* К вопросу о профессиональной компетенции сотрудников правоохранительных органов // *Человек: преступление и наказание*. 2020. Т. 28, № 1. С. 128–132.
22. *Франчук С. С., Гаврюченко С. Н.* Качества личности, обуславливающие жизнестойкость сотрудников полиции // *Социально-экономические исследования, гуманитарные науки и юриспруденция: теория и практика*. 2015. № 2. С. 106–111.
23. *Florian V., Mikulincer M., Taubman O.* Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation The roles of appraisal and coping // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 68, Issue 4. P. 687–695.
24. *Huang C.* Hardiness and stress: A critical review // *Maternal-Child Nursing Journal*. 1999. Vol. 3. P. 82–89.
25. *Maddi S.* Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness // *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press, 1998. P. 323–335.
26. *Maddi S.* Hardiness Considered Across Cultures // *Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping*. N. Y.: Springer, 2005. P. 403–420.
27. *Maddi S.* Hardiness Training at Illinois Bell Telephone // *Health promotion evaluation*. Stevens Point (WI): National Wellness Institute, 1987. P. 101–115.
28. *Shamshikova O. A., Ermolova E. O., Belashina T. V.* Expression of individual psychological personality traits depending on the level of anger repression (a case study of a sample group of law enforcement officers) // *3rd International Conference on Humanity and Social Science*. Lancaster: DEStech Publications, Inc., 2017. P. 188–192.
29. *Solcava I., Sykora J.* Relation between psychological Hardiness and Physiological Response // *Homeostasis in Health & Disease*. 1995. Vol. 1. P. 30–34.

Информация об авторах

С. С. Булакова – тренинг-менеджер, ООО «Эра».

Information about the authors

S. S. Burlakova – Training Manager, Era Etd.

Статья поступила в редакцию 20.02.2022; одобрена после рецензирования 05.03.2022; принята к публикации 12.03.2022.

The article was submitted 20.02.2022; approved after reviewing 05.03.2022; accepted for publication 12.03.2022.



Научная статья

УДК 159.9

Взаимосвязь проактивного совладающего поведения и уровня социального интеллекта

Лада Александровна Макалова

*Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия,
lada.makalova@mail.ru*

Людмила Викторовна Кавун

*Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия,
liudmila.kavun@yandex.ru*

Аннотация. В статье описывается исследование проактивного совладающего поведения и уровня социального интеллекта. Цель исследования заключается в измерении социального интеллекта и его взаимосвязи с проактивным совладающим поведением. Для диагностики использовались следующие методики: опросник «Шкала социального интеллекта Тромсо» (В. В. Шевелев), опросник «Проактивное совладающее поведение» (Е. Старченкова). В исследовании приняли участие 95 респондентов в возрасте 20–30 лет, из них мужчин – 44 человека (46,3 %), женщин – 51 человек (53,7 %). В исследовании применялся метод статистической обработки данных, критерий ранговой корреляции Спирмена и анализ значимых различий по U-критерию Манна – Уитни. Математико-статистическая обработка данных проводилась с использованием статистического пакета программы IBM SPSS Statistics 23. В результате проведенного исследования была обнаружена взаимосвязь проактивного совладающего поведения с различным уровнем социального интеллекта: чем выше уровень социального интеллекта, тем предпочтительнее для людей выбор проактивного поведения в стрессовой ситуации.

Ключевые слова: проактивное совладание, социальный интеллект, копинг-стратегии, стресс, совладающее поведение.

Для цитирования: Макалова Л. А., Кавун Л. В. Взаимосвязь проактивного совладающего поведения и уровня социального интеллекта // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 73–80.

Original article

Relationship of proactive cooperative behavior and the level of social intelligence

Lada A. Makalova

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, lada.makalova@mail.ru

Lyudmila V. Kavun

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, liudmila.kavun@yandex.ru

Abstract. The article describes the study of proactive coping behavior and the level of social intelligence. The purpose of the study is to measure social intelligence and its

relationship with proactive coping behavior. The following methods were used for diagnostics: the Tromso Scale of Social Intelligence questionnaire (V. V. Shevelev), the Proactive Coping Behavior questionnaire (E. Starchenkova). The study involved 95 respondents aged 20-30 years, including 44 men (46.3 %) and 51 women (53.7 %). The study used the method of statistical data processing, the Spearman rank correlation test and the analysis of significant differences according to the Mann-Whitney U-test. Mathematical and statistical data processing was carried out using the statistical software package IBM SPSS Statistics 23. As a result of the study, a relationship was found between proactive coping behavior and different levels of social intelligence: the higher the level of social intelligence, the more preferable for people to choose proactive behavior in a stressful situation.

Keywords: proactive coping, social intelligence, coping strategies, stress, coping behavior.

For citation: Makalova L. A., Kavun L. V. Relationship of proactive cooperative behavior and the level of social intelligence. Human Development in the Modern World. 2022;(1):73–80. (In Russ.).

Жизнь человека ежедневно подвергается стрессовым воздействиям. Ему приходится адаптироваться под новые условия окружающей среды, что неминуемо вызывает стресс. Для борьбы со стрессом используются копинг-стратегии. Копинг-стратегии – это стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуациях психологической угрозы. Проактивное совладание предлагается в качестве одного из таких методов, с помощью которого люди могут уменьшить влияние стресса до того, как возникнет фактор, вызывающий стресс. Система проактивного совладания предлагает людям подготовиться к стрессовым событиям до того, как они произойдут. Упреждающий стиль преодоления позволяет людям достичь целей, одновременно предоставляя ресурсы для потенциальных будущих факторов стресса, прежде чем они получат возможность негативно повлиять на человека. В самом начале изучения такого феномена, как копинг-стратегии, было принято считать, что копинг – это исключительно пассивная адаптация к стрессовым ситуациям, а стратегии совладающего поведения используются человеком только после того, как человек справился со стрессом. Однако некоторые исследователи все чаще говорят о том, что проактивное совладание включается еще до того, как наступает стрессовая ситуация [3]. А. И. Ерзин рассматривает проактивность как метафеномен, основанный на личностных факторах, проявляющихся в особом поведенческом стиле, который включает в себя прогнозирование ситуаций, готовность взять под контроль жизненные обстоятельства, инициативу и настойчивость в достижении отдаленных во времени целей [2]. Использование иерархического регрессионного анализа в работах Б. Бирона показало, что на формирование проактивного копинга последовательно влияют сначала реактивные, а затем превентивно-апперцептивные стратегии совладания [1]. Аспинвалл и Тейлор полагают, что проактивный копинг – это процесс, посредством которого происходит подготовка к потенциальным будущим стрессорам, возможность их предотвращения [11]. К. Торнау и М. Фрезе в метаанализе основных концепций проактивности обнаружили следующие корреляции проактивности с личными и организационными характеристиками [15]: проактивность положительно коррелировала с такими факторами, как «сознательность», «экстраверсия», «открытость опыту», и отрицательно с «невротизмом» и «уступчивостью». Исследование М. Замбианки и П. Э. Риччи Битти показало, что социальное

благополучие было положительно связано с проактивными стратегиями выживания, временной перспективой, ориентированной на будущее, а также выражением положительных эмоций и регулированием отрицательных эмоций [16]. Связь социального взаимодействия со снижением уровня стресса была подтверждена исследованиями [8]. Например, исследование Б. Мура и К. Шеллингер показало, что использование копинг-стратегий вместе с социальной поддержкой было связано со снижением уровня вторичного травматического стресса через несколько недель после того, как произошло травмирующее событие [14]. Исследователями также была обнаружена положительная корреляция между проактивным совладающим поведением и одним из составляющих социального интеллекта – антиципацией [12]. Также исследования выявили зависимость социального опыта от выбора проактивного совладающего поведения. Некоторые исследователи утверждают, что недостаточный жизненный и социальный опыт в молодом возрасте является причиной сложности формирования проактивных форм совладания [13]. В этом же исследовании было выявлено, что групповые формы психологической поддержки, в отличие от индивидуальных, оказались более полезны для развития проактивного совладающего поведения, что указывает на связь роли социума для выбора копинг-стратегии.

Так как большая часть изменений происходит во внешней среде человека, состоящей из окружающих людей, необходимо выявить наличие или отсутствие связи стрессоров с социальным окружением человека.

Современному человеку необходима социальная адаптация, непосредственно влияющая на эффективность межличностных взаимодействий. Ведущим компонентом успешного включения человека в социальную жизнь является социальный интеллект. Социальный интеллект подразумевает способность понимать других людей, их и свое собственное поведение.

Основные модели социального интеллекта в хронологическом порядке представила в своей работе О. В. Лунёва [5]. Всего в работе представлено 14 моделей социального интеллекта, берущие начало с 1933 г. по 2006 г. Наиболее современные модели социального интеллекта: в 2012 г. О. В. Лунёва разработала социально-психологическую концепцию социального интеллекта личности на основе структурно-функционального подхода [6]; в 2016 г. К. Е. Манина [7] рассматривала формирование социального интеллекта в процессе онтогенеза, говоря о том, что его зарождение начинается в детстве, затем складывается в ходе социализации; в 2018 г. О. М. Разумникова и М. В. Пусикова выявили связь социального интеллекта с нейронными структурами, которые обеспечивают бессознательные и автоматические процессы восприятия информации, протекающие через каналы обработки сенсорных сигналов, посредством чего происходит формирование социально-культурных норм мышления и поведения [10]. Как видно из вышеприведенных исследований, социальный интеллект представляет собой неоднородную структуру, состоящую из множества элементов, которые постоянно переосмысливаются и уточняются. Но несмотря на разное видение авторами элементов социального интеллекта, все они сходятся во мнении, что эти элементы направлены на обеспечение успешного выполнения межличностных взаимодействий.

Связь эмоционального интеллекта и совладающего поведения уже исследовалась [4]. Но остается неясной связь социального интеллекта с проактивным совладающим поведением. На эту тему тоже проводились единичные исследования [8], но в рамках конкретных ситуаций и на малочисленной выборке.

В условиях активно развивающегося современного мира важной проблемой становится повышение стрессоустойчивости людей. Одним из наиболее эффективных методов решения этой проблемы, на наш взгляд, является повышение уровня социального интеллекта, благодаря которому люди отдают предпочтение проактивному совладанию для борьбы со стрессом.

Таким образом, целью нашего исследования являлось выявление взаимосвязи проактивного совладающего поведения и уровня социального интеллекта.

В исследовании приняли участие люди в возрасте 20–30 лет. Общий объем выборки составил 95 респондентов, из них мужчин – 44 человека (46,3 %), женщин – 51 человек (53,7 %).

В исследовании использовались опросник «Шкала социального интеллекта Тромсо» (В. В. Шевелев) и опросник «Проактивное совладающее поведение» (Е. Старченкова).

По результатам методики «Проактивное совладающее поведение, PCI», с помощью которой мы определяли личностные характеристики, подготавливающие человека к проживанию стрессовой ситуации и выходу из нее с повышенными личностными ресурсами, были получены следующие данные: «Проактивное преодоление» – 39,2, что соответствует значению выше среднего, «Рефлексивное преодоление» – 30,8, что соответствует значению выше среднего, «Стратегическое планирование» – 12, что соответствует значению выше среднего, «Превентивное преодоление» – 28,8, что соответствует значению выше среднего, «Поиск инструментальной поддержки» – 21,9, что соответствует значению выше среднего, «Поиск эмоциональной поддержки» – 13,7, что соответствует значению выше среднего (рис. 1).

