Новосибирский государственный
педагогический университет

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 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. Вилюйская, 28,
8 (383) 244-00-95.
E-mail: razv.cheloveka.journal@nspu.ru

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2022
Все права защищены

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 11,2. Уч.-изд. л. 8,2.
Тираж 1000 экз. Заказ № 85.
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет: 16.08.2022
Отпечатано в Издательстве НГПУ

Novosibirsk State
Pedagogical University

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 2 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.), Accociate 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: 11,2. Publisher's sheets: 8,2. Circulation 1000 issues. Order № 85. Format 70×108/16 Release date 16.08.2022 Printed by Publishing House of the NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Овчинникова Т. Н. (Москва, Россия) Понимание условности речи детьми как показатель успешности их развития 7

Архипова А. П., Васягина Н. Н. (Екатеринбург, Россия) К вопросу об эмоциональном интеллекте и условиях его развития в дошкольном возрасте 18

Ермолова Е. О. (Новосибирск, Россия) Образ тела и психологические границы личности современного подростка 27

Мартынова Е. Ю., Султанова А. Н., Иоаниди Д. К., Сычева Т. Ю., Мехтиева А. В., Ханаев А. Л. (Новосибирск, Россия) Особенности эмоционального статуса у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в гендерном аспекте 42

Силкин Р. А., Юшкова Л. А. (Новосибирск, Россия) Тревожность и склонность к экстремально рискованному поведению у подростков 54

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Гудкова Т. В. (Новосибирск, Россия) Специфика проявления психологических механизмов в педагогическом общении 63

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Белашина Т. В., Дернов В. Е. (Новосибирск, Россия) Взаимосвязь личностных особенностей и самоорганизации деятельности студентов в условиях дистанционного обучения 74

Капустина В. А., Макуха О. В. (Новосибирск, Россия) Особенности взаимосвязи удовлетворенности трудом с ценностями у медицинских работников в период взрослости 93

Белашина Т. В., Волкова К. (Новосибирск, Россия) Особенности взаимосвязи самоотношения и образа тела в подростковом возрасте 102

ИЗ ПОРТФЕЛЯ РЕДАКЦИИ

Левит Л. З. (Минск, Белоруссия) Лозунги культуры, позитивная психология и депрессия 117

CONTENTS

PROBLEMS AND ISSUES OF AGE PSYCHOLOGY

Ovchinnikova T. N. (Moscow, Russia) Understanding the conventions of speech by children as an indicator of the success of their development..... 7

Arkhipova A. P., Vasyagina N. N. (Ekaterinburg, Russia) To the question of emotional intelligence and the conditions of its development in preschool age .. 18

Ermolova E. O. (Novosibirsk, Russia) Body image and psychological boundaries of the personality of a modern teenager 27

Martynova E. Yu., Sultanova A. N., Ioanidi D. K., Sycheva T. Yu., Mehdieva A. V., Khanaev A. L. (Novosibirsk, Russia) Peculiarities of the emotional status in children with disturbances of the locomotor apparatus in the gender aspect..... 42

Silkin R. A., Yushkova L. A. (Novosibirsk, Russia) Anxiety and tendency to extreme risk behavior in adolescents 54

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

Gudkova T. V. (Novosibirsk, Russia) The specifics of the manifestation of psychological mechanisms in pedagogical communication 63

APPLIED PSYCHOLOGY RESEARCHES

Belashina T. V., Dernov V. E. (Novosibirsk, Russia) Relationship between personality traits and self-organization of students' activities in distance learning conditions 74

Kapustina V. A., Makukha O. V. (Novosibirsk, Russia) Features of correlation of a job satisfaction with values in medical workers of different personal types in adulthood 93

Belashina T. V., Volkova K. (Novosibirsk, Russia) Peculiarities of the relationship between self-esteem and body image in adolescence 102

FROM EDITORIAL PORTFOLIO

Levit L. Z. (Minsk, Belarus) Cultural slogans, positive psychology and depression..... 117

Развитие человека в современном мире. 2022. № 2
Human Development in the Modern World. 2022. no. 2

Научная статья

УДК 159.9

Понимание условности речи детьми как показатель успешности их развития

Татьяна Николаевна Овчинникова

Московский социально-гуманитарный институт, Москва, Россия, tatjana.nik.ov@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена обсуждению понимания условности речи детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, а также ее роли в их дальнейшем развитии. Можно сказать, что понимание условности, переносного смысла как бы расширяет границы познаваемого мира, делая его более тонким и глубоким. Развитие понимания условности речи очень важно, как для ребенка, так и для взрослого человека. Однако развитие этой способности и ее формирование особенно важно в детском возрасте, поскольку она способна принести свои плоды, оказывая им помощь в освоении окружающего мира, раскрывая и уточняя его особенности, а также делая более глубоким его содержание. Условность речи является одним из основных отличий русского языка от языка других культур. Понимание условности, переносного смысла необходимо для проникновения в суть сказанного и прочитанного, начиная с метафор, пословиц и басен, и заканчивая Библией и художественными произведениями. Более того, понимание условности речи лежит в основе юмора, который играет большое значение в развитии отношений между людьми разного возраста. Так, например, юмористическое отношение субъекта к складывающимся обстоятельствам способно кардинально изменить имеющиеся у него и у других людей отношения к ситуации, и, соответственно, изменив сложившуюся ситуацию, как бы вывернув ее наоборот. Предлагаемые рассуждения основаны на полученных нами ранее данных экспериментального исследования, в котором были выявлены особенности понимания условности речи детьми младшего школьного возраста, и ее связь с уровнем их общего психического развития. Самые развитые и успешно занимающиеся в школе дети значительно лучше понимают условность речи, чем дети с низким уровнем общего психического развития. И, наоборот, низкий уровень развития понимания условности речи свидетельствует о низком уровне психического развития детей, об отсталости в развитии учащихся. В статье также приводятся размышления о возможных причинах обнаруженной закономерности, анализируются особенности психики детей, полученные путем экспериментального обследования. На основании приведенных размышлений делаются выводы о возможных путях развития этой особенности и путях ее формирования в детском возрасте.

Ключевые слова: взаимодействие, диалектический подход, конкретность мышления, смысл, сознание, условность речи, переносный смысл.

© Овчинникова Т. Н., 2022

Для цитирования: Овчинникова Т. Н. Понимание условности речи детьми как показатель успешности их развития // Развитие человека в современном мире. 2022. № 2. С. 7–17.

Original article

Understanding the conventions of speech by children as an indicator of the success of their development

Tatyana N. Ovchinnikova

Moscow Social Humanitarian Institute, Moscow, Russia, tatjana.nik.ov@mail.ru

Abstract. This paper is devoted to the discussion of the question of understanding the conventions of speech by children (senior preschool and primary school age), as well as its role in their further development. It can be said that the understanding of conditionality, figurative meaning, as it were, expands the boundaries of the cognizable world, making it more subtle and deep. Developing an understanding of the conventions of speech is very important for both a child and an adult. However, the development of this ability and its formation is especially important in childhood, because it is able to bear fruit, helping them both in the present and in the subsequent development of the surrounding world, revealing and clarifying its features, as well as making the content of this world deeper. The conventionality of speech is one of the main differences between the Russian language and the language of other cultures. Understanding the conventions, figurative meaning is necessary to penetrate into the essence of what is said and read, starting with metaphors, proverbs and fables, and ending with the Bible and works of fiction. Moreover, understanding the conventions of speech is the basis of humor, which plays a great role in the development of relationships between people of different ages. So, for example, the humorous attitude of the subject to the circumstances can radically change his and other people's attitudes to the situation, and, accordingly, changing the current situation, as if turning it the other way around. The arguments proposed in this paper are based on the experimental research data obtained by us, in which the peculiarities of understanding the conditionality of speech by children of primary school age, as well as its relationship with the level of their general mental development, were revealed. The most developed and successful children in school understand the conventions of speech much better than children with a low level of general mental development. And, on the contrary, the low level of development of the understanding of the conventions of speech indicates a low level of mental development of children, a backwardness in the development of students. The article provides reflections on the possible causes of the discovered pattern, analyzes the mental characteristics of children obtained by experimental examination. Based on the above reflections, conclusions are drawn about possible ways of developing this feature and ways of its formation in childhood.

Keywords: interaction, dialectical approach, concreteness of thinking, meaning, consciousness, conventionality of speech, figurative meaning.

For citation: Ovchinnikova T. N. Understanding the conventions of speech by children as an indicator of the success of their development. *Human Development in the Modern World,* 2022, no. 2, pp. 7–17. (In Russ.)

Введение. Условность речи в русской культуре. Существенным отличием русского языка от языка других народов является понимание и использование условности, переносного смысла в устной и письменной речи, – свойства, которое необходимо для проникновения в суть и смысл сказанного и прочитанного, начиная с пословиц, метафор и басен, и заканчивая Библией и произведениями художественной литературы. Понимание условности речи лежит также в основе юмора, роль которого в развитии человека и владении им собой в любом возрасте очень велика: юмор позволяет ему справиться с трудной ситуацией значительно легче, чем без него.