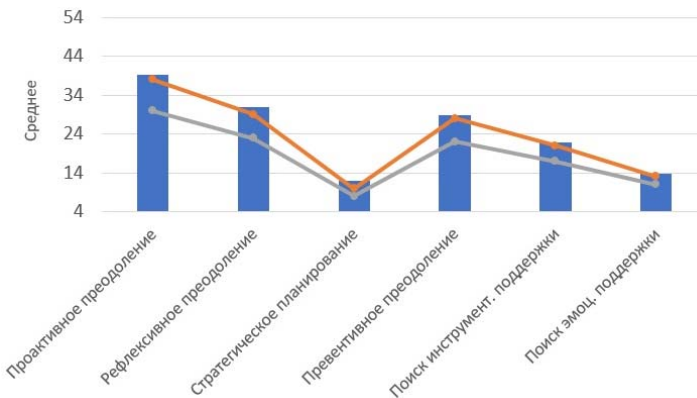


Рис. 1. Средние значения показателей шкал проактивного совладающего поведения, PCI

Отсюда следует, что большинству респондентов свойственны проактивные виды совладания со стрессом, включающие такие ресурсы личности, как уверенность в собственных силах, социальную поддержку, умение предвосхищать события.

По результатам методики «Шкала социального интеллекта Тромсо», с помощью которой мы определяли отдельные параметры и общий уровень социального интеллекта, были получены следующие данные: «Обработка социальной информации (SP)» – 36,7, что соответствует значению выше среднего, «Социальные навыки

(SS)» – 35,6, что соответствует значению выше среднего, «Социальное сознание (SA)» – 34,9, что соответствует значению ниже статистической нормы. Уровень социального интеллекта в целом – 107,3, что соответствует значению выше среднего (рис. 2).

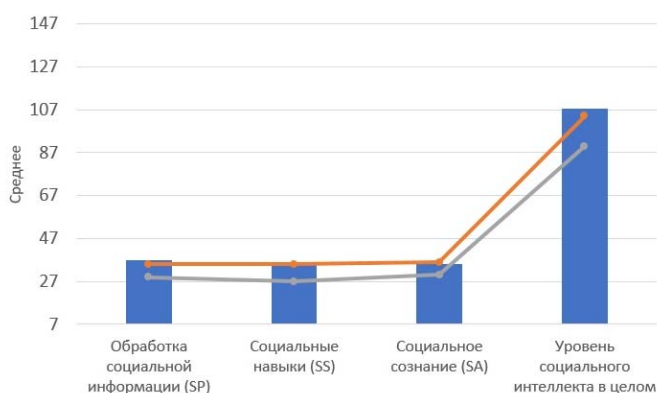


Рис. 2. Средние значения показателей шкал социального интеллекта Тромсо

Эти показатели свидетельствуют о том, что, возможно, респонденты быстро и последовательно обрабатывают различные виды социального поведения, расшифровывают и понимают социальные знаки, реакции, решения о действии, способны точно и быстро понимать и предсказывать поведение и чувства других людей, определяют цели социального поведения, успешно используют вербальные и невербальные навыки для взаимодействия друг с другом, успешно входят в новую социальную ситуацию, быстро адаптируются.

Фактор, находящийся у респондентов на низком уровне, определяет то, насколько человек восприимчив/невосприимчив к происходящему в социальных ситуациях, удивляют ли его реакции окружающих. Примечательно, что в исследовании А. Д. Наследова по фактору «Социальное сознание (SA)» также были получены результаты ниже среднего [9].

Для выявления взаимосвязи между проактивным совладающим поведением и уровнем социального интеллекта был проведен корреляционный анализ по критерию Спирмена. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции между проактивным совладанием и уровнем социального интеллекта

Проактивное совладание	Социальный интеллект
Проактивное преодоление	0,839**
Рефлексивное преодоление	0,760**
Стратегическое планирование	0,749**
Превентивное преодоление	0,792**
Поиск инструмент. поддержки	0,725**
Поиск эмоц. поддержки	0,770**

**Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

По результатам анализа взаимосвязи можно увидеть, что социальный интеллект наиболее коррелирует с 5 шкалами проактивного совладания со стрессом: «Проактивное преодоление» ($R_s = 0,839$, при $p \leq 0,01$), «Рефлексивное преодоление» ($R_s = 0,760$, при $p \leq 0,01$), «Стратегическое планирование» ($R_s = 0,749$ при $p \leq 0,01$), «Превентивное преодоление» ($R_s = 0,792$, при $p \leq 0,01$), «Поиск эмоциональной поддержки» ($R_s = 0,770$ при $p \leq 0,01$). Это означает, что высоким значениям социального интеллекта соответствуют следующие процессы, характерные для проактивного совладающего поведения: постановка важных для личности целей, а также процесс саморегуляции по достижению этих целей, включающий когнитивную и поведенческую составляющие, представление и размышления о возможных поведенческих альтернативах путем сравнения их возможной эффективности, создание четко продуманного, целеориентированного плана действий, в котором наиболее масштабные цели разделяются на подцели, предвосхищение потенциальных стрессоров и подготовку действий по нейтрализации негативных последствий до того, как наступит возможное стрессовое событие, поиск сочувствия и общения с людьми из непосредственного социального окружения человека.

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить статистически значимые корреляционные связи между проактивным совладанием и уровнем социального интеллекта. Наблюдаются значимые взаимосвязи между уровнем социального интеллекта и различными видами проактивного совладания: «Проактивное преодоление», «Рефлексивное преодоление», «Стратегическое планирование», «Превентивное преодоление», «Поиск инструментальной поддержки», «Поиск эмоциональной поддержки».

Таким образом, были обнаружены значимые различия по параметрам социального интеллекта у людей с высоким и низким уровнем социального интеллекта: высоким значениям соответствует способность понимать и предсказывать поведение и чувства других людей, способность вступать в новые социальные ситуации, успешно социально адаптироваться, восприимчивость к происходящему в социальных ситуациях, меньшая склонность удивляться реакции окружающих.

Была обнаружена взаимосвязь между проактивным совладающим поведением и уровнем социального интеллекта: высоким значениям социального интеллекта соответствует выбор проактивного поведения в стрессовой ситуации, способствующий оценке будущих целей и создания условий для успешного целедостижения и выхода из стрессовой ситуации с наименьшими потерями для личности.

Список источников

1. *Бирон Б. В.* Структура личностных копинг-ресурсов и их влияние на проактивный копинг // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2013. № 3. С. 82–92.
2. *Ерзин А. И.* Личностные факторы проактивности у больных с первым эпизодом шизофрении. М.: Изд-во МГУ, 2016. 177 с.
3. *Ерзин А. И.* О проактивном совладающем поведении // Психолог. 2013. № 1. С. 89–100.
4. *Ковалёва О. А.* Связь эмоционального интеллекта со стратегиями совладающего поведения предпринимателей и топ-менеджеров // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 4. С. 125–129.

5. Лунёва О. В. Основные модели социального интеллекта // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2012. Т. 18, № 3. С. 44–47.
6. Лунёва О. В. Концепция социального интеллекта личности // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 46–51.
7. Манина К. Е. Факторы становления социального интеллекта на различных этапах онтогенеза // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 12. С. 5–10.
8. Молчанова Л. Н. Особенности взаимосвязи социального интеллекта и совладающего поведения матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха как ресурса преодоления психического выгорания. Кострома: Изд-во Костромского государственного университета, 2019. С. 77–82.
9. Наследов А. Д., Семенов В. Ю. Модификация шкалы социального интеллекта Tromso для российских школьников // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2015. № 4. С. 5–21.
10. Разумникова О. М. Современные представления о социальном интеллекте и социальной креативности значение тормозных функций в социальной адаптации // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. Т. 11, № 1. С. 67–84.
11. Сирота Н. А., Ярославская М. А. Исследование проактивного совладающего поведения у больных шизотипическим расстройством // Медицинская психология в России. 2014. Т. 6, № 1. С. 1–14.
12. Старченкова Е. С. Ресурсы проактивного совладающего поведения // Вестник СПбГУ. 2012. № 12 (1). С. 51–61.
13. Bekhter A. A., Gagarin A. V., Filatova O. A. Reactive and proactive coping behaviors in Russian first-year students: diagnostics and development opportunities [Электронный ресурс] // Journal of Psychology and Pedagogics. 2021. Vol. 18, Issue 1. URL: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/26151/19267> (дата обращения: 09.01.2022).
14. Moore B. M., Schellinger K. An examination of the moderating effect of proactive coping in NICU nurses [Электронный ресурс] // Loma Linda University Electronic Theses, Dissertations & Projects. 2017. URL: <https://scholarsrepository.llu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1428&context=etd> (дата обращения: 09.01.2022).
15. Tornau K., Frese M. Construct Clean-Up in Proactivity Research: A Meta-Analysis on the Nomological Net of Work-Related Proactivity Concepts and Their Incremental Validities [Электронный ресурс] // Applied Psychology. 2013. URL: https://www.researchgate.net/publication/263140333_Construct_Clean-Up_in_Proactivity_Research_A_Meta-Analysis_on_the_Nomological_Net_of_Work-Related_Proactivity_Concepts_and_their_Incremental_Validities (дата обращения: 09.01.2022).
16. Zambianchi M., Ricci Bitti P. E. The Role of Proactive Coping Strategies, Time Perspective, Perceived Efficacy on Affect Regulation, Divergent Thinking and Family Communication in Promoting Social Well-Being in Emerging Adulthood [Электронный ресурс] // Social Indicators Research. 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/257664252_The_Role_of_Proactive_Coping_Strategies_Time_Perspective_Perceived_Efficacy_on_Affect_Regulation_Divergent_Thinking_and_Family_Communication_in_Promoting_Social_Well-Being_in_Emerging_Adulthood (дата обращения: 09.01.2022).

Информация об авторах

Л. А. Макалова – студент 2 курса магистратуры, направление «Психология», магистерская программа «Социальная и организационная психология», Новосибирский государственный технический университет.

Л. В. Кавун – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет.

Information about the authors

L. A. Makalova – 2nd year Master's Student, Direction “Psychology”, Master’s Program “Social and Organizational Psychology”, Novosibirsk State Technical University.

L. V. Kavun – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University.

Статья поступила в редакцию 15.03.2022; одобрена после рецензирования 17.03.2022; принята к публикации 17.03.2022.

The article was submitted 15.03.2022; approved after reviewing 17.03.2022; accepted for publication 17.03.2022.



Развитие человека в современном мире. 2022. № 1
Human Development in the Modern World. 2022, no. 1

Научная статья

УДК 159.9

Модель психолого-педагогического сопровождения молодежи (20–35 лет), испытывающей трудности в конструктивном разрешении нормативного кризиса

Татьяна Сергеевна Зыкова

Центр психолого-педагогической поддержки молодежи «Родник», Новосибирск, Россия, graa666@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения нормативного кризиса личности молодого возраста и пути его преодоления. Представлена программа «Перспектива» по психолого-педагогическому сопровождению молодежи (20–35 лет) в ситуации нормативного кризиса; описаны принципы организации программы и основные этапы ее реализации. В содержании программы описаны этапы реализации модели психолого-педагогического сопровождения молодежи, с указанием целей и алгоритма работы. Представлены методы и методики отслеживания динамики эффективности программы. В работе также описаны результаты апробации представленной модели психолого-педагогического сопровождения молодежи в ситуации нормативного кризиса.

Ключевые слова: кризис личности, нормативный кризис, модель психолого-педагогического сопровождения.

Для цитирования: Зыкова Т. С. Модель психолого-педагогического сопровождения молодежи (20–35 лет), испытывающей трудности в конструктивном разрешении нормативного кризиса // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 81–96.