Важность понимания человеком условности речи состоит в том, что эта способность позволяет ему не только лучше понять смысл сказанного и прочитанного, включая юмор, но и преодолеть, например, в детском возрасте такую особенность, как конкретность мышления, препятствующую развитию его психики. Так, например, в нашем исследовании, проведенном на большой выборке учащихся, было показано, что высокий уровень развития понимания условности речи никогда не сопровождался у них конкретностью их мышления, что свидетельствует о несовместимости этих качеств. В связи с этим нами была поставлена задача выявить значение и роль указанного показателя в развитии детей.

Понимание условности речи учащимися начальных классов. Единственными предметами в школе, направленным на развитие у детей очень важной для них способности понимать сказанное и выражать свои мысли, являются русский язык и литература. На этих уроках учащиеся, наряду с произведениями известных писателей, знакомятся с различными, неизвестными им категориями, такими как текст, подтекст, контекст и др., учатся их пониманию и использованию. Наряду с этими новыми, неизвестными им еще категориями, дети в начальной школе (а многие даже раньше) открывают для себя в речи мир условности, переносного смысла, с которым они знакомятся на примере метафор, пословиц, басен и др.

Однако работа с целью освоения этого и подобного материала детьми сильно затруднена. Отметим, что даже опытному педагогу трудно определить, понял ли ребенок смысл той или иной пословицы или басни, поскольку выученный наизусть и пересказанный ребенком текст басни, пословицы или метафоры не означает, что ему понятен их смысл. Ответить же на вопрос осмысления фразы или произведения дети также не в состоянии, так как сформулировать суть или смысл той же басни учащиеся начальной школы еще не могут. Это непросто сделать даже взрослому.

Личностные особенности мышления младших школьников. Проводимое нами ранее исследование было направлено на изучение той роли, которую играет в развитии психики ребенка такой показатель, как понимание условности речи [10]. Основное внимание при этом было сосредоточено на рассмотрении этой проблемы у детей младшего школьного возраста – на возрасте, который, на наш взгляд, является определяющим в развитии этой особенности.

При изучении личностной обусловленности мышления у младших школьников нами была выявлена зависимость между степенью понимания учащимися условности речи и уровнем их общего психического развития. В дальнейшем это послужило основой для создания диагностического метода обследования младших школьников [10]. При определении степени понимания детьми условности речи нами было выявлено три разных уровня развития этого показателя: при работе с ме-

тафорами, с пословицами, с баснями, что позволило более достоверно и дифференцировано судить о степени его развития у отдельного ученика.

В результате было обнаружено, что уровень общего психического развития и понимание условности речи у детей связаны явно выраженной зависимостью. Высокий уровень общего психического развития ребенка проявлялся в хорошем понимании условности речи, низкий же уровень его общего психического развития соответствовал почти полному отсутствию понимания условности речи. Об уровне развития понимания условности, переносного смысла свидетельствовало число верно выполненных детьми заданий с целью поиска смысла при сопоставлении материала одного рода (метафор, пословиц и басен). Также об их способности работать с неоднородным для понимания материалом (с более простыми для понимания метафорами, пословицами, с баснями, представляющими собой более сложный вариант такой работы), мы выясняли при сопоставлении их между собой [10].

Так, например, высокий уровень понимания условности речи, проявляющийся у детей в небольшом количестве ошибок при работе с метафорами, пословицами и баснями или в их полном отсутствии, соответствовал высокому уровню общего психического развития учащихся, выявляемому с помощью специального набора иного набора методик [10]. Низкий же уровень понимания условности речи, когда ребенок даже метафоры не мог верно сопоставить между собой, делая, как правило, не меньшее число ошибок, чем при работе с другим, более сложным материалом (пословицами и баснями) проявлялся у детей с низким уровнем общего психического развития.

Факт такого соответствия был продемонстрирован при исследовании на значительной выборке учащихся младших классов и подтвержден также на практике при его использовании в индивидуальном и во фронтальном варианте в качестве диагностического обследования [10].

Последующее более широкое применение выявленной закономерности на практике при диагностике общего психического развития детей подтвердило выявленную закономерность не только у младших школьников, но и у учащихся более старших классов; обнаружены также у взрослых. Столь явно выраженное соответствие этих двух показателей ставит вопрос о характере и причинах такой закономерности. Ниже представлены размышления на эту тему.

Сопоставление полученного нами результата (о взаимосвязи уровня общего психического развития ребенка со степенью развития у него понимания условности речи) с известным фактом соответствия низкого уровня общего психического развития ребенка конкретности его мышления позволило нам сделать предположение о том, что в основе этих пар фактов лежит единое по содержанию, но отличающееся по характеру взаимодействие разных планов сознания детей.

Диалектический подход к рассмотрению психического развития детей. С целью анализа выявленных особенностей рассмотрим развитие человека в контексте диалектического подхода к его развитию, который, согласно мнению его основоположников (Э. В. Ильенкова, А. С. Арсеньева, В. С. Библера, Ф. Т. Михайлова), характерен для исследований Л. С. Выготского. Изучение психического развития человека в контексте этого подхода позволяет рассматривать его как саморазвивающуюся открытую систему, в ее целостности, в единстве ее взаимоотношений и взаимодействий с окружающей средой [1; 4; 7; 9]. Это позволяет оха-

рактеризовать особенности развития психики субъекта, понять истоки и природу указанных особенностей.

Остановимся кратко на основных положениях этого диалектического подхода. Целостный подход к изучению развивающейся психики человека предполагает исследование ее особенностей во взаимодействии с окружающим миром и с самим собой. Именно эта мысль, на наш взгляд, лежит в основе введенного Л. С. Выготским понятия «социальной ситуации развития», единицей анализа которого является также переживание, характеризующее субъектно-объектное взаимоотношение и взаимодействие человека с окружающим миром. Таким образом, диалектический подход, позволяющий вести изучение развивающегося субъекта, предполагает исследование его психики в ее взаимодействии с окружающим миром и с самим собой.

Так как человек живет в двойственном по своей природе мире (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Ю. М. Лотман и др.), то любую выполняемую им деятельность следует рассматривать как имеющую двойственную природу. Это означает, что субъективный мир человека и существующая вокруг него реальность, находясь в постоянном взаимодействии, порождают двояко детерминированную активность субъекта с окружающим миром и с самим собой. Поэтому любую форму активности субъекта: деятельность, общение, поступок и др. можно рассматривать как деятельность, имеющую двойственный характер побудительности, или как две совершенно разные по своему характеру сферы сознания: операционально-техническую и смысловую, находящиеся в постоянном взаимодействии [13]. Сходное отношение к мыслительной деятельности можно найти в понятии мыследеятельности, введенном Г. П. Щедровицким [15].

Итак, двойственный характер побудительности, соответствуя двойственности выполняемой человеком деятельности, проявляется в одновременной ориентации человека на внешний и на внутренний мир, в умении согласовать характер их побудительности между собой. И, если один «мотив», направленный на решение внешней задачи, характеризует сознательно поставленную конкретную цель (то, что делается), то другой мотив характеризует глубинную смысловую ориентацию личности (то, ради чего что-то делается). Поэтому любую активность субъекта следует рассматривать как своего рода равнодействующую двух факторов, или лучше двух выделенных сфер сознания, в результате взаимодействия которых порождается «я» субъекта, развивается его психика [13].

В связи с этим о полноценном творческом развитии субъекта можно говорить лишь при гармоничном развитии выделенных сторон, т. е. когда задействованы примерно в равной степени обе мотивационные составляющие, иначе говоря, когда субъект способен, корректируя свои действия и отношения, одновременно изменять себя и окружающий его внешний мир. В этом случае, как отмечает В. С. Библер, «... сама деятельность, сама жизнь, сам образ жизни человека оказывается предметом его собственной деятельности, воли, сознания, внимания. Это способность выйти за свои собственные пределы в своей деятельности, т. е. ее самоустремленность. В итоге “конечным феноменом предметной деятельности” оказывается устремленность на самого себя (“Я”) и, следовательно, несовпадение действующего субъекта с самим собой» [4, с. 49]. Таким образом, на наш взгляд, именно в процессе овладения пониманием условности речи, как бы расширяющим, углубляющим и раскрывающим рассматриваемое субъектом содержание, происходит преодоление им

своего рода «оков» уже ему известного и привычного. Ведь именно в процессе обновления имеющегося содержания заключается развитие всего живого.

Диалогическое взаимодействие выделенных сфер сознания. Процесс психического развития человека можно охарактеризовать как постоянное взаимодействие смысловой и операционально-технической сторон осуществляемой им деятельности, что соответствует взаимодействию сфер сознания. Охарактеризуем кратко наблюдаемые нами особенности взаимодействия смысловой и операционально-технической сфер сознания. Отметим, что каждая из них может выступать как в роли цели, так и в роли средства выполняемой субъектом деятельности, все зависит от условий и направленности его действий, от того, что для него в текущий момент более важно. Так, например, один человек выполняет то или иное дело, поскольку для него важнее всего быстро получить результат, другой же, занимаясь этим же делом, наслаждается процессом его выполнения, третий, например, стремится помочь другому человеку, коллективу или кому-то еще в трудной ситуации, что превращает выполняемую деятельность из цели в средство. Более того, в процессе освоения субъектом новой, а также при выполнении им уже знакомой деятельности, но в новых условиях, может происходить превращение цели в средство и, наоборот, замены средства на цель, например, при самостоятельной отработке субъектом отдельных действий и операций в осуществляемой им деятельности.

Процесс развития психики человека в этом случае можно охарактеризовать как постоянное взаимодействие смысловой и операционально-технической сторон осуществляемой деятельности, что соответствует взаимодействию определенных сфер сознания, где одна из них является стимулом развития второй. Таким образом, каждая из них, выступая в роли цели или средства выполняемой деятельности, имеет возможность меняться местом с другой.

Однако процесс развития субъекта оказывается возможным лишь в случае, если смысловая сфера его сознания оказывается достаточно развитой, доминирующей, что позволяет ему ориентироваться на собственные запросы в процессе его взаимодействия с окружающей средой. В противном же случае при доминировании операционально-технической сферы сознания над смысловой имеет место функциональная форма осуществления деятельности, зависящая, в основном, от обстоятельств и внешних условий, практически без обращения субъекта к себе, к своему «я».

Так, например, в речи это проявляется в большей ориентации на привычные, часто функциональные, признаки, нежели на смысл[1]. Ситуация же преодоления внутренними субъективными силами сознания внешних ситуативных условий, что часто способствует порождению некоторых новых возможных решений в сложившейся ситуации, может считаться развивающей личность. Обратное же взаимодействие внешних и внутренних сил, когда имеет место подчинение внутренних сил внешним воздействиям, способствует лишь адаптации субъекта к сложившимся условиям, но не его развитию.

Изначальное развитие указанной двойственности сознания, начиная с 3 лет у детей, в процессе параллельного одновременного становления выделенных сфер, обеспечивая их постоянное взаимодействие, стремится к их равномерному развитию, определяемому нами в итоге как гармоничное развитие сфер его созна-

[1] Простейшим примером такой ориентации на формальные признаки является выделение сходных не по смыслу, а по звучанию (форме) слов при сопоставлении метафор, пословиц, а также выделение одинаковых (сходных по звучанию) героев басен.

ния. Подобный процесс хорошо смоделирован в школе развивающего обучения (В. В. Давыдов) и в школе Диалога культур (В. С. Библер), где дети имеют возможность реализовать свои личностные и интеллектуальные качества в процессе диалога выделенных сфер сознания (деятельности), постоянно перенося акцент с одной сферы деятельности на другую в процессе их взаимодействия (В. С. Библер), что способствует гармоничному развитию выделенных сфер сознания. Отметим, что при переключении человека с одного вида деятельности на другой, например, с привычной для него практической деятельности с вещным миром на деятельность, содержащую общение с развивающимся миром, включая людей, происходит использование применяемой им в первом случае логики причинно-следственных отношений. В итоге субъект не переключается с одной деятельности на другую, а лишь видоизменяет предмет воздействия, используя старые средства, к которым относится также характер применяемой им ранее логики. Таким образом, субъектом используется уже ставшая привычной для него логика причинно-следственных отношений вместо почти неизвестной ему логики целеполагания.

Обучая детей в детстве манипулировать и оперировать предметами вещного мира, взрослые знакомят их только с логикой причинно-следственных отношений, предполагая, что никакой иной логики не существует (все может быть только логично и не логично). Они убеждены, что ничего другого не существует, и что эту усвоенную ребенком логику в будущем ему придется преодолевать с большим трудом, если он поймет, как она ему мешает.

Развиваясь при нормальных условиях по логике органических систем, субъект вынужден взаимодействовать с окружающим его миром, большая часть которого развивается по иным законам логики механических систем. «Сами понятия “органического” и “неорганического” (механического) могут быть отнесены не только к каким-то объективно существующим предметам и системам, но также к способам мышления, восприятия и понимания мира. Это как бы два различных подхода, два различных взгляда на мир, понимания мира, и, соответственно, его познания» [1, с. 127].

Так, органическая система является саморазвивающейся, проходящей различные фазы и ступени развития, что являет собой развитие реального живого существа. Его развитие начинается с целого, как правило, с одиночной клетки, где еще не дифференцированы ни органы, ни ткани. В любом живом существе господствует детерминация целым своих частей, где целое предшествует частям. Итак, «каждая органическая система развивается, будучи детерминируема двумя противоположными способами: детерминацией, идущей из прошлого, причинной, и детерминацией, идущей из будущего, целевой. При этом детерминация целевая должна иметь определенные преимущества, быть первичной по отношению к детерминации причинной, ибо в противном случае не было бы эволюции от прошлого к будущему» [1, с. 131].

В неорганической системе, примером которой может быть любой неодушевленный предмет (вещь), наоборот, определенная конструкция из частей, соединение этих частей детерминирует собой свойства полученного целого. Рассматривая мир как механическую систему, можно иметь дело лишь с причинными зависимостями, где главенствует детерминация прошлым, которая невольно переносится в те области и сферы деятельности, где осуществляется работа с живыми людьми (медицина, образование культура и пр.). Поскольку человек живое саморазвивающе-

еся существо, то он, будучи включенным в работающую по логике механических систем государственную машину, оказывается лишь средством для ее работы. И, если для развития разных сфер промышленности, производства различных товаров характерна логика механических систем, где господствуют причинно-следственные отношения, то развитие сфер культуры, медицины, науки, образования и пр. при благоприятных условиях происходит по логике органических систем, ориентированных на развивающиеся потребности живых людей, направленных в будущее, для достижения поставленных целей.

Система, где основное место занимает живой, постоянно развивающийся человек, выстраивается изнутри, как бы постепенно «прорастая» и определяя особенности развития субъекта и его взаимоотношений и взаимодействий с окружающей средой. Только в этом случае система будет органична, будет соответствовать развивающимся запросам человека, общества, коллектива, открывая людям возможности реализации их сил, являясь их достоянием. Однако современное общество постоянно воспроизводит отработанные ранее отношения, реализуя прежнюю советскую схему отношений между людьми и властью, где отсутствует обратная связь [11].

В обществе, где господствуют причинно-следственные отношения, не позволяющие ориентироваться на стоящие перед человеком цели, о полноценном развитии людей не может быть и речи. Возможна лишь их адаптация в разных сферах жизни, приводящая обычно к деградации живущих людей, вплоть до развития в них криминального поведения [12; 14].

С целью предотвращения подобной ситуации необходимо начинать работу с сознанием людей, постепенно также включая в обучение детей целенаправленную деятельность, способствующую развитию смысловой сферы сознания (деятельности). Развитие этих возможностей следует начинать с детства, как это делается в школе развивающего обучения (В. В. Давыдов), в школе Диалога культур (В. С. Библер), в школе «Золотой ключик» (Г. Г. и Е. Е Кравцовы) и др.

Взаимодействие выделенных сфер сознания в процессе мышления, согласно диалогической концепции В. С. Библера, предполагает расщепление логического движения на две антиномические ветви: на рассудочную логику и логику смысловой сферы или интуиции, что, на наш взгляд, можно рассматривать как диалог сознания и латентного бессознательного.

Указанные мотивационные составляющие, одна из которых направлена на достижение рациональной и конкретной цели, а другая, направленная на актуализацию развивающихся и определенных лишь интуитивно потребностей субъекта, представляют собой единое целое. В реальной жизни человека они тесно переплетены между собой, а взаимодействие их друг с другом следует рассматривать как проблему соотношения разных «деятельностей» сознания, т. е. как одну из основных проблем психологии по определению Л. С. Выготского [5; 6].

Понимание условности речи, на наш взгляд, является одновременно условием и следствием диалогического взаимодействия выделенных сфер сознания в процессе диалога (М. М. Бахтин, В. С. Библер и др.), что и обеспечивает соответствующий уровень общего психического развития детей. Подтверждение этой мысли можно найти у А. Ф. Лосева [8]. Согласно его определению, «термин «символ» этимологически связан с греческим глаголами «соединяю, сталкиваю, сравниваю». Уже эта этимология указывает на соединение двух планов действительности, на то, что символ представляет собой арену встречи известных конструкций сознания с тем

или иным возможным предметом этого сознания…» [8, с. 10]. При этом творческое развитие вообще и литературное творчество в частности, где существенную роль играет потребность в обновлении имеющегося опыта, можно охарактеризовать как постоянный выход за пределы известного и привычного, что порождает новые планы и уровни рассмотрения действительности. И здесь нам приходит на помощь диалог – диалогическая форма мышления (М. М. Бахтин, В. С. Библер и др.). Диалогическая природа сознания человека, на наш взгляд, может быть рассмотрена как своего рода механизм, обеспечивающий и стимулирующий указанную «встречу» и «соединение» [8]. при определенном характере взаимоотношений названных сфер сознания.