Original article

A model of psychological and pedagogical support for young people (20–35 years old) experiencing difficulties in constructive resolution of the normative

Tatiana S. Zyкова

Center for Psychological and Pedagogical support of youth “Rodnik”, Novosibirsk, Russia, graa666@rambler.ru

Abstract. The article deals with the problem of the normative crisis of the young age personality. The program of psychological and pedagogical support of youth (20-35 years old) in a situation of normative crisis is presented, the main stages of implementation, the

basic principles of the organization of the program are described. The methods and techniques of tracking the effectiveness of the program, the main methods of implementation are presented. The content of the program describes the stages of the model of psychological and pedagogical support of young people, indicating the goals and algorithm of work. The article discusses the results of the approbation of the presented model of psychological and pedagogical support.

Keywords: personality crisis, normative crisis, model of psychological and pedagogical support.

For citation: Zykova T. S. A model of psychological and pedagogical support for young people (20–35 years old) experiencing difficulties in constructive resolution of the normative. Human Development in the Modern World. 2022;(1):81–96. (In Russ.).

В настоящее время отмечается высокий интерес к проблеме оказания психологической помощи молодежи и молодой семье в ситуации кризиса. Это связано с социальными условиями современного общества, отражающимися на психоэмоциональном состоянии молодежи и института семьи в целом. Данные отечественных и зарубежных исследователей свидетельствуют о тенденции увеличения кризисных состояний среди молодежи, в том числе на фоне вынужденной изоляции (пандемии).

Актуальность проблемы обусловлена тем, что ситуация кризиса затрагивает наиболее фундаментальные, жизненно значимые потребности и ценности человека, становится доминантой его внутренней жизни и сопровождается сильными эмоциональными переживаниями. Обычно человек располагает социальными и личностными ресурсами, позволяющими справляться с ситуацией, но если их недостаточно, то может возникнуть кризисное состояние, дезадаптация поведения [1; 7].

Программа «Перспектива» направлена на психолого-педагогическое сопровождение молодежи, обращающейся в психологические центры с запросами, касающимися ситуации кризиса и сильными эмоциональными переживаниями на этом фоне. Частота подобных запросов и нехватка программ, направленных на работу с ними, делают дальнейшую разработку этой программы актуальной.

В современной психологической науке не существует общепринятой теории и типологии кризисов. Ряд авторов (В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович [11], И. М. Пономарева [9], Ф. Рупперт, Р. Р. Попова [10]) описывают кризис как острое эмоциональное состояние, возникающее при блокировании целенаправленной жизнедеятельности человека, как дискретный момент развития личности, а также определяют нормативные и ненормативные кризисы.

Нормативные кризисы сопровождают человека на всем протяжении жизни, они возникают как в развитии отдельного человека (например, подростковый кризис), так и затрагивают целые системы (кризисы семьи). В свою очередь ненормативные или травматические кризисы разделяют на два типа: экстремальные кризисы и кризисы утраты. Важное отличие нормативных кризисов зрелости – они возникают реже, чем детские, с большим временным разрывом (7–10 лет), не столь строго привязаны к определенному возрасту и более тесно зависят от социальной ситуации развития. Они также проходят достаточно осознанно и более скрытно, менее демонстративно [9; 10; 13].

Понимание психологии кризиса в этой программе базируется на культурно-исторической концепции, основных положениях о периодизации психического развития Л. И. Божович [2], Л. С. Выготского [4] и теории развития личности

Э. Эриксона [14], согласно которой каждая стадия сопровождается конфликтом: ранняя зрелость (20–25) – интимность или изоляция, средняя зрелость (26–64) – продуктивность или инертность (застой) [3; 4; 14; 15].

Под нормативным кризисом мы будем понимать переходный период между возрастными этапами, который переживается человеком при движении от одного возрастного этапа к другому по завершении определенных стадий развития. В период нормативного кризиса происходит нарушение равновесия, появляется противоречие между новыми потребностями и старыми способами взаимодействия с миром, новыми запросами реальности и старыми представлениями, появляется вопрос самоопределения и непонятности происходящего, происходит перестройка мотивационной сферы личности, появляется вопрос смысла жизни [9; 13].

В рамках данной программы будут рассмотрены в большей степени нормативные кризисы, переживаемые личностью молодого возраста (20–35 лет), конструктивный выход из которых затруднен по ряду объективных и субъективных причин, что часто приводит к негативным эмоциональным состояниям, дезадаптивным поведенческим реакциям, конфликтным отношениям с окружающими людьми, фрустрации и хроническому стрессу.

Следуя за Э. В. Леус, мы будем рассматривать социально-психологическую адаптацию как процесс организации социального взаимодействия, способствующего наиболее полной реализации личностного потенциала. Он представляет собой совокупность личностного ресурса и уровня развития самосознания, обеспечивающих процесс саморегуляции и самореализации в измененных условиях существования [6].

Таким образом, анализ представленной литературы позволяет в рамках программы в качестве категории «молодежь в ситуации кризиса» рассматривать молодежь (20–35 лет), испытывающую трудности в конструктивном разрешении нормативного кризиса.

Конструктивное преодоления кризиса, согласно Ю. Г. Овчиниковой [8] и Р. Р. Поповой [10], предполагает принятие реальности, взятие ответственности, способности к анализу происходящего, к выделению главного и второстепенного в проблеме, а также возможность ее поэтапного решения.

Такое состояние может быть достигнуто при реализации специально разработанной программы психолого-педагогического сопровождения молодежи в ситуации кризиса.

Практическая значимость программы заключается в проведении ряда психокоррекционных мероприятий для молодежи в ситуации нормативного кризиса. Применение программы позволяет минимизировать возможные дезадаптивные, неконструктивные способы разрешения кризиса у молодежи. Полученные результаты реализации программы можно применять в практической и методической деятельности психологов.

Цель программы: содействие преодолению ситуации кризиса у молодежи (20–35 лет) через создание условий для личностного роста, снятие эмоционального напряжения.

Задачи программы:

- способствовать формированию навыков саморегуляции интенсивных эмоциональных реакций, большей эмоциональной устойчивости;

- способствовать созданию условий для формирования конструктивных моделей поведения в стрессовых, конфликтных ситуациях;
- способствовать развитию у молодежи рефлексии и самоанализа;
- способствовать актуализации, осознанию собственных ресурсов личности.

Этапы реализации программы: организационный, диагностический, реализующий (психокоррекционный), аналитический. Реализующий этап, в свою очередь, включает ряд блоков: личностный, эмоциональный, коммуникативный, блок социальной активности, интегративный блок.

Область применения: программа психолого-педагогического сопровождения молодежи в ситуации нормативного кризиса предназначена для работы педагога-психолога в рамках центра психолого-педагогической поддержки молодежи.

Целевая аудитория: молодежь (20–35 лет), испытывающая трудности в конструктивном разрешении нормативного кризиса.

В рамках реализации программы используются индивидуальные формы работы, периодичностью 1 раз в неделю в течение 1 часа. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляет педагог-психолог, владеющий методами индивидуального консультирования.

Сроки реализации программы: реализуется ежегодно в течение всего периода. Продолжительность программы психолого-педагогического сопровождения в ситуации кризиса составляет в среднем 20 часов (индивидуальных консультаций), из них: 1 час – организационный этап, 15 часов – реализующий (психокоррекционный этап), 4 часа – психодиагностическое тестирование (2 часа – первичное, 2 часа – повторное).

Представленная программа является практико-ориентированной, коррекционно-развивающей, представляет собой модификацию программы «Перспектива» по психолого-педагогическому сопровождению молодежи в трудной жизненной ситуации (2013–2020 гг.) педагога-психолога Т. С. Зыковой. Модификация программы заключалась в изменении приоритетов поставленных задач, дополнении содержания. Необходимость модификации программы «Перспектива» обусловлена изменением целевой аудитории, отсутствием специфицирования по методам и приемам работы с молодежью (20–35 лет) в ситуации кризиса.

Представленная в программе модель психологического сопровождения молодежи в ситуации кризиса опирается на ряд принципов организации работы:

- принцип единства диагностики и коррекции (полученные результаты психодиагностики учитываются при составлении индивидуального плана сопровождения клиента);
- принцип доступности и системности (информация должна подаваться в системе, понятным языком, учитывая возрастные и психологические особенности целевой группы);
- принцип активности (молодежь является активным участником процесса);
- принцип актуальности (информация и упражнения подбираются, исходя из насущной ситуации, уровня готовности и запроса клиента).

Ожидаемые результаты: при условии успешной реализации программы будет наблюдаться положительная динамика в эмоциональной устойчивости молодежи, появление возможности самостоятельно справляться с периодически возникающими, интенсивными, эмоциональными реакциями; увеличение количества успешного применения конструктивных моделей поведения в стрессовых и конфликтных

ситуациях; произойдет переоценка ситуации, появление нескольких вариантов возможного разрешения кризиса; повышение уверенности в своих силах в преодолении ситуации кризиса, движение в сторону более устойчивого, конструктивного самоотношения.

Методы и методики отслеживания эффективности программы. Оценка эффективности реализации программы осуществлялась по двум параметрам: а) субъективная удовлетворенность участников (определялась в форме индивидуального устного опроса); б) сбор и оценка статистических показателей, с использованием психодиагностических методов (тестирование и анкетирование).

Осуществлялась психологическая диагностика – входная и итоговая. Как основной показатель, с помощью тестирования нами изучались эмоциональная сфера личности и ее поведение, поскольку, согласно И. А. Шляпниковой [13], эмоциональные состояния и изменения в поведении, в образе жизни личности являются более доступными сознанию взрослого человека. Изменения, происходящие в структуре личности в период нормативного кризиса, порождают определенный спектр эмоциональных состояний и поведенческих проявлений, которые могут стать диагностическими критериями собственно критической фазы (апогея) нормативного кризиса.

Таким образом, в ходе тестирования изучались: эмоциональная устойчивость, общий эмоциональный фон, сензитивность (эмоциональная чувствительность), степень внутреннего напряжения, самоотношение («саморуководство», «самоценность», «самопринятие», «внутренняя конфликтность», «самообвинения»).

С помощью разработанной нами анкеты были изучены параметры «интенсивные эмоции» – частота использования способов саморегуляции интенсивных эмоциональных реакций среди молодежи (20–35 лет), «конструктивное разрешение конфликтов» – частота успешного применения конструктивных моделей поведения в стрессовых и конфликтных ситуациях, «ответственность и решение» – частота появления ощущения ответственности за происходящее, рассмотрение/применение возможных вариантов разрешения кризиса.

Для реализации тестирования был сформирован следующий банк диагностических методик для молодежи, находящейся в ситуации кризиса [12]:

1) Методика «САН», В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай, М. П. Мирошников (исследование самооценки самочувствия, общей активности, настроения);

2) Личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлора, в адаптации Т. А. Немчинова (исследование уровня тревожности);

3) Четырехмодальный эмоциональный опросник Л. А. Рабинович (исследование устойчивых эмоциональных переживаний обследуемых, склонность испытуемых к позитивному или негативному эмоциональному фону);

4) 16-факторный опросник Кеттела (форма А) (исследование личности: степень эмоциональной устойчивости, сензитивность (эмоциональная чувствительность), степень внутреннего напряжения);

5) Методика исследования самоотношения (тест-опросник МИС) В. В. Столина, С. Р. Пантлеева (исследование самоотношения («саморуководство», «самоценность», «самопринятие», «внутренняя конфликтность», «самообвинения»)).

Содержание программы. Реализующий (психокоррекционный) этап программы «Перспектива» включает в себя ряд блоков (личностный, эмоциональный, коммуникативный, блок социальной активности, интегративный), что позволяет в зави-

симости от состояния и запроса клиента содержательно подбирать индивидуальный вариант сопровождения в ситуации кризиса, логично встраивая содержание (блоки) в реализуемую модель сопровождения.