Согласно определению В. С. Библера, «…сознание предполагает по своему смыслу невозможное (и насущное) несовпадение моего “Я” с самим собой – беседу, общение с собой, общение незавершенного, незаконченного, нерешенного, мгновенного, открытого – со мной завершенным, замкнутым на себя, уже состоявшимся, отрешенным от всех изменений, но могущим быть «перерешенным». В сознании мое бытие неизбежно сдвоено. Ведь именно (и только) в сознании бытие не совпадает с самим собой, отличается от себя самого, насущно себе самому. Сознание есть (по логике Бахтина) бытие как событие, как диалог» [3, с. 126]. Именно в этом и состоит феномен творческого развития, в процессе которого происходит постоянное взаимодействие смысловой и операционально-технической сфер сознания (деятельности), и обновление это происходит не только за счет получения новой информации извне, но и в результате порождения новых идей и смыслов, где одним из путей расширения сознания является понимание условности речи.

Если конкретность мышления можно определить как однозначную и константную связь выделенных сфер сознания при доминировании рационально-рассудочной его сферы, то понимание субъектом условности, переносного смысла, на наш взгляд, можно считать проявлением разнообразных и различных по своему характеру взаимоотношений и взаимодействий между выделенными сферами сознания при доминировании смысловой сферы. Можно предположить, что уровень общего психического развития детей определяется характером связи и взаимодействия выделенных сфер сознания. При этом наиболее важным условием для формирования такого взаимодействия является степень зрелости каждой из выделенных сфер, что в свою очередь определяет характер доминирования одной из них и дальнейшее развитие сознания в целом.

Заключение. Символическая функция мышления. В заключение попытаемся углубить приведенное теоретическое обоснование проблемы, опираясь на положения концепции А. Ф. Лосева о развитии символа в сознании человека [8].

«Как идеальная конструкция вещи, «символ» в скрытой форме содержит в себе все идеальные проявления вещи и создает перспективу для ее бесконечного развертывания в мысли, перехода от обобщенно-смысловой характеристики предмета к его отдельным предметным единичностям. Символ является, таким образом, не просто знаком тех или иных предметов, но он заключает в себе обобщенный принцип дальнейшего развертывания, свернутого в нем смыслового содержания» [2; 8, с. 10]. Именно на этом принципе «развертывания свернутого в нем смыслового содержания», от общего к частному, в процессе аналитической, а не синтетической (по характеру) деятельности, строятся различные развивающие технологии обучения (В. С. Библер, В. В. Давыдов, Г. Г. и Е. Е. Кравцовы и др.), предоставляющие детям

возможность выбора даже при единовременной активации операционально-технической и смысловой сфер сознания. Всевозможные же методы пассивного усвоения, практикуемые при традиционном обучении, предполагают лишь доведение до сведения детей определенных знаний, что позволяет учащимся лишь усвоить и заучить их в качестве некоторой информации, практически, без порождения детьми собственных идей.

Как показывают проведенные исследования, процесс освоения детьми условности речи в соответствующем возрасте[2] способствует расширению и раскрытию возможностей их сознания. При развитии у детей понимания условности речи очень важен используемый метод ее развития, в основе которого лежит поисковая активность и свободный выбор, а не заучивание детьми верного варианта решения. В этом случае выбор осуществляется учащимися с желанием и интересом в процессе поисковой активности, имеющей творческий характер, которая также способствует развитию у детей потребности в анализе и осмыслении речи.

С этой целью нами был разработан метод работы с детьми в процессе освоения ими метафор, пословиц и басен, представленный в пособии «О смысле слова. Осмысли слово» [11]. Наиболее благоприятным для этого возрастом является старший дошкольный и младший школьный возраст, когда развитие этих сфер сознания, как правило, достигает должного уровня. Задача ребенка при работе с материалом пособия сводится к поиску им сходных по смыслу метафор или пословиц из числа предъявленных в наборе, среди которых содержатся как верные по смыслу, но разные по звучанию слова и фразы, так и «конфликтные» случаи с предъявлением сходных по звучанию, а не по смыслу, фраз.

Таким образом, определяя понимание условности, переносного смысла речи как показатель уровня умственного развития детей, мы имеем возможность, с одной стороны, выявлять, насколько глубоко ребенок способен постигнуть суть и смысл сказанного, прочитанного, с другой – определить уровень его общего психического развития. В то же время при использовании приведенного материала появляется возможность формирования у детей понимания условности, переносного смысла.

Важность же выявленного показателя, определяющего понимание (на примере детей) условности речи, заключается прежде всего в том, что с его помощью порождается механизм развития средств для выражения имеющихся мыслей, а также более совершенная способность понимания различных средств выражения.

Список источников

1. *Арсеньев А. С.* Философские основания понимания личности. М.: Академия, 2001. 592 с.

2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 444 с.

3. *Библер В. С.* Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры (На путях к гуманитарному разуму). М.: Гнозис, 1991. 126 с.

4. *Библер В. С.* Самостоянье человека. Кемерово: Алеф, 1993. 95 с.

5. *Выготский Л. С.* Психика, сознание, бессознательное: собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. 488 с.

6. *Выготский Л. С.* Проблема доминантных реакций // Проблемы современной психологии: сборник статей сотрудников Московского государственного институ-

[2] Формирование этого процесса обычно начинается около 6 лет, но эти сроки могут сильно смещаться в зависимости от особенностей развития ребенка и условий окружающей среды.

та экспериментальной психологии / под ред. К. Н. Корнилова. Л.: Ленинград, 1926. С. 100–124.

7. *Ильенков Э. В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 463 с.

8. *Лосев А. Ф.* Символ [Электронный ресурс] // Философская энциклопедия. URL: http://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/philosophy/articles/1117/simvol.htm (дата обращения: 06.04.2022).

9. *Михайлов Ф. Т.* Самоопределение культуры. М.: Индрик, 2003. 272 с.

10. *Овчинникова Т. Н.* Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. М.: Академический проект, 2004. 190 с.

11. *Овчинникова Т. Н.* Обратная связь в культуре и обществе // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2010. № 2. С. 85–91.

12. *Овчинникова Т. Н.* О смысле слова. Осмысли слово. М.: Билингва, 2019. 128 с.

13. *Овчинникова Т. Н.* Развивающийся человек в меняющемся мире // Психотерапия. 2013. № 4. С. 63–70.

14. *Овчинникова Т. Н.* Истоки криминального поведения в современной России // Психотерапия. 2014. № 3. С. 95–100.

15. *Щедровицкий Г. П.* Синтез знаний: проблемы и методы [Электронный ресурс] // На пути к теории научного знания. URL: https://www.fondgp.ru/publications/%D1%81%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%B7-%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B9-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D1%8B-%D0%B8-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%8B/ (дата обращения: 06.05.2022).

Информация об авторе

Т. Н. Овчинникова – кандидат психологических наук, психолог, Московский социальный гуманитарный институт.

Information about the author

T. N. Ovchinnikova – Candidate of Psychological Sciences, Psychologist, Moscow Social Humanitarian Institute.

Статья поступила в редакцию 13.04.2022; одобрена после рецензирования 13.05.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 13.04.2022; approved after reviewing 13.05.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Научная статья

УДК 159.9.018.4

К вопросу об эмоциональном интеллекте и условиях его развития в дошкольном возрасте

Алена Петровна Архипова

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, alena.petrovna3654@gmail.com

Наталия Николаевна Васягина

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, vasyagina_n@mail.ru

Аннотация. Анализируя работы отечественных и зарубежных исследователей, авторы подчеркивают, что подавляющее большинство исследований эмоционального интеллекта посвящено его изучению у взрослого человека. В литературе детально описана специфика этого феномена, раскрыто его содержание и значение для выстраивания гармоничных отношений человека с самим собой и окружающим миром. Обеспечивая возможность понимания своих собственных эмоций и эмоций окружающих, эмоциональный интеллект лежит в основе регуляции человеком своего поведения и определяет характер его межличностных отношений. Принимая во внимание тот факт, что многие параметры эмоциональной сферы, определяющие благополучие-неблагополучие личностного развития человека и его успешность, закладываются в детском возрасте, авторы актуализируют необходимость развития эмоционального интеллекта начиная с ранних этапов развития. Возрастание в детской популяции негативных тенденций, характеризующих специфику эмоционального развития современных дошкольников, таких как эмоциональная неустойчивость, агрессивность, гневливость, конфликтность и прочие приводят авторов к выводу о недостаточном внимании и/или неготовности значимых для ребенка взрослых (воспитателей, родителей) создавать необходимые условия для развития эмоционального интеллекта дошкольников. Нивелировать эти затруднения возможно через устранение дефицитарности знаний воспитателей и родителей в области эмоционального развития дошкольников и тиражируя успешные практики формирования эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоции, дети дошкольного возраста, социальная адаптация.

Для цитирования: Архипова А. П., Васягина Н. Н. К вопросу об эмоциональном интеллекте и условиях его развития в дошкольном возрасте // Развитие человека в современном мире. 2022. № 2. С. 18–26.

© Архипова А. П., Васягина Н. Н., 2022

Original article

To the question of emotional intelligence and the conditions of its development in preschool age

Alena P. Arkhipova

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, alena.petrovna3654@gmail.com

Natalia N. Vasyagina

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, vasyagina_n@mail.ru

Abstract. Analyzing the studies of domestic and foreign researchers, the authors emphasize that the vast majority of studies of emotional intelligence are devoted to its study in adults. The literature describes in detail the specificity of this phenomenon, reveals its content and importance for building a harmonious relationship of man with himself and the world around: providing the ability to understand their own emotions and emotions of others, emotional intelligence underlies the regulation of human behavior and determines the nature of his interpersonal relationships. Taking into account that many parameters of the emotional sphere, determining the well-being and disadvantage of human personal development and success are established in childhood, the authors emphasize the need for emotional intelligence from the early stages of development. The increase of negative tendencies in the children population, characterizing the specifics of the emotional development of modern preschool children, such as emotional instability, aggressiveness, anger, conflict, etc., leads the authors to the conclusion that the significant adults (caregivers, parents) pay insufficient attention and/or are not ready to create the necessary conditions for the development of the emotional intelligence of preschool children. It is possible to level these difficulties by eliminating the lack of knowledge of educators and parents in the field of emotional development of preschool children and by replicating successful practices of formation of emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, emotions, preschool children, social adaptation.

For citation: Arkhipova A. P., Vasyagina N. N. To the question of emotional intelligence and the conditions of its development in preschool age. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 2, pp. 18–26. (In Russ.)

Введение. На протяжении двух десятилетий понятие «эмоциональный интеллект» привлекло гораздо больший интерес, чем «социальный интеллект». Наши дети растут и развиваются в современном мире, где преобладают IT-технологии. Ежедневно соприкасаясь с компьютерными, интерактивными играми дети все реже могут контактировать друг с другом; они все чаще проводят свое время в одиночестве за компьютером, планшетом или телефоном. Все это оказывает огромное влияние на формирование личности ребенка. Психологи дошкольных учреждений отмечают, что современные дети испытывают трудности в межличностном общении, у многих детей дошкольного возраста наблюдается задержка речевого развития, а наряду с развитием таких качеств, как информированность и любознательность наблюдаются неумение решать простейшие конфликтные ситуации, а также эгоцентричность, агрессивность, зависимость от электронных носителей. Не секрет,

что современные дети с рождения живут в виртуальном пространстве и нуждаются в живом общении со сверстниками, с природой. Каждый родитель хочет, чтоб его ребенок был успешен, благополучен, смог реализовать себя в жизни. Все чаще современные родители отдают детей в математические, лингвистические, спортивные и другие секции. У детей не хватает времени на проявление собственных интересов и активностей, на общение с детьми своего круга и уровня, что сказывается на социально-эмоциональном развитии ребенка. А ведь именно развитие социально-эмоциональной сферы дошкольников оказывает влияние на благополучное развитие ребенка, раскрытие в общении его возможностей, становится необходимой основой, придающей новый потенциал академическому обучению. Эмоции в обществе зачастую воспринимаются как слабость, как то, что мешает достижению цели, но в то же время можно отметить, что глубокие знания и высокий профессионализм оказываются недостаточными для успешности человека как в профессиональной сфере, так и в жизни. Изучая литературу по этому вопросу, стоит отметить американского писателя-психолога Д. Гоулмана [1], который в своем исследовании задается вопросом: «Как же так получается, что люди, обладающие большими умственными способностями, зачастую бывают менее успешными, чем те, у которых имеются средние показатели интеллекта? В чем кроется причина?» И в своих исследованиях он отвечает на этот вопрос так – разгадка кроется в способностях, которые называются «эмоциональный интеллект» Уже сейчас, в XXI в., уровень эмоционального интеллекта для соискателей становиться значимым критерием как при приеме на работу, так и в развитии карьеры. Российские компании начали оценивать и развивать эмоциональный интеллект у сотрудников, это хорошо прослеживается в источнике С. Шабанова и А. Алешиной «Эмоциональный интеллект. Российская практика», где авторы говорят о том, что навыки эмоциональной компетентности помогают людям получать больше удовольствия от жизни и более эффективно управлять собой и поведением других людей. По мнению президента Всероссийского экономического форума в Давосе (World Economic Forum) Клауса Шваба, эмоциональный интеллект является ключевым навыком XXI в., позволяет лучше адаптироваться людям, проявлять большую инновационность в нашем меняющемся и ненадежном мире. Самыми важными нововведениями в области образования за последние 30 лет стали «эмоциональный интеллект» и «эмоционально-интеллектуальная среда», и не вызывает сомнений тот факт, что наш мозг работает как в рациональном, так и в эмоциональном ключе. Несомненно, эти два направления необходимо использовать в системе воспитания и развития детей. Ведь мир нуждается в новом эмоционально образованном поколении, которое будет понимать как влияние эмоций на нашу жизнь, так и сущность, а также смогут гармонично взаимодействовать с окружающими, но главное – смогут управлять собой.

Многие ученые считали, что «эмоциональный интеллект» — это врожденная компетенция, но исследования в области психологии показывают, что на возникновение эмоционального интеллекта влияет такой процесс, как социализация (семья, детский сад, школа и т. д.).

Эмоции в психологии рассматриваются как психические процессы, которые отражают личностную значимость и оценку на различные жизненные ситуации, протекающие в форме переживаний, радости, горя, печали и т. д. Для позитивной социализации личности необходима адекватно развитая эмоционально-чувственная сфера [5]. В качестве гипотезы специалистами по эволюционной психологии было

выдвинуто предположение, что одним из ведущих факторов выживания наших предков были не только когнитивные способности, но и факторы, не являющиеся когнитивными. Именно это понимание впоследствии привело к появлению термина «социальный интеллект» и «эмоциональный интеллект» (Дж. Палмер, Л. Палмер и др.) Также стоит обратить внимание на труды М. А. Холодной, известного российского ученого, которая в конце XX в. в своей работе, посвященной психологии интеллекта, рассказывает, что в современной психологии понятие «человек переживающий» вызывает интерес гораздо больший, чем понятие «человек размышляющий». Лучшие силы специалистов были направлены на изучение когнитивной сферы личности, и лишь в 1990 гг. психология эмоций достигла своего «совершеннолетия», и поэтому нуждается в развитии. Всплеск интереса к проблеме эмоционального интеллекта начался в 1990 гг., когда ученые Нью-Гемпширского и Йельского университетов Джон Мэйер, Питер Сэловей и Девид Карузо ввели понятие «эмоциональный интеллект» в научную терминологию и определили его как способность распознавать и понимать свои эмоции и эмоции других людей, управлять ими, а также использовать их для решения задач и достижения результатов. Другими словами, «эмоциональный интеллект» – это способность быть компетентным в человеческих контактах и понимать себя. Отсюда следует, что исходя из развитости эмоционального интеллекта человек эмоционально реагирует на жизненные обстоятельства и принимает решения к действию. Благодаря исследованиям этих авторов понятие «эмоциональный интеллект» не только появилось научной среде, но и вышло за ее пределы.

В 1995 г. научный обозреватель газеты «New York Times» Д. Гоулман написал книгу, которая вызвала ажиотаж в СМИ и впоследствии стала бестселлером. В ней автор рассматривает проблему эмоционального интеллекта. В этой публикации Д. Гоулман сделал ряд сильных заявлений, например, он связывал эмоциональный интеллект с работой подкорки (амигдалы), в отличии от общего интеллекта, функции которого реализуются корой, и подчеркивал вероятность успешного развития эмоционально-интеллектуальной возможности [3]. Книга «Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей» за авторством Д. Готтмана и Дж. Деклер вызвала большой интерес у родителей. Д. Готтман описывает, чем оборачивается эмоциональная безграмотность среди подростков и детей младшего школьного и старшего дошкольного возраста. В ходе этого исследования проводилось сравнение эмоционального состояния детей от 7 до 16 лет с середины 1970 гг. по конец 1980 гг. По оценкам родителей и педагогов оказалось, что эмоциональное состояние значительно ухудшалось, и здесь невозможно было выделить какую-то одну проблему, где все показатели неуклонно смещались в негативную сторону. Дети в среднем хуже проявляли себя в таких отношениях, как поведение (характеризующееся как уходом от конфликта, так и проблемами в общении), проявляли беспокойство или подавление (одинокие, подавляющие страх и т. п.), проявлялись проблемы сосредоточения внимания или мышления (неспособность сидеть спокойно, слишком нервные и т. д.), были также агрессивные и правонарушители (мошенничество и ложь, требующие внимания, имеющие вспыльчивый характер и т. д.) [2; 7].