В программе «Перспектива» реализуется модель психолого-педагогического сопровождения молодежи (20–35 лет), испытывающей трудности в конструктивном разрешении нормативного кризиса, состоящая из нескольких этапов.

Первый этап: эмоциональное переживание. Основная цель: установление первичного контакта с клиентом, снижение напряжения, создание условий для овладения навыками саморегуляции интенсивных эмоциональных реакций. Часто на первом этапе у клиента снижена способность к когнитивной переработки ситуации и осмыслению целостной картины происходящих процессов, поэтому чаще для психологической работы доступны чувства клиента. На этом этапе в работе педагога-психолога могут быть использованы техники активного слушания (перефразирование, отражение чувств, прояснение), акцент на чувствах и их анализе помогает снизить напряжение, восстановить контроль и подготовить клиента для работы с привычными, в том числе поведенческими реакциями и стратегиями, а также элементы схема-терапии методики «Рескриптинг», «Шар безопасности». Эта стадия помогает также почувствовать способность выдержать кризис и укрепить свое убеждение «я могу справиться» за счет постепенного овладения способами эмоциональной саморегуляции.

Второй этап: осмысление кризиса. Основная цель: развитие рефлексии у клиента, понимания ситуации кризиса, его смысла, выявление основных переживаний и проблем кризиса. На этом этапе человек «встречается» с ситуацией кризиса, осознает свои ограничения и возможности, анализирует, что компенсирует кризис: какие смыслы, ценности, личностные особенности находились в тени, не реализованы и требуют своего развития. Постепенно происходит актуализация, осознание собственных ресурсов личности, что становится опорой для дальнейших действий в форме поведенческих реакций. На этом этапе в работе педагога-психолога могут быть использованы методы и методики арт-терапии (работа с образами, работа с песком, цветотерапия, методика «Метафорический автопортрет»).

Третий этап: поиск решения. Основная цель: выбор пути разрешения ситуации кризиса, создание условий для овладения конструктивными моделями поведения в стрессовых и конфликтных ситуациях. На этом этапе происходит обсуждение способов решения, которые пробовал использовать клиент, работа с другими стратегиями и способами решения, в том числе способами конструктивного удовлетворения актуальных потребностей клиента. Сопоставление «за» и «против» привычных способов решения. Это дает возможность клиенту как бы «увидеть со стороны» себя и свои привычные стратегии, сформировать к этому отношение и с помощью методик психокоррекции пробовать новые способы и стратегии поведения. На этом этапе в работе педагога-психолога могут быть использованы элементы схема-терапии (методики КПТ работы с убеждениями), методы и методики арт-терапии (работа с песком, методика «Путь героя»), элементы майндфулнес (психология осознанности), работа с «автопилотом» привычным реагированием на ситуации.

Четвертый этап: новый опыт. Основная цель: создание условий для интеграции конструктивных моделей поведения в стрессовых и конфликтных ситуациях, получение нового опыта и его творческое использование клиентом в жизни. На этом этапе происходит творческое осмысление клиентом выбранной стратегии, ее актив-

ное использование в преодолении кризиса. Особенно значимо обратить внимание и укреплять у клиента способность к самоанализу и самонаблюдению, что позволит увидеть, как меняется ситуация и сам клиент (его чувства и состояние). Также важно возвращаться на консультации к способам эмоциональной саморегуляции, что поможет актуализировать ресурсы личности для внедрения новых способов поведения. На этом этапе в работе педагога-психолога могут быть использованы элементы схема-терапии (методики «Рескриптинг», «Шар безопасности»), методы и методики арт-терапии (маскотерапия, методики «Сумочка», «Убежище»), элементы майндфулнес (психология осознанности), работа с «автопилотом» привычным реагированием на ситуации.

Пятый этап: интеграция. Основная цель: интеграция клиентом полученного опыта (понимание наиболее дестабилизирующих аспектов кризиса, осмысление значения кризиса на жизненном пути, обретение новых смысловых ориентаций). На этом этапе происходит более глубокое осмысление кризиса, его смысловых аспектов, уже не только на интеллектуальном уровне, но и на практике, с использованием полученного опыта. Поднимаются вопросы самоотношения, эмоциональное состояние клиента становится более устойчивым, происходит завершение психолого-педагогического сопровождения. На этом этапе в работе педагога-психолога могут быть использованы методы арт-терапии (мандалатерапия).

Структура индивидуальной консультации:

- 1) Обсуждение актуального состояния клиента, ожиданий от консультации (5 минут);
- 2) Обсуждение переживаний, важных событий, мыслей, которые появлялись между встречами или беспокоят клиента периодически (10 минут);
- 3) Работа в рамках модели психолого-педагогического сопровождения молодежи, переживающих нормативный кризис (40 минут);
- 4) Подведение итогов встречи: что было важного, основные мысли, инсайты, общее эмоциональное состояние клиента (5 минут).

Практическая часть. Для эффективного решения поставленных задач и достижения ожидаемых результатов реализации программы «Перспектива» по психолого-педагогическому сопровождению молодежи в ситуации кризиса были подобраны методы и методики работы с молодежью в ситуации нормативного кризиса, в том числе методики арт-терапевтической работы [5].

Методы и методики работы: А) методы сбора информации: интервьюирование, беседа; Б) методы и методики психокоррекционной работы: элементы схема-терапии (методики «Рескриптинг», «Шар безопасности»); арт-терапевтические методы (метод серийных рисунков, работа с образами, работа с песком, цветотерапия, маскотерапия, куклотерапия, мандалатерапия); арт-терапевтические методики («Метафорический автопортрет», «Сумочка», «Путь героя», «Убежище»); методы поведенческой коррекции: элементы майндфулнес (психология осознанности) работа с «автопилотом» привычным реагированием на ситуации; метод ДПДГ (EMDR); элементы схема-терапии (методики работы с убеждениями и поведением).

Материально-технические условия: помещение, оборудованное для индивидуального консультирования; материалы для психокоррекционной работы (бумага, карандаши, краски, песочница, флиса, ткани, пастель).

Требования к исполнителю программы: психолого-педагогическое сопровождение молодежи, испытывающей трудности в конструктивном разрешении

нормативного кризиса, в рамках программы «Перспектива»; может осуществлять психолог или педагог-психолог, имеющий высшее психологическое образование или прошедший программу профессиональной переподготовки на базе высшего образования по специальности «Психология», также владеющий методами индивидуального консультирования и методом ДПДГ (EMDR), получивший дополнительное повышение квалификации в рамках направлений арт-терапии, схема-терапии, майндфулнес.

Результаты апробации модели психолого-педагогического сопровождения молодежи в ситуации нормативного кризиса. На диагностическом и аналитическом этапах реализации программы с помощью сформированного банка методик и разработанной нами анкеты была проведена психологическая диагностика молодежи (20–35 лет), испытывающей трудности в конструктивном разрешении нормативного кризиса.

Психодиагностическая диагностика проводилась на выборке, которая составила 32 человека за период с мая 2020 г. по декабрь 2021 г.

С помощью разработанной нами анкеты для молодежи (20–35 лет) в ситуации нормативного кризиса были изучены критерии «интенсивные эмоции», «конструктивное разрешение конфликтов», «ответственность и решение».

Результаты исследования уровня тревожности по шкале Тейлора (адаптация Т. А. Немчинова). На рисунке 1 представлено графическое выражение результатов исследования уровня тревожности, полученных в процессе диагностики молодежи. Результаты входной и итоговой диагностики представлены в процентном соотношении распределения признаков в группе.

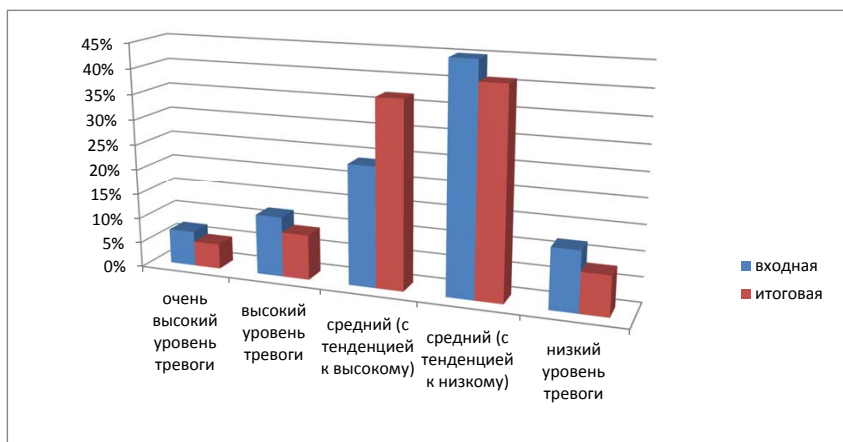


Рис. 1. Графическое выражение результатов исследования уровня тревожности (Личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлора в адаптации Т. А. Немчинова)

Анализ полученных результатов показывает тенденцию к снижению показателя «очень высокий уровень тревожности», «высокий уровень тревоги» и движение группы респондентов к среднему уровню показателя «тревоги», что выражается в снижении склонности испытывать беспричинное беспокойство в различных жизненных ситуациях, в то же время количество респондентов с «низким уровнем тревоги» уменьшилось, что говорит о готовности респондентов соприкоснуться с эмоциями негативного спектра. Движение уровня тревоги после прохождения программы к среднему показателю также может говорить о готовности молодежи (20–35 лет)

в ситуации кризиса к «действию», когда тревога не стагнирует за счет слишком высокого или низкого уровня. Средний уровень тревожности позволяет более адекватно оценивать актуальную жизненную задачу, искать решения, действовать, легче использовать механизмы саморегуляции эмоциональных состояний.

Таким образом, личностная шкала проявления тревоги Дж. Тейлора показывает положительное влияние схемы психолого-педагогического сопровождения в рамках программы «Перспектива» на уровень тревожности и, как следствие, готовности молодежи (20–35 лет) в ситуации кризиса к «действию».

Результаты исследования самочувствия, общей активности, настроения по методике «САН», В. А. Доскина, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай, М. П. Мирошникова. На рисунке 2 представлено графическое выражение результатов исследования самооценки самочувствия, общей активности, настроения. Представлены средние показатели признаков входной и итоговой диагностики среди респондентов.

Анализ полученных данных показывает увеличение показателей по шкалам «Самочувствие», «Настроение», «Активность», что говорит о положительной динамике в подвижности, скорости и темпе протекания функций (активность), силе, здоровье, утомляемости (самочувствие), а также характеристиках эмоционального состояния респондентов.

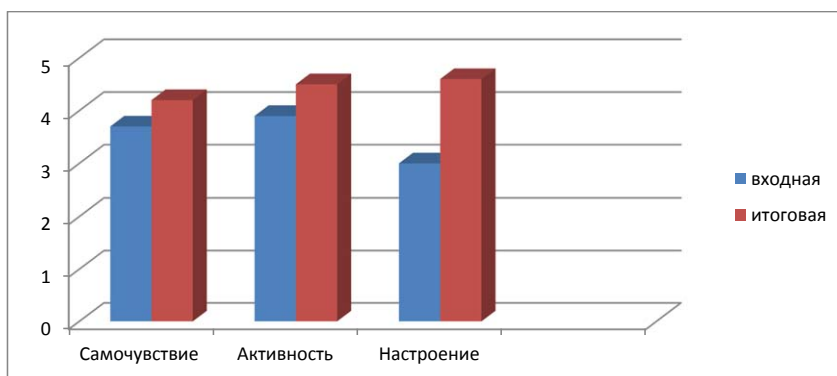


Рис. 2. Графическое выражение результатов исследования самочувствия, активности, настроения (методика САН)

Прослеживается наибольшее увеличение параметра «Настроение», определяемого как сравнительно продолжительные, устойчивые состояния человека, которое может быть представлено в виде эмоционального фона или четкого идентифицируемого состояния. Такая динамика может говорить о движении эмоционального фона респондентов в более благоприятное состояние, а также о его большей дифференцированности.