Исследователями отмечается, что впервые понятие «эмоциональный интеллект» было использовано в работе Майкла Белдока еще в 1964 г. (С. С. Белова, А. И. Савенков и др.) [4].

Сегодня термин «эмоциональный интеллект» используется широко как в научных статьях, так и в практических работах, многие практические психологи разрабатывают и проводят множество тренинговых программ, педагоги создают разнообразные методические пособия и разработки для его развития у детей различных возрастов. Исследования многих ученых показывают, что дети и взрослые, которые умеют понимать свои и чужие эмоции, управлять своими эмоциями и использовать их в качестве ресурса для достижения успеха и целей, могут достигнуть успехов в различных сферах деятельности. Эмоциональный интеллект способствует повышению качества взаимодействия детей с членами семьи, значимыми взрослыми, а также более гибкой адаптации к требованиям и сложностям окружающего мира. Как отмечает А. И. Савенков, слово «интеллект» прочно связано в сознании психологов с когнитивной сферой, а определение «эмоциональный» относится к аффективной сфере и характеризует несколько иные грани развития личности [4; 8]. Д. В. Люсин предлагает рассматривать «эмоциональный интеллект» как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управление ими. Им было выделено два проявления «эмоционального интеллекта»: «внутриличностный» и «межличностный». При этом в обоих представленных вариантах он предлагает актуализацию различных когнитивных процессов, социальных знаний, умений и навыков. Модель Д. В. Люсина включает три компонента:

• когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации);

• представления об эмоциях (как о ценностях, о важном источнике информации, о себе и о других людях и т. п.);

• особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т. п.).

Эмоциональный интеллект – это не развитие гениальности, или быстроты ума, или эрудированности человека. Это, скорее всего, основа развития. Многими исследователями, такими как Ю. Б. Гипенрейтер, С. И. Карпова, Т. С. Комарова, А. И. Савенков и др. была отмечена особая важность развития эмоционального интеллекта в детском (дошкольном) возрасте, ведь эмоциональные и социальные навыки формируются медленно, а для их успешного формирования необходимы целенаправленные действия и регулярная поддержка.

Эмоциональный интеллект дошкольника находится в стадии формирования. Дошкольников отличает то, что все они нуждаются в добром отношении, одобрении их поступков, но не всегда готовы давать другим детям то, в чем нуждаются сами. М. И. Лисина, советский психолог, доктор психологических наук, профессор, которая в своих трудах, ориентированных на изучение младенческого возраста и выделение микрофазы развития детей этого возраста, их ведущую деятельность и основные новообразования, характеризует дошкольника следующим образом: «Младший дошкольник относительно слабо интересуется своими товарищами как таковыми: он плохо отражает их портретные черты, редко обращает внимание на душевное состояние товарища. Зато он чутко воспринимает все тонкие полюса отношений ровесников к самому себе [6]. Ребенок относится к сверстнику как к «невидимому зеркалу» – он ищет в нем лишь собственное отражение. Испытывая потребность в признании и восхищении у других, дети сами не умеют и не хотят выразить одобрение другому, своему сверстнику» [9]. Стоит обратить внимание, что эмоциональный интеллект не является врожденной чертой личности – развитие

эмоционального интеллекта осуществляется поэтапно. Развитие можно разделить на четыре этапа. Первый этап – эмоция, воспринимается как узнавание ребенком своих и чужих эмоций. Второй этап – понимание эмоции, рассматривается как умение определять причины появления той или иной эмоции в себе и в окружающих людях, устанавливая связь между эмоциями и мыслями. Третий этап – управление эмоциями, способность как подавлять эмоции, пробуждать их, так и направлять свои и чужие эмоции на достижение цели. Четвертый этап – использование эмоций для стимуляции мышления, способность пробуждения в себе творческих способностей, активизации головного мозга с помощью собственных эмоций [13]. Игра является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста, важным фактором, определяющим эмоциональный интеллект детей. В игре ребенку представляется возможность обучения. Игра также способствует развитию тактильных, сенсорных, двигательных и вербальных способностей детей и помогает им узнавать об окружающем мире. По сути, через игру дети приобретают опыт установления межличностных взаимодействий и отношений. Игра также способствует физическому развитию и координации движений, повышает эмоциональный интеллект. Кроме того, игра помогает детям устанавливать соответствующие отношения с другими, уравновешивать свое поведение, учиться работать в группе и уважать права других так же, как уважают свои собственные. Точно так же игра является одной из наиболее важных стратегий обучения. Она учит детей сталкиваться с проблемами и преодолевать их, помогает им познавать окружающую среду, понять свои способности и отличить реальность от фантазии [12]. В обзоре многочисленных исследований, проведенных по стилям воспитания, рассматривая их преимущества и последствия, становится очевидным, что существует большое количество исследований по влиянию детско-родительских отношений на эмоциональное развитие ребенка, а также на различные социальные контексты. Кроме того, исследование A. Alegre было направлено на то, чтобы продемонстрировать родителям и воспитателям силу и важность стиля воспитания и уровня эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста [10]. В исследовании приняли участие 80 участников в возрасте от 3 до 6 лет. Всем участникам было предложено заполнить анкету по стилям и параметрам воспитания (PSDQ) для того, чтобы оценить их взгляды на поведение, которое родители обычно демонстрируют по отношению к своим детям. Ответы каждого из участников на PSDQ были настроены в пользу одного из следующих трех стилей воспитания: авторитарный, авторитетный, разрешительный, также участникам предложили завершить Детский поведенческий опросник – короткая форма (CBQ-VSF) для оценки трех областей темперамента, непосредственно связанных с эмоциональным интеллектом у детей дошкольного возраста: срочность, негативный аффект или темперамент и эмпатия. В результате исследования были сделаны следующие выводы: стили воспитания родителей оказывают наиболее существенное влияние на уровень эмоционального интеллекта у детей раннего возраста, что говорит о важности исследования Баумринда, Майер и Кобб. Именно ими были проведены исследование взаимодействия между стилем воспитания и эмоциональным развитием детей, а также они определили, что выбранная родителем модель воспитания детей может повлиять на проявление и уровень интенсивности способностей ребенка в четырех основных областях эмоций: восприятие, понимание, интеграция и управление эмоциями. Очевидно, что исследования воспитания детей и эмоционального интеллекта все еще очень ограничены. Существует острая

необходимость в рассмотрении связи между стилями воспитания и эмоциональным интеллектом. Необходимо рассматривать и изучать родительские практики, которые важны для развития детей в отношении эмоционального интеллекта. Рассматривая взаимодействие стиля воспитания и эмоционального интеллекта стоит отметить, что большинство из немногих исследований, посвященных воспитанию детей и эмоциональному интеллекту или измерениям эмоционального интеллекта, носят корреляционный характер, хотя для полного раскрытия вопроса в этом направлении необходимо больше исследований экспериментального или лонгитюдного характера, в которых изучается влияние вмешательств, направленных на определенные методы воспитания, на эмоциональный интеллект детей [10; 14]. Однако стоит обратить внимание, что возраст ребенка также влияет на его эмоциональное развитие, ведь ребенок получает знание эмоций, которое становится более осознанным в возрасте 5 лет. Исследование показывает, что только 11 % испытуемых имели, по сообщениям родителей, социально-эмоциональные проблемы. Были установлены гендерные закономерности эмоционального развития, при этом девочки были более социально компетентными и адаптируемыми, чем мальчики.

Заключение. Роль интеллекта в обучении велика и бесспорна, и формирование эмоционального интеллекта у детей необходимо проводить с раннего возраста, так как оно напрямую связано с последующей социальной адаптацией, а знание эмоций положительно связано с социальной компетентностью и отрицательно – с мерой интериоризации поведения. Эмоциональное знание и эмоциональная саморегуляция влияют на способность дошкольников адаптироваться к социальным стандартам поведения. Ребенок погружается в систему отношений с самого раннего возраста, приобретает эмоциональный опыт и формирует собственную модель поведения, а способность к пониманию самого понятия эмоции, или эмоциональное знание, представляет собой многокомпонентный конструкт, охватывающий знания детей о природе эмоций и факторах, влияющих на наличие резонанса «позитив/негатив», осознание детьми своей способности держать под контролем собственные эмоции [11]. Важно, чтобы дети дошкольного возраста могли овладеть языком чувств, обозначающий явление эмоциональной жизни. К эмоциональному осознанию ребенком самого себя ведет само название и понимание эмоции, и если ребенок, говорящий грамотным языком, обладающий богатым словарным запасом, умеет мыслить и проговаривать много оттенков для обозначения чувств, понимает свои переживания и ясно понимает себя, то его эмоции становятся более дифференцированными. Для старших дошкольников эмоциональный интеллект является вторым ключом к успешному обучению в школе. Дети постоянно сталкиваются с эмоциями, они имеют дело как с внутренним, хаотичным миром, так и с эмоциональными всплесками окружающих, и от того, насколько ребенок оснащен знаниями и навыками применения зависят его успехи и самочувствие [6].

Список источников

1. *Готтман Д., Деклер Д.* Практическое руководство для родителей. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 275 с.

2. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. Почем он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 536 с.

3. *Люсина Д. В., Ушакова Д. В.* Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. М.: Институт психологии РАН, 2009. 349 с.

4. *Савенкова Т. Д.* Развитие социального интеллекта дошкольников: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2020. 146 с.

5. *Сергиенко Е., Хлевная Е., Киселева Т.* Эмоциональный интеллект ребенка и здравый смысл его родителей. М.: АСТ, 2021. 254 с.

6. *Улла Д.* Эффективная коммуникация. Приемы и навыки. Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. 188 с.

7. *Филоненко Е.* Большая книга родителей будущих первоклассников. М.: АСТ, 2018. 248 с.

8. *Хэссон Дж.* Развитие эмоционального интеллекта: Подсказки, советы, техники. М.: Альпина Паблишер, 2019. 127 с.

9. *Черных Н. Н.* Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников на музыкальных занятиях // Образование и культура: вызовы времени: сборник научных статей. СПб.: Изд-во РГП им. А. И. Герцена, 2020. С. 166–169.

10. *Alegre A.* Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know? [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/profile/Albert-Alegre/publication/258193465_Parenting_Styles_and_Children%27s_Emotional_Intelligence_What_do_We_Know/links/0046353757280b1b97000000/Parenting-Styles-and-Childrens-Emotional-Intelligence-What-do-We-Know.pdf (дата обращения: 20.01.2022).

11. *Alwaely S. A., Yousif N. B. A., Mikhaylov A.* Emotional development in preschoolers and socialization [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/profile/Alexey-Mikhaylov/publication/338776274_Emotional_development_in_preschoolers_and_socialization/links/5e9b527b92851c2f52ae5402/Emotional-development-in-preschoolers-and-socialization.pdf (дата обращения: 20.01.2022).

12. *Baradaran Bazaz S.* et al. The Effects of Traditional Games on Preschool Children's Social Development and Emotional Intelligence: A Two-Group, Pretest-Posttest, Randomized, Controlled Trial [Электронный ресурс]. URL: https://brief.land/mcj/articles/66605.html (дата обращения: 20.01.2022).

13. *Berlibayeva M.* Basic techniques and methods of developing emotional intelligence in preschool children [Электронный ресурс]. URL: https://journal-pedpsy.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/199/334 (дата обращения: 20.01.2022).

14. *Farrell G.* The relationship between parenting style and the level of emotional intelligence in preschool-aged children [Электронный ресурс]. URL: https://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1340&context=psychology_dissertations (дата обращения: 20.01.2022).

Информация об авторах

А. П. Архипова – аспирант кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет.

Н. Н. Васягина – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет.

Information about the authors

A. P. Arkhipova – Postgraduate Student of the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University.

N. N. Vasyagina – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 28.04.2022; одобрена после рецензирования 30.05.2022; принята к публикации 18.07.2022.

The article was submitted 28.04.2022; approved after reviewing 30.05.2022; accepted for publication 18.07.2022.

Научная статья

УДК 159.9

Образ тела и психологические границы личности современного подростка

Екатерина Олеговна Ермолова

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, shamka05@mail.ru

Аннотация. В статье теоретически обосновывается необходимость в изучении психологических границ и образа тела в период подросткового возраста, в котором активно формируется самосознание и происходит становление «Я-концепции». Представлено описание задач развития современных подростков, исходя из обозначенных феноменов. Эмпирически исследуется состояние психологических границ, их плотность и отношение к собственному образу тела у подростков. С целью выявления взаимосвязи образа тела и психологических границ личности подростка использовались следующие методики: «Психологические границы личности» Э. Хартманна в адаптации О. А. Шамшиковой, В. И. Волоховой; «Мультимодальный опросник отношения к собственному телу адаптация» (MBSRQ) Т. Ф. Каша в адаптации Л. Т. Баранской, С. С. Татауровой; метод семантического дифференциала Ч. Осгуда. Результаты исследования указывают на то, что для большинства подростков 14 лет характерно наличие тонких и средней плотности психологических границ, удовлетворительный и напряженный образ тела; плотность психологических границ коррелирует с компонентами образа тела.

Ключевые слова: пубертат, подростковый возраст, психологические границы, тело, образ тела, Я-концепция, самоотношение, микрогенез.

Для цитирования: Ермолова Е. О. Образ тела и психологические границы личности современного подростка // Развитие человека в современном мире. 2022. № 2. С. 27–41.

Original article

Body image and psychological boundaries of the personality of a modern teenager

Ekaterina O. Ermolova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, shamka05@mail.ru

Abstract. The article theoretically substantiates the need to study the psychological boundaries and body image during adolescence, in which self-consciousness is actively formed and the “I-concept” is being formed. A description of the tasks of development of adolescents based on the indicated phenomena is presented. The state of psychological boundaries, their density and attitude to their own body image in adolescents are empirically studied. In order to identify the relationship between the body image and the psychological boundaries of the personality of a teenager, the following methods were used:

© Ермолова Е. О., 2022

"Psychological boundaries of the personality", E. Hartmann, adapted by O. A. Shamshikova, V. I. Volokhova; "Multimodal questionnaire of attitude to one's own body adaptation" (MBSRQ), T.F. Kasha in the adaptation of L. T. Baranskaya, S. S. Tataurova. Ch. Osgood's semantic differential method. The results of the study indicate that the majority of 14-year-old adolescents are characterized by the presence of thin and medium-density psychological boundaries, a satisfactory and intense body image; the density of psychological boundaries is related to the components of the body image.

Keywords: puberty, adolescence, psychological boundaries, body, body image, self-concept, self-attitude, microgenesis.

For citation: Ermolova E. O. Body image and psychological boundaries of the personality of a modern teenager. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 2, pp. 27–41.(In Russ.)

Введение. Необходимость в определении личных границ приобретает особую актуальность в период подростничества, в который активно формируется самосознание, происходит становление «Я-концепции». Подростки, в отличие от остальных возрастных групп, наиболее часто находятся в условиях информационной неопределенности, где им необходимо совершить индивидуальный выбор. В подростковом возрасте происходит столкновение с трудностями в выстраивании крепких дружеских, интимных, деловых отношений с окружающими людьми; в соблюдении и уважении психологических границ других людей, а также в способности установить и защитить свои личные психологические границы, оптимально адаптированные к нормативам современного общества. Необходимость проявлять заботу о себе в пубертатном периоде приводит к новым трудностям, которые теперь связанны с взрослеющим телом.

Проблема отношения к собственному телу в подростничестве становится наиболее острой, что связано с гормональной перестройкой организма и последующими изменениями пропорций тела, внешности и ощущением себя. Вследствие чрезмерного значения внешности, подростком тяжело переживаются телесные недостатки, независимо подлинные они или мнимые. Стоит также учесть, что на современных подростков воздействует множество факторов, включающих семью, отношение сверстников, а также моду, рекламу и социальные сети, которые в большой степени оказывают влияние на образ подросткового тела. В этой связи представляется важной и интересной разработка проблемы соотношения и выявления взаимосвязи образа тела и психологических границ личности подростка.

Теоретический обзор по проблеме. Подростковый возраст, являясь ответственным и сложным этапом, а также переходной стадией между детством и взрослостью, всегда привлекал внимание исследователей. Этот возраст является периодом кризиса, ввиду происходящих качественно-количественных изменений, затрагивающих все стороны развивающейся личности. При этом проблемы формирования зрелой личности, а также специфика становления современного подростка все еще остаются недостаточно раскрытыми.

В современной психологии не существует единого взгляда на возрастные границы и психологические особенности подросткового периода. Д. Б. Эльконин, опираясь на теорию деятельности А. Н. Леонтьева, определил интервал подросткового возраста с 11 до 17 лет, разделив его на два этапа: средний школьный возраст (11–15 лет), где ведущим типом деятельности выступает общение, и старший школьный возраст

(15–17 лет), где ведущей деятельностью является учебно-профессиональная [23]. Э. Эриксоном границы отрочества были установлены в интервале с 11 до 20 лет, отталкиваясь от трансформированной им теории инфантильного развития З. Фрэйда, а также данных социальной психологии и антропологии [24]. В. С. Мухина определяет подростковый возраст как период жизни человека от детства до юности в традиционном понимании (от 11–12 до 14–15 лет) [13, с. 410]. А согласно интегральной периодизации общего психического развития В. И. Слободчикова, Г. А. Цукерман [15], подростковый кризис – кризис отрочества – выпадает на возраст 11–14 лет, за которым следует стадия юности до 18 лет.