Анализ соотношения шкал «Самочувствие», «Настроение», «Активность», показывает близкие числовые значения в итоговой диагностике, что может говорить о преобладающем функциональном состоянии «отдохнувшего» человека, об уменьшении реакции стресса в ситуации нормативного кризиса, возможности самостоятельно справляться с периодически возникающими, интенсивными, эмоциональными реакциями и в целом поддерживать рабочий уровень активности. Полученные результаты косвенно могут указывать на овладение среди молодежи (20–35 лет) способами эмоциональной саморегуляции в ходе реализации программы.

Результаты исследования устойчивых эмоциональных переживаний по опроснику Л. А. Рабинович. На рисунке 3 представлено графическое выражение результатов исследования устойчивых эмоциональных переживаний обследуемых, склонность испытуемых к позитивному или негативному эмоциональному фону. Представлены средние показатели признаков входной и итоговой диагностики среди респондентов.

Анализ полученных данных показывает снижение рассматриваемых показателей, выражающихся в снижении таких показателей, как «страх», «гнев» и «печаль», что говорит об изменении устойчивых эмоциональных переживаний обследуемых в течение указанного периода.

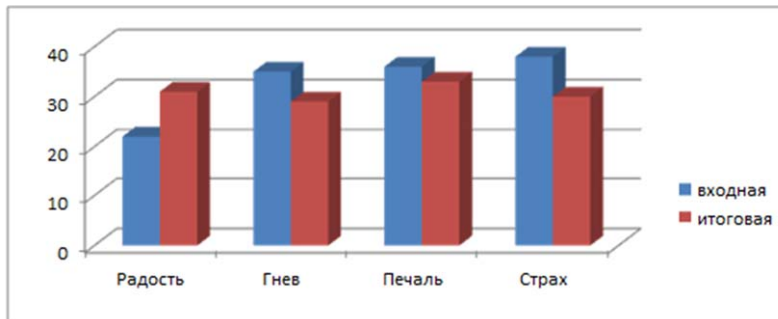


Рис. 3. Графическое выражение результатов исследования по четырехмодальному опроснику Л. А. Рабинович

Преобладание показателя «радость» в итоговой психодиагностике характеризуется, согласно Л. А. Рабинович, принятием окружающей действительности, согласием с собой, уверенностью в себе, приспособленностью к жизни, эмоциональной устойчивостью, собранностью в трудных ситуациях. Также шкала «радость» – это модальность, связанная с положительным мироощущением, что характеризует направленность «во внешний мир» как позитивную, конструктивную.

Тенденция среди испытуемых к большему переживанию позитивного эмоционального фона может говорить в том числе и о движении к выходу из нормативного кризиса в более «ровный» период жизни. Четырехмодальный эмоциональный опросник Л. А. Рабинович подтверждает положительную динамику в сторону большей эмоциональной устойчивости молодежи (20–35 лет) в ситуации нормативного кризиса после прохождении программы «Перспектива».

Результаты исследования эмоциональной устойчивости, сензитивности, внутреннего напряжения по опроснику Кеттела. На рисунке 4 представлено графическое выражение результатов исследования эмоциональной устойчивости, сензитивности (эмоциональной чувствительности), степени внутреннего напряжения. Представлены средние показатели признаков входной и итоговой диагностики среди респондентов.

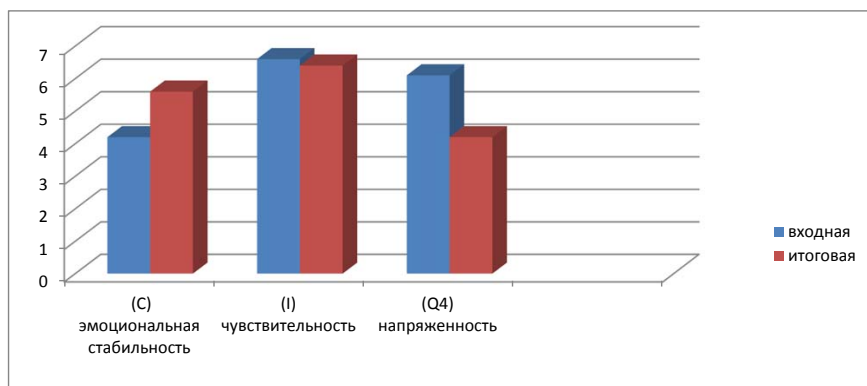


Рис. 4. Графическое выражение результатов исследования по 16-факторному опроснику Кеттелла (форма А)

Анализ полученных данных показывает наибольшие изменения после реализации программы: показатель фактора (Q4) «расслабленность – напряженность» – в сторону большей расслабленности (ненапряженности), нефрустрированности; фактора (C) «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность» – в сторону большей эмоциональной устойчивости, выдержанности, эмоциональной зрелости, спокойствия, устойчивости в интересах, работоспособности, большей ориентированности на реальность.

Показатель по фактору (I) «жесткость – чувствительность» по результатам психодиагностики остается практически неизменным и, согласно Кеттеллу, этот фактор определяет черту личности как «запрограммированную эмоциональную чувствительность», свойство личности скорее генетического происхождения. Как мы видим, люди с I (–) больше склонны к невротическим расогласованиям (при исследовании по тесту Айзенка эти люди имеют высокие показатели по такой характеристике, как нейротизм). В целом этот фактор определяет степень эмоциональной утонченности личности. Такая тенденция среди респондентов обусловлена скорее устойчивой личностной характеристикой «эмоциональной чувствительности», что вероятно послужило одной из причин интенсивного эмоционального реагирования у молодежи (20–35 лет) в ситуации нормативного кризиса.

Полученные данные показывают наличие тенденции к гармонизации общего эмоционального фона среди респондентов за счет уменьшения степени внутреннего напряжения, вследствие разрешения личностных конфликтов у молодежи (20–35 лет), и большую эмоциональную устойчивость, вследствие освоения способов саморегуляции в ходе реализации программы.

Результаты исследования самоотношения по тест-опроснику МИС В. В. Столина, С. Р. Пантилеева. На рисунке 5 представлено графическое выражение результатов исследования самоотношения, показаны шкалы с наибольшими изменениями значения входной и итоговой диагностики. Представлены средние показатели признаков входной и итоговой диагностики среди респондентов.

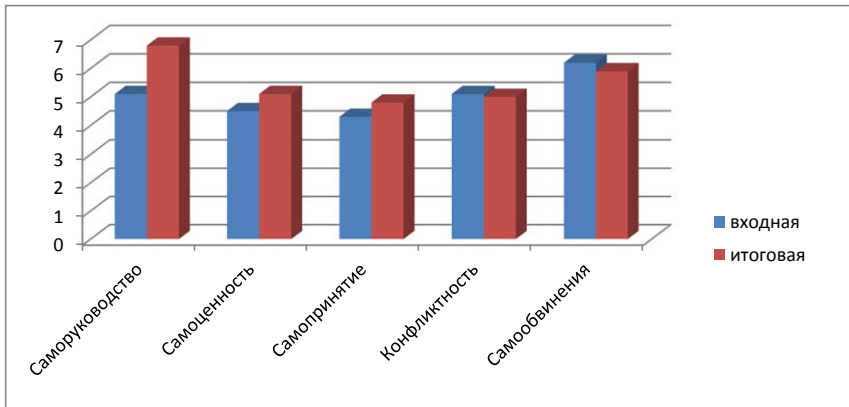


Рис. 5. Графическое выражение результатов исследования по тест-опроснику МИС В. В. Столина, С. Р. Пантилеева

Анализ полученных данных показывает незначительные изменения изучаемых параметров самооотношения, что объясняется сложностью и длительностью изменений глубинных личностных убеждений и структур. Следовательно, даже незначительные изменения параметров можно считать показателем достижения результата.

После реализации программы наблюдаются наибольшее увеличение параметра «самоуководство», что говорит о движении респондентов в сторону представления о том, что субъект (человек/личность) сам является источником активности: как в деятельности, так и в сферах, касающихся личности; выраженное переживание своего Я как внутреннего стержня, организующего его как личность в деятельности, общении; чувство того, что судьба находится в его собственных руках, способность справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самого себя, что является одним из параметров эффективности реализации программы «Перспектива».

После реализации программы наблюдается рост параметров по шкалам «самоценность» и «самопринятие», что говорит о движении респондентов в сторону ощущения ценности собственной личности, предполагаемой ценности своего Я для других, симпатии к самому себе, согласии со своими внутренними побуждениями и принятие самого себя таким, какой есть, дружеское, снисходительное отношение к самому себе.

Анализ результатов итоговой психодиагностики показал незначительное снижение параметров по шкалам «внутренняя конфликтность» и «самообвинение», что говорит о движении респондентов в сторону снижения неудовлетворенности собой, несогласия с самим собой, самообвинения. Сочетание высоких показателей по этим шкалам может указывать на наличие ситуации кризиса личности. Следовательно, снижение показателей по этим двум шкалам может показывать движение в сторону разрешения, выхода из внутриличностных конфликтов, в том числе ситуации нормативного кризиса.

Таким образом, результаты психологической диагностики показывают положительные изменения в самооотношении респондентов в сторону большего самопринятия, самоуководства, способности справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самого себя, и в разрешении внутриличностных конфликтов, часто характерных для ситуации нормативного кризиса.

Результаты анкетирования молодежи (20–35 лет) в ситуации нормативного кризиса (исследования параметров «интенсивные эмоции», «конструктивное разрешение конфликтов», «ответственность и решение»). На рисунках 6, 7 представлено графическое выражение результатов анкетирования молодежи (20–35 лет) в ситуации кризиса по параметру «интенсивные эмоции». Показано процентное соотношение признаков входного и итогового анкетирования среди респондентов.

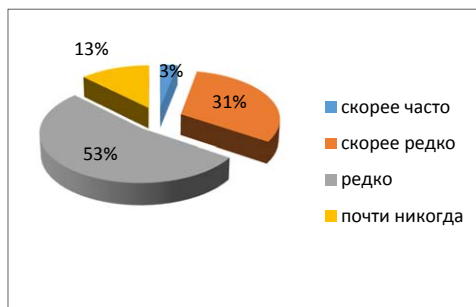


Рис. 6. Распределение респондентов по частоте использования способов саморегуляции сильных эмоциональных реакций до прохождения программы

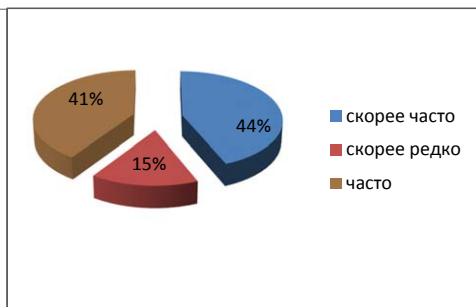


Рис. 7. Распределение респондентов по частоте использования способов саморегуляции сильных эмоциональных реакций после прохождения программы

Анализ полученных данных показывает, что молодежь (20–35 лет) в ситуации нормативного кризиса после прохождения программы «Перспектива» стали чаще использовать способы саморегуляции сильных интенсивных эмоций: 40 % респондентов используют способы саморегуляции часто и 44 % – скорее часто.

На рисунках 8, 9 представлено графическое выражение результатов анкетирования молодежи (20–35 лет) в ситуации кризиса по параметру «конструктивное разрешение конфликтов». Показано процентное соотношение признаков входного и итогового анкетирования среди респондентов.

Анализ полученных данных показывает, что молодежь (20–35 лет) в ситуации нормативного кризиса после прохождения программы «Перспектива» стали чаще использовать конструктивные модели поведения в конфликтных ситуациях: 34 % респондентов используют конструктивные модели поведения часто и 47 % – скорее часто. В сравнении с результатами до прохождения программы, произошло увеличение частоты использования конструктивных моделей поведения в конфликте на 41 % категории «скорее часто».

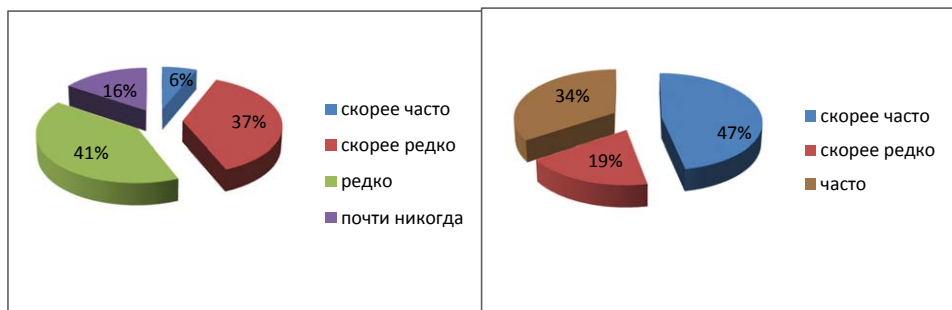


Рис. 8. Распределение респондентов по частоте применения конструктивных моделей поведения в конфликтных ситуациях до прохождения программы

Рис. 9. Распределение респондентов по частоте применения конструктивных моделей поведения в конфликтных ситуациях после прохождения программы

На рисунках 10, 11 представлено графическое выражение результатов анкетирования молодежи (20–35 лет) в ситуации кризиса по параметру «ответственность и решение».

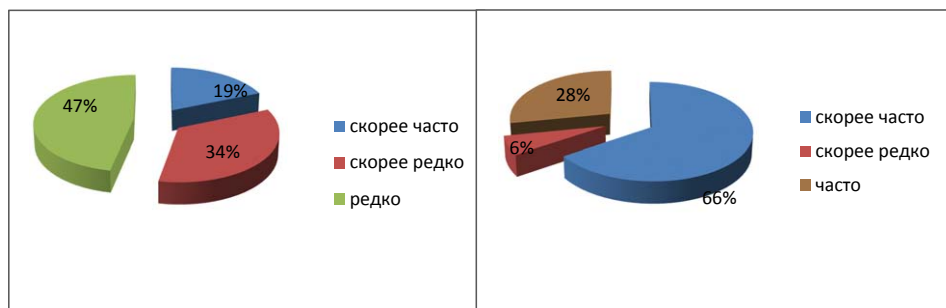


Рис. 10. Распределение респондентов по частоте проявления ответственности в ситуации кризиса и поиск путей выхода до прохождения программы

Рис. 11. Распределение респондентов по частоте проявления ответственности в ситуации кризиса и поиск путей выхода после прохождения программы

Анализ полученных данных показывает, что у молодежи (20–35 лет) в ситуации нормативного кризиса после прохождения программы «Перспектива» стало чаще появляться ощущение ответственности за происходящее, рассмотрение/применение возможных вариантов разрешения кризиса: 28 % часто и 66 % – скорее часто.

Таким образом, анкетирование до и после прохождения программы показывает увеличение частоты использования конструктивных моделей поведения в конфликтных ситуациях, использования способов саморегуляции интенсивных эмоциональных реакций, применения стратегий разрешения кризиса, что еще раз подтверждает полученные результаты тестирования.

Также, помимо сбора и оценки статистических показателей, описанных выше, полученных с использованием психодиагностических методов (тестирование и анкетирование), был проведен *индивидуальный устный опрос участников* программы «Перспектива» для определения субъективной удовлетворенности участников.

Количество участников положительно оценивающих результаты прохождения программы составило 99 %, из которых 53 % отмечали «облегчение» эмоционального состояния («стало легче, спасибо», «даже как-то дышится свободнее», «способы саморегуляции – мое спасение, хоть на мужа перестала постоянно кричать»); 23 % в большей степени отмечали понятность происходящей ситуации, дальнейших действий («я поняла, что происходит, стало легче», «даже не сразу поняла, что это кризис, а теперь чувствую, что справлюсь»).

Выводы. Программа «Перспектива» была апробирована на выборке молодежи (20–35 лет), испытывающей трудности в разрешении нормативного кризиса, и показала результативность предложенной модели психолого-педагогического сопровождения для конструктивного преодоления кризиса, заключающегося в повышении эмоциональной устойчивости молодежи, появлении возможности самостоятельно справляться с периодически возникающими, интенсивными, эмоциональными реакциями, формировании конструктивных моделей поведения в стрессовых и конфликтных ситуациях, развитии у молодежи рефлексии и самоанализа, повышении уверенности в своих силах в преодолении ситуации кризиса, движении в сторону более устойчивого, конструктивного самоотношения.

Таким образом, цели и задачи программы были реализованы в полной мере, программа показала свою эффективность в психолого-педагогическом сопровождении молодежи (20–35 лет) в ситуации нормативного кризиса.

Список источников

1. *Битюцкая Е. В.* Трудная ситуация: критерии когнитивного оценивания // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 87–93.
2. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2001. 349 с.
3. *Выготский Л. С.* Психология развития. Избранные работы. М.: Юрайт, 2016. 302 с.
4. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 1136 с.
5. *Ермолова Е. О.* Использование приемов арт-терапии в работе с личностью, переживающей кризис середины жизни // СМАЛЬТА. 2020. № 2. С. 58–70.
6. *Леус Э. В.* Социально-психологические адаптационные технологии ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей // Совершенствование организации процесса ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей: сборник статей. Архангельск, 2010. С. 88–104.
7. *Миллер Л. В.* Психологическая помощь в кризисных ситуациях: границы профессиональной компетенции специалистов системы образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. URL: https://psyjournals.ru/files/59144/psyedu_ru_2013_1_Miller.pdf (дата обращения: 10.01.2022).
8. *Овчинникова Ю. Г.* Психологическая помощь в ситуации кризиса личности: возможности и ограничения кризисных интервенций // Перспективные направления психологической науки: сборник научных статей. М.: Высшая школа экономики, 2012. Вып. 2. С. 121–132.
9. *Пономарева И. М.* Работа психолога в кризисных службах. СПб.: СПбГИПСР, 2014. 197 с.
10. *Попова Р. Р.* Психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях. Казань: Изд-во Казанского университета, 2013. 135 с.
11. *Ромек В. Г., Конторович В. А., Крукович Е. И.* Психологическая помощь в кризисных ситуациях. СПб.: Речь, 2004. 256 с.

12. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С. Т. Посоховой. М.; СПб.: АСТ: Сова, 2005. 671 с.

13. Шляпкина И. А. Методика диагностики симптомов нормативного кризиса взрослости // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 4. С. 78–93.

14. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато: АСТ: Университетская книга, 1996. 592 с.

15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: учебное пособие / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. 344 с.

Информация об авторах

Т. С. Зыкова – педагог-психолог высшей квалификационной категории основного отдела «Пеликан», МБУ Центр психолого-педагогической поддержки молодежи «Родник».

Information about the authors

T. S. Zyкова – Teacher-psychologist of the highest qualification category of the main department “Pelican”, Center for Psychological and pedagogical support of youth “Rodnik”.

Статья поступила в редакцию 28.02.2022; одобрена после рецензирования 06.03.2022; принята к публикации 12.03.2022.

The article was submitted 28.02.2022; approved after reviewing 06.03.2022; accepted for publication 12.03.2022.



Научная статья

УДК 159.9

Цена утопии: когда мечта становится требованием

Леонид Зигфридович Левит

Центр психологического здоровья и образования, Минск, Беларусь, leolev44@tut.by

Аннотация. Автор статьи выявляет и исследует психологический механизм, посредством которого утопические идеи парадоксальным образом приводят к собственной противоположности – антиутопии: трагедиям для индивида, либо больших групп людей. Определена последовательность перехода от возникновения привлекательного, хоть и недостижимого культурного идеала к насильственным попыткам его реализации. Подчеркивается роль позитивных иллюзий как свойства человеческого мозга в феномене массового принятия утопической идеи. В заключительном разделе статьи приводятся авторские рекомендации, позволяющие противостоять стремлению к попыткам практической реализации утопий.

Ключевые слова: альтруизм, идеал, культура, позитивные иллюзии, смысл, счастье, утопия, эгоизм.

Для цитирования: Левит Л. З. Цена утопии: когда мечта становится требованием // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 97–105.

Original article

The price of utopia: when a dream becomes a demand

Leonid Z. Levit

Center for Psychological Health and Education, Minsk, Belarus, leolev44@tut.by

Abstract. The author of the paper discovers and explores psychological mechanism, due to which utopian ideas paradoxically lead to their opposite – dystopia: tragedies for an individual or for large groups of people. The author defines and demonstrates stages of the transition from the appearance of an attractive, though, unreachable cultural ideal to forceful and brutal attempts of its realization. He emphasizes the role of positive illusions as a function of human brain in a mass acceptance of a utopian idea. In the last part of his article, the author gives recommendations, which help to withstand a will for the attempts of a practical implementation of utopian ideas.

Keywords: altruism, ideal, culture, positive illusions, meaning, happiness, utopia, egoism.

For citation: Levit L. Z. The price of utopia: when a dream becomes a demand. Human Development in the Modern World. 2022;(1):97–105. (In Russ.).

Два основных взгляда на человека и общество. В науке на протяжении нескольких последних столетий сформировались два основных противостоящих друг другу научных подхода к пониманию природы человека и возможностей общества. Первый подход определяется как условно «трагический», второй – как «утопический» [10].

Идеи, лежащие в основе «трагического подхода», предполагают неизменность человеческой природы, которая определяется врожденным эгоизмом – предрасположенностью индивида в свою пользу, приоритетным вниманием к собственным интересам. Отсутствие идеальных, полностью устраивающих все стороны решений требует выработки и твердого соблюдения правил (законов), в соответствии с которыми должны вестись социальные взаимодействия.

Согласно воззрениям представителей «утопического» подхода, ведущего свою историю от концепции «благородного дикаря» (от англ. *noble savage*) Ж. Ж. Руссо, новорожденный не обладает какими-либо собственническими или «порочными» инстинктами. Поэтому потенциальное совершенство человеческой природы не знает пределов. Любой индивид способен бесконечно меняться к лучшему в идеально устроенном обществе недалекого будущего. Общественные пороки (война, преступность, нищета, безработица) внутренне иррациональны, не свойственны человеку, а потому могут и должны быть искоренены полностью.

Достижения современных естественных наук – в первую очередь эволюционной биологии и поведенческой генетики – в значительной степени поддерживают «трагический» взгляд и ставят под сомнение многие оптимистические декларации представителей «утопического» подхода. Уроки истории также свидетельствуют не в пользу осуществимости идей «всеобщего счастья». Французская, российская («октябрьская») и китайская («культурная») революции, начатые с целью создания совершенно нового человека, в итоге вылились в массовые убийства и деспотизм правящей власти [10].

Постановка проблемы. Работа С. Пинкера, поучительная во многих отношениях, не ставит и, соответственно, не дает ответ на возникающий вопрос, связанный с парадоксом практического осуществления утопических теорий. Как получается, что попытки реализовать столь привлекательные идеи приводят не просто к банальной неудаче, которую можно было бы забыть с течением времени, а к гораздо худшему – к собственной противоположности: личным или даже более масштабным общечеловеческим катастрофам, т. е. дистопии, антиутопии? Почему «самое лучшее» не только никогда не достигается, но неизбежно оборачивается самым худшим?

Другой парадокс заключается в том, что общественные и личные трагедии, как мы помним, должны были являться следствием реализации «трагического», но никак не «утопического» подхода. Однако удивительным образом «трагическое» мировоззрение, учитывающее особенности личных (эгоистических) интересов каждого индивида и осуществляемое на практике (например, в экономическом и социальном устройстве западных стран), ни к каким масштабным катастрофам не приводит. Наоборот, в большинстве случаев строится демократическое, толерантное и материально обеспеченное общество, в котором многие (включая иных записных утопистов) хотели бы жить.

Длительные размышления автора над поставленным вопросом позволили постепенно обнаружить механизмы и этапы, приводящие к трансформации очередной утопии в очередную трагедию. Для лучшего их понимания необходим предварительный экскурс в область истории культуры и гуманитарных дисциплин.

Цели культуры. Зарождавшаяся много тысячелетий назад культура была призвана служить двум главным целям: защите человека от природы и упорядочению отношений людей друг с другом [8, с. 147]. По мере развития человеческого обще-

ства к культуре начали предъявляться дополнительные требования, не связанные напрямую с физическим выживанием, например, требование к порядку и красоте. Как отмечает далее З. Фрейд, ни одна черта не характеризует современную культуру лучше, чем забота о высших видах психической деятельности, о предоставлении идеям и идеалам ведущей роли в жизни людей [8, с. 153–154]. Оказывается, «замещающие» (по сути, *иллюзорные*) удовлетворения, предлагаемые определенными культурными понятиями, весьма действенны с психологической точки зрения [8, с. 24]. Таким образом, культура становилась более безопасной, привлекательной и «красивой», нежели реальная жизнь.

Неудивительно, что в культуре начали возникать соответствующие конструкты, отвечающие человеческим чаяниям и надеждам («хочу, чтобы было так»). Однако эти привлекательные понятия (так называемые иллюзии культуры) имели слабое отношение к возможностям своего воплощения в реальной действительности. Конечно, их осмысление и обсуждение влекло людей благодаря «обещанию» того, что надежды сбудутся и счастье наступит. Если имеются слова, рассуждал индивид, значит, *должны существовать* явления, которые этими словами обозначаются. Кроме того, дискуссии об указанных субстанциях делали человеческое общение безопасным, интеллектуально и эмоционально насыщенным, то есть реализующим культурно-значимые цели. Сразу или постепенно, но люди поверили в реальное существование придуманных, созданных культурой понятий, поскольку хотели верить, а также потому, что их осмысление существенно улучшало внутреннее состояние, повышало оптимизм, самооценку и надежду на лучшее будущее.

В современных литературных источниках можно услышать сетования о том, насколько «тонок» культурный слой и как легко люди скатываются к «варварству». С нашей точки зрения, в этом нет ничего удивительного, если не забывать о том, что культура и гуманитарная наука часто имеют дело с *вымышленными* объектами (идеями и идеалами). Как только *реальное* положение индивида ставится под серьезную угрозу, он отбрасывает в сторону «милые фантазии», которые согревают его сердце в благополучные времена, и начинает бороться за выживание, нередко «варварскими» способами.

Иллюстрирующие примеры. Не будем касаться в этой статье темы религии, зато приведем примеры утопического дискурса в гуманистической психологии – одной из преемниц культуры. Кратко рассмотрим два популярных термина – «счастье» и «смысл жизни». За каждым из понятий стоят целые отрасли психологии – позитивная («счастье можно достичь») и экзистенциальная («смысл жизни можно найти»). Начнем со счастья.

Современной экспериментальной (не ангажированной) наукой доказано, что счастье в традиционном, гедонистическом представлении (как длящееся блаженство) не может быть достигнуто как минимум из-за действия двух основных ограничителей: адаптации (привыкания) и гедонистического парадокса [4; 6]. Эмпирических подтверждений всеобъемлющему счастью индивида также не удается обнаружить: вы видели хотя бы раз «полностью» счастливого человека – от рождения и до самой смерти?

Критериям насыщенной и счастливой жизни более-менее соответствует понятие «трудного счастья» [3]. Это состояние возникает в ходе реализации одаренным индивидом своих способностей в соответствующей деятельности – иногда на пределе возможного. В последнем случае возникают совершенно эксклюзивные (например,

«потоковые» и др.) переживания, труднодостижимые в жизни обычного человека. Поэтому «реальное» счастье, во-первых, связано с напряженным творческим трудом «по призванию» (а значит доступно немногим) и, во-вторых, полностью противоречит общепринятым («культурным») представлениям о счастье.

Тем не менее и житейский, и псевдонаучный дискурс о счастье, подогреваемые позитивной психологией (в том числе ежегодными опросами об «уровне счастья» в разных странах с последующим сравнением результатов и глубокомысленными выводами), ширятся год от года, поскольку отвечают массовой потребности в идеале и возможности его достижения. Экспериментально доказано, что предвкушение чего-то приятного приносит не меньше удовольствия, чем актуальное событие [1].

Получается, что улучшение внутреннего состояния обычного человека больше зависит от бездоказательных, практически не соприкасающихся с реальностью ярких фантазий, чем от действительных улучшений в повседневной жизни, к которым наступает быстрое привыкание. Утопии столь привлекательны именно потому, что являются красивой выдумкой – мечтой, «очищенной» от любых недостатков и «налета повседневности». О том же, что идеал в принципе не может быть реализован (на то он и идеал), обычный человек не задумывается, а культура и наука не распространяются. Не думает индивид и о том, что любое явление всегда имеет не только достоинства, но и недостатки, которые должны быть учтены в первую очередь – во избежание крупных неприятностей в будущем.

Как результат, появляются разнообразные утопические теории, связанные с возможностью достижения счастья (для индивида, группы людей или всего человечества) уже в *реальной действительности*. Иногда для этого нужно «всего лишь» произвести переустройство этой самой действительности. Мечта (недостижимая культурная иллюзия) перестает восприниматься как таковая и постепенно превращается в *требование*.

Похожие закономерности имеют место и с придуманным понятием «смысл жизни». Современный экзистенциальный дискурс можно разделить на два больших направления: наличие «глобального» смысла («суперзамысла», осуществляемого некой высшей силой) в отношении всего человечества и смысла отдельных жизненных ситуаций конкретного индивида.

В отношении первого, объективно неподтверждаемого аспекта, наиболее уместным кажется вывод Нобелевского лауреата С. Вайнберга: чем лучше ученые познают мир, тем более *бессмысленным* он им кажется [2].

Потребность человека в определении смысла конкретных событий, происходящих в его жизни, ничуть не меньше, чем в поклонении идее «глобального замысла». Удовлетворение этой потребности производится с помощью примерно следующего суждения индивида: «все, что со мной происходит, делается *не просто так*».

Виктор Франкл, а за ним и другие экзистенциальные терапевты пишут о том, что смысл конкретных ситуаций должен быть *найден, обнаружен* человеком [7]. Использование глаголов «найти» и «обнаружить» намекает на существование *вне-него* (как бы объективно присутствующего) по отношению к индивиду смысла той или иной его жизненной ситуации. Однако современная (естественная) наука не обнаружила во внешнем мире не только признаки «высшего замысла», но и какие-либо «уникальные смыслы» индивидуальных жизненных ситуаций. Что подобные ситуации имеют, так это лишь потенциал для различных, более или менее правдо-

подобных и приятных сердцу *интерпретаций* (истолкований, объяснений, трактовок происходящего) со стороны субъекта [5].

Разумеется, такая «личная мифология», поддерживаемая экзистенциальным дискурсом и усиливающая ощущение связанного и упорядоченного, «значимого» существования индивида, столь же эфемерна, сколь и понятие «смысл жизни». Объекты, воспламеняющие экзистенциальную фантазию (так называемые источники смысла), могут иметь внешнюю, либо внутреннюю локацию, однако сама *идея* смысла жизни является целиком придуманной.

Вместе с тем ошибочно утверждать, что понятия «счастье» и «смысл жизни» не имеют абсолютно никаких коррелятов в человеческих переживаниях. Почти каждый может вспомнить моменты блаженства и эйфории, либо насыщенные жизненные отрезки, когда *кажется*, что живешь не случайно. Однако не следует забывать, что *в реальности* ни счастье, ни смысл (как некие конечные, абсолютные данности) не существуют, и потому не могут быть «достигнуты». На самом деле в жизни любого человека имеют место эпизодические улучшения внутреннего состояния, причем подобные *кратковременные* улучшения (за которыми закономерно следуют ухудшения, и так продолжается всю жизнь) могут быть точнее описаны в куда более прозаических терминах.

От псевдонаучных терминов «счастье» и «смысл жизни» всего один шаг до антинаучных эзотерики и мистицизма. В одной статье мы не можем подробно исследовать любопытную закономерность, в рамках которой современная гуманитарная наука не только выявила полезность для внутреннего благополучия человека разного рода заблуждений, но и открыто рекомендует эти заблуждения к использованию, к сожалению, скрывая их сомнительное происхождение и туманный статус.

Если естественные науки безусловно ориентированы на ценность истины, то гуманитарные – на ценность добра. Между тем, как известно, в ситуации конфликта между истиной и добром приоритет должен быть отдан истине [9]. Поэтому захватывающим гуманитарным дискуссиям о человеческих идеалах должна была бы предшествовать честная и сухая констатация невозможности реализации указанных идеалов – в первую очередь вследствие их искусственного происхождения. И тогда открыто декларируемой целью дискуссии становится подъем настроения (воодушевление, утешение) собравшихся – наподобие чтения вечерней сказки для малышей. Соответственно, ряд областей психологии, спекулирующих на человеческом желании «чуда», было бы логично переместить из области науки в область культуры и искусства.

Позитивные иллюзии как «топливо» для утопий. Кратко рассмотрим еще один фактор, усиливающий человеческую подверженность всевозможным утопиям. В последние несколько десятилетий результаты нейронаучных и психологических исследований свидетельствуют о том, что мозг большинства людей склонен к созданию нескольких разновидностей позитивных иллюзий – частично или полностью ложных убеждений положительного свойства [9].

Так, результаты социально-психологических экспериментов демонстрируют широко распространенный эффект «ложной уникальности» (от англ. *false uniqueness*), при котором переоцениваются собственные позитивные (на самом деле высоко желаемые) качества и недооцениваются негативные. Другая разновидность позитивных иллюзий касается убежденности в том, что наше будущее окажется лучшим, чем наше настоящее. Доказано, что иллюзия «светлого будущего» сохраняет свое

влияние даже в том случае, когда испытуемых детально знакомят с реальной (статистически подтвержденной) информацией по этому вопросу.

Нетрудно убедиться, что обе иллюзии прекрасно синхронизируются по содержанию с утопическим мировоззрением (возможностью безграничного изменения индивида к лучшему в идеальном устроенном социуме), попутно усиливая массовую веру в реальность понятий «смысл жизни», «счастье» и т. д. [6].

Поскольку главным минусом позитивных иллюзий является ослабление связи с реальной действительностью [9], существует опасность, что индивид примет за правдоподобную реальность саму иллюзию (особенно с учетом привлекательности последней) и будет всячески стремиться воплотить иллюзию в жизнь – в том числе с помощью давления на себя и/или на окружающих людей.

В качестве примера представим обычного молодого человека, поверившего в популярный гуманистический лозунг «Раскройте свой потенциал!». Это выражение, поддерживаемое вышеупомянутой иллюзией «ложной уникальности», является утопическим по двум причинам. Во-первых, оно подразумевает, что «внутренний потенциал» имеется у каждого индивида (коль скоро призыв обращен ко всем). Во-вторых, глагол «раскройте» подчеркивает легкость и быстроту реализации личного потенциала – подобно открыванию двери или окна.

Предположим, молодой человек решит стать чемпионом мира по какому-либо виду спорта, к которому на самом деле не имеет особых способностей. На протяжении многих лет он будет изнурять себя тренировками, ожидая «раскрытия потенциала». Надо ли говорить, к каким разочарованиям и другим негативным последствиям это приведет? В спорте и других областях человеческой деятельности таких несбывшихся утопий – многие миллионы (в сравнении с единицами тех, кто достиг успеха). О них, к сожалению, не любят упоминать пропагандисты, призывающие к «самораскрытию и легкому достижению успеха».

Превращение утопии в психологическую реальность и руководство к действию: объяснение последовательности. Таким образом, основная проблема индивида в момент встречи с утопической идеей и ее принятия заключается в слабом различении «реального» (нередко воспринимаемого как повседневная рутина) и недоступного «воображаемого» (при этом страстно желаемого в глубине души вследствие влияния позитивных иллюзий «изнутри» и культурных стереотипов «снаружи»). Происходит постепенное вытеснение «прозы жизни» захватывающей мечтой.

Прохождение подобной трансформации связано и с тем, что «респектабельные» (вызывающие массовое доверие) культура и гуманитарная наука не напоминают об искусственном (т. е. практически не соответствующем реальной действительности) происхождении многих своих конструктов, действительно способных улучшить лишь *внутреннее* благополучие (поднять настроение, воодушевить) индивида за счет резонанса с его позитивными иллюзиями.

Подобное умалчивание возможно по двум основным причинам: вследствие недостаточного понимания представителями культурно-гуманитарной сферы *оснований* собственной деятельности, а также из-за боязни потерять профессиональный авторитет вследствие признания в распространении и обсуждении заведомо нереализуемых, хотя и весьма привлекательных идей. И в самом деле, трудно представить экзистенциального психолога, честно заявляющего своим слушателям в начале выступления: «Нет никаких объективных подтверждений существования смысла жизни. Однако думать и говорить о нем приятно и временами полезно. Подобные

рассуждения, отвечающие нашим позитивным иллюзиям (свойству человеческого мозга), способны улучшить наше внутреннее состояние, поддержать самооценку, помочь справиться с житейскими неприятностями. Достичь прекрасных идеалов не удастся, но думать и говорить об их достижении приятно. Для этого мы все здесь и собрались. Однако должен вас заранее предостеречь. Поскольку *на самом деле* смысла жизни нет (по крайней мере, внешних признаков его не обнаружено), вам не следует учитывать это понятие при выборе собственных действий в обычной повседневной жизни, либо во взаимодействии с окружающими людьми вне нашей группы».

Совершенно очевидно, что такого «честного экзистенциалиста» обойдет стороной массовая популярность и сопутствующий ей коммерческий успех. Ведь принятие обычным индивидом подобного «двоемыслия» (на самом деле сочетающего противоречащие друг другу «естественнонаучную» и «гуманитарную» истины) резко снижает его первоначальную эйфорию. Наоборот, в группе поборников любой утопической идеи взаимодействия организуются так, как будто ключевое понятие существует *в реальности*, хотя и нередко в скрытом от непосвященных виде.

Как уже отмечалось, пока утопическая теория присутствует в сознании в форме абстрактного идеала, она демонстрирует лишь положительные стороны и скрывает отрицательные. Соответственно, поборника этой идеи возмущает равнодушие к ней окружающих. Он начинает думать, что следует активнее воздействовать на других людей, чтобы прекрасная теория получила ход. С этого момента насильственно воплощаемая утопия (не только односторонне (позитивно) понятая, но и в целом несовпадающая с реальностью) постепенно начинает уступать место трагедии, поскольку генерирует насилие над несогласными.

Возникает очередной парадокс: если появление культуры диктовалось созданием большей *безопасности* в людских взаимодействиях, то дальнейшее развитие ряда культурных (утопических) идей способно достигнутую безопасность уменьшить.

Иллюстрирующий пример: идеал равенства людей. Как известно, человеческое равенство было одним из трех лозунгов Французской революции. Что же плохого в равенстве? Увы, это понятие плохо согласуется с реальной действительностью. Современной наукой установлено, что люди сильно различаются по уровню врожденных способностей (одаренности), а также по трудолюбию, с помощью которого уникальный внутренний потенциал может быть обнаружен, развит и реализован. Соответственно, талантливые и трудолюбивые люди (их меньшинство) достигнут большего жизненного (в том числе коммерческого) успеха и тем самым создадут социальное неравенство. Насажение утопического равенства неизбежно приведет к репрессиям против более одаренных индивидов, усилиями которых и продвигается вперед человеческая цивилизация. Воплощаемая утопия оборачивается реальной трагедией – ссылками, концентрационными лагерями, экономическим и общественным застоєм, нищетой и войнами.

Для контраста представим, как может интерпретироваться идеал равенства в рамках противоположного, «трагического» подхода. Вспомним, что другим лозунгом Французской революции была «свобода». Значит, оба (весьма различающихся) понятия по возможности не должны оказаться в неразрешимом противоречии при их практическом осуществлении. Учет имеющихся фактов и научных доказательств (а не культурных фантазий и позитивных иллюзий) позволяет зафиксировать разумную, компромиссную точку зрения: люди должны быть равны с точки зрения

имеющихся у каждого гражданских прав (для создания одинаковых «стартовых условий»), однако не могут быть равны с точки зрения индивидуального внутреннего потенциала (врожденных способностей и трудолюбия), во многом определяемого генетически. Успех более талантливых людей закономерен и не подвергается ограничениям – еще и потому, что в перспективе приносит пользу всему обществу. Законы (одинаковые для всех лиц правила взаимодействия) нужны в первую очередь для того, чтобы менее одаренные и менее успешные индивиды (родившиеся «с пустыми руками») не пытались присвоить чужие блага с помощью обмана или грубой силы. В итоге внедрения подобных решений имеет место поступательное, ориентированное на реальность развитие всего общества, построенного на справедливости и учете интересов каждого гражданина.

Выводы. Кратко опишем выявленную нами последовательность перехода от утопии к своей противоположности – трагедии.

1. Возникновение человеческой культуры и появление в ней ряда утопических понятий (идеалов), отражающих человеческие чаяния и надежды.

2. Растущая привлекательность этих понятий вследствие их соответствия позитивным иллюзиям (мечтам, фантазиям) человека.

3. Возникновение субъективной уверенности, что указанные понятия (состояния) не только существуют в реальности (без каких-либо негативных сторон), но и могут быть действительно реализованы (достигнуты). Отмеченные изменения возникают с двух сторон: под действием позитивных иллюзий как свойства человеческого мозга, а также под влиянием соответствующего культурного и «научно-гуманитарного» дискурса.

4. Захваченность индивида (группы людей) утопическими идеями ведет к стремлению эти идеи реализовать – в том числе с помощью насилия над несогласными. Само насилие декларируется как временное средство и оправдывается полезностью идеи, воплощение которой создаст в ближайшем будущем прекрасные условия для всех и каждого. Любые возникающие затруднения на этом пути рассматриваются не как свидетельства невозможности реализации несбыточного идеала, а как показатель необходимости «еще сильнее стараться».

В свете вышеизложенного, позиция автора статьи (которую он доказывает, однако никому не стремится навязать), весьма конкретна. Представители психологии должны чаще информировать общественность о недавно обнаруженной способности мозга большинства людей к порождению позитивных иллюзий, способных приводить к неразличению реального и воображаемого (страстно желаемого). Культурологам же следует честно объяснять не только практическую недостижимость декларируемых идеалов, но и потенциальную общественную опасность попыток их прямолинейного достижения.

Единственной, причем открыто обозначенной, целью культурно-гуманитарных дискурсов и дискуссий на «утопические» темы должно быть улучшение внутреннего состояния (настроения) стремящегося к этому индивида. Возникающее «двоемыслие» (учитывающее как «общенаучную», так и «гуманитарную» истины) не является лицемерием именно потому, что все подтексты открыто названы.

В заключение статьи приведем пример возможных рассуждений от первого (информированного) лица на эту тему: «Теперь я понимаю объективную недостижимость человеческих идеалов. Однако мне приятно о них размышлять и хотя бы пытаться как-то «приблизиться» к ним. Поэтому я время от времени буду думать о них

или даже совершать действия по «самосовершенствованию». Однако я ни в коем случае не стану навязывать собственные идеи окружающим людям, поскольку на самом деле их (отличающиеся) ценности ни в чем не уступают моим».

Культивирование подобного, более сложного, хотя и не столь «радостного» мировоззрения может предотвратить новые человеческие трагедии, способные возникнуть вследствие попыток реализации утопических идей.

Список источников

1. Брафман О., Брафман Р. Шпаргалка для счастливого. М.: АСТ, 2009. 192 с.
2. Вайнберг С. Мечты об окончательной теории. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
3. Левит Л. З. Использование методов выборки переживаний (ESM) в исследованиях счастья. Минск: РИВШ, 2014. 148 с.
4. Левит Л. З. «Максимум удовольствия»: о чем говорит современная психология [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ. 2021. № 1. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 20.01.2022).
5. Левит Л. З. Смысл как полезная интерпретация: сухой остаток логотерапии // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2021. № 2. С. 49–54.
6. Левит Л. З. Позитивные иллюзии: последний рубеж психологии счастья // Социальный психолог. 2021. № 2 (42). С. 17–22.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
8. Фрейд З. Неудобства культуры. СПб.: Азбука-классика, 2010. 192 с.
9. Lane T. J., Flanagan O. Neuroexistentialism, eudaimonics, and positive illusions // Mind and Society: Cognitive Science Meets the Philosophy of the Social Sciences. Springer Publishers, 2013. P. 1–28.
10. Pinker S. The Blank Slate. N. Y.: Penguin Books, 2002. 510 p.

Информация об авторе

Л. З. Левит – доктор психологических наук, доцент, Центр психологического здоровья и образования.

Information about the author

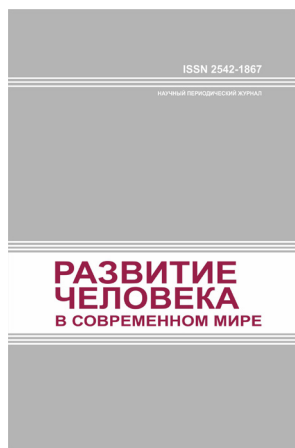
L. Z. Levit – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Center for Psychological Health and Education.

Статья поступила в редакцию 26.02.2022; одобрена после рецензирования 01.03.2022; принята к публикации 21.03.2022.

The article was submitted 26.02.2022; approved after reviewing 01.03.2022; accepted for publication 21.03.2022.



Уважаемые коллеги!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 4 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средне специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале.

1. Общие положения.

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

2. Требования к материалам и рукописям.

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистранты, публи-

кующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем) также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);
- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) список литературы (на русском языке, в алфавитном порядке).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (не менее 100–250 слов и не более 300 слов). Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Список литературы. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

2.7. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположены данные объекты должны быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей.

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакцион-

ной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая / методическая направленность данной работы; теоретическая / практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексированных в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 90 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высылается на электронную почту.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: ngpu2008@mail.ru, razv.cheloveka.journal@nspu.ru