Несмотря на неоднозначные трактовки границ подросткового возраста, большинство ученых сходятся во мнении относительно происходящих внешних и внутренних изменений, поведенческих и эмоциональных проявлений и задач развития. Так, по мнению В. И. Слободчикова, подростковый возраст можно охарактеризовать обширными физиологическими изменениями. Интенсивно увеличивается рост и вес подростка, происходит заметное развитие сердечно-сосудистой системы, изменение гормонального баланса в организме [16]. Ввиду происходящих изменений у подростка могут возникать беспокойства, эмоциональные перепады, депрессивные мысли. Появляется ощущение неуклюжести, неловкости, возникает беспокойство по поводу внешнего вида. Резкие изменения, протекающие в подростковом возрасте, имеют внешние (социальные) и внутренние (биологические и психологические) предпосылки [3, с. 71].

Доминирующая позиция семьи постепенно уходит на второй план, притесняемая воздействием референтной группы сверстников, которая теперь является источником правил поведения и присвоения социального статуса. Это изменение несет за собой решение важной задачи – сепарации от родительской опеки. Такое поведение характеризуется новообразованием переходного возраста – чувством взрослости. Подросток стремится к самостоятельности и независимости, желанию стать взрослым, что не всегда может поддерживаться педагогами и родителями, приводя к протестным формам поведения [8].

Однако В. С. Мухина отмечает: «В современном информационном обществе стремление подростка к статусу взрослого – мечта малодоступная. Поэтому в отрочестве подросток обретает не чувство взрослости, а чувство возрастной неполноценности. Подросток психологически попадает в зависимость от предметного мира как ценности человеческого бытия» [13, с. 410].

Современные подростки, по мнению Е. О. Шамшиковой, в отличие от других, вынуждены совершать индивидуальный выбор, находясь в ситуации информационной неопределенности. Перед подростками стоят задачи научиться выстраивать адекватные взаимоотношения, соблюдая при этом психологическую дистанцию и уважая психологические границы других людей. При этом для подростка важно уметь определять и защищать свое личное психологическое пространство [19].

Проблема формирования психологических границ в подростковом возрасте связана самоопределением и соотнесением мира «Я» с миром «не-Я». «Всю историю развития личности можно рассмотреть, как историю развития его границ, от их зарождения в младенчестве до окончательного формирования в зрелости. Условием становления и определения границ личности является наличие иного человека «не-Я»» [19, с. 178].

Психологические границы личности подростка формируются под влиянием окружения, при этом семья может как способствовать формированию границ, так и, наоборот, вторгаться в пространство взрослеющего ребенка. Психологические границы подростков способны изменяться под воздействием людей, находящихся в их пространстве, в первую очередь родителей.

С началом подросткового возраста начинается период самоидентификации и самоопределения. Происходит смещение авторитета родителей, заменяемый на социальное окружение. Сепарация от родительских ценностей ведет за собой попытку примерки других смыслов и задач. О. А. Шамшикова и В. И. Волохова пишут: «Со стороны родителей еще имеются притязания на психологическую территорию подростка, из чего следует острая «битва за свободу». Основную трудность в этом возрасте вызывают противоречия подростков между жаждой свободы и зависимостью от семьи» [21, с. 273]. Стоит также отметить, что свобода для подростка независима от ответственности, принимается как свобода «от чего-либо», в то время как ответственность продолжает делегироваться родителями.

В возрасте 14–16 лет, происходит усиление тенденций предыдущего этапа. Родители понемногу отступают с подростковой территории, за которую ребенок начинает бороться более агрессивно. При этом подросток все еще зависим от родителей в материальном плане, а также в привитых моделях поведения и системе семейных ценностей. В редких случаях может появиться активное отстаивание противоположных ценностей, отличных от родительских, что также является проявлением зависимости от семьи [21].

Зачастую в дисфункциональных семьях подросток может быть лишен чувства привязанности и защищенности, что является основой для взросления и сепарации. В подобных семьях для подростка не устанавливаются ограничения, и, соответственно, его не учат их соблюдать. Родители не позволяют отвечать ребенку «нет», реагируя либо гневом, либо, наоборот, полным игнорированием и отсутствием эмоциональной связи. Тотальный контроль либо полное его отсутствие приводит к отсутствию у подростка навыков выстраивания здоровых психологических границ.

Физиологические и гормональные перестройки в теле сочетаются с максимализмом, неопытностью и наивностью подростков. Потребность оставаться зависимым (ни за что не отвечать) и в то же время независимым (решать все самостоятельно) от родителей является причиной эмоциональных перепадов в поведении подростка. С одной стороны, будет проявляться бунт против родителей, отвергая и обесценивая их, а с другой – нужен взрослый, который бы его поддерживал и подсказывал.

Независимо от неуважительного и агрессивного поведения подростка в сторону родителей он продолжает нуждаться в поддержке значимых взрослых. Изучение новых правил во взаимодействиях со взрослыми и ровесниками, неуверенность в себе и непонимание, кем он является – все это является серьезным стрессом для подростка.

Группа сверстников в этот период выходит на первый план, подросток начинает отстаивать свое право на личных, не семейных, друзей. Бессилие в отстаивании своих привязанностей может расцениваться в референтной группе даже как предательство.

В поисках границ своего «Я» подросток может начать вести себя вызывающе: нелепо одеваться, красить волосы в яркие цвета, пробовать то, что нельзя, тем самым пытаясь прощупать реальные границы дозволенного во взрослом мире.

Таким образом, именно в подростковом возрасте происходит интенсивное определение и становление психологических границ личности, несмотря на их изменения в течение всей жизни. В связи с изменяющимся миром подростка и требующимися чувствами уверенности, защищенности и доверия, происходят изменения в его психологическом пространстве. Сформированные психологические границы выполняют в подростковом возрасте адаптивные функции, позволяя взрослеющей личности отстаивать границы допустимого в отношении себя и своего тела, а также устанавливать здоровые взаимоотношения с окружающими людьми.

В психологии сформировалось множество различных концепций и теорий, которые раскрывают как понимание телесности, так и сам феномен.

Понятие «образ тела» было введено Паулем Шильдером, по мнению которого «образ тела является субъективным переживанием человеком своего тела как психически пространственного образа, формирующегося за счет межличностных взаимодействий» [1, с. 78]. П. Шильдером было выдвинуто предположение, что формирование тела происходит за счет впечатлений и стимулов, передающихся через телесные ощущения, и что между телом и окружающим нас миром существует взаимосвязь. Эту своеобразную систему рассуждений человека о физическом строении своего «Я» можно представить как телесно-психологическую «карту». Вместе с тем «образ тела» не пассивен и не задан раз и навсегда, наоборот, он динамичен и субъективен, формируется человеком посредством деятельной активности [22].

В понимании психоаналитика Франсуазы Дольто, образ тела – это «живой синтез наших эмоциональных опытов» [7]. Весь наш опыт «живет» в теле. Образ тела – это и представление о своем теле, эмоциональное отношение к нему, а также его оценка. Соответственно, образ тела носит индивидуальный характер: он связан с человеком и его историей.

Важной характеристикой образа тела являются телесные границы, подчеркивающие осознание своей отделенности и разграничивающие «Я» и «не-Я». Границы являются защитным средством «Я» от окружающей среды. Недостаточная устойчивость и определенность границ тела становится преградой качественного формирования телесного образа.

В отечественной психологии (в концепции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) феномен телесности рассматривается с позиции понятий нормы и патологии. Выготский отмечал: «Тело человека является частью культурно-детерминированной перспективы. Проблемы с нарушением телесности возникают во время отклонения человека от его культурно-исторического пути, что может привести к различным психосоматическим расстройствам» [4, с. 283]. В этой теории отношение к своему телу рассматривается с точки зрения взаимосвязи самоактуализации личности с телесностью, где отклонение от культурного пути развития является источником нарушенных телесных функций и психосоматических расстройств.

Образ тела формируется у человека чрезмерно рано, играя значимую роль в дальнейшем развитии. Он возникает у младенца совместно с касаниями родителей, включая в себя чувство собственного тела и его оценивание. Младенец, ограниченный в прикосновениях, поглаживаниях и ласках, в будущем будет обладать обедненной эмоциональной сферой, проблемами в выражении своих чувств, трудностями в понимании эмоций других людей [14].

На формирование образа тела существенное влияние могут оказывать родительские фигуры. По мнению А. Ш. Тхостова, в процессе взаимодействия с ребенком

мама формирует у него очертания «культурного тела» [17]. Культурная телесность не только отличается от явной, но и может привносить в нее значительные изменения, что в результате может приводить к искаженным пониманиям собственного образа тела.

По мнению М. И. Лисиной, основой создания образа тела являются телесные ощущения. Функционирующий организм («жизнь тела») создает элементарное основание для самоощущения ребенка, на базе которого происходит формирование «образа-Я» [11]. Построение «образа-Я» происходит из опыта индивидуальной деятельности человека, а также его опыта общения с окружающими людьми. Они же являются решающими и в развитии образа тела.

Дж. К. Томпсон описал трехфакторную модель формирования образа тела, взяв за основу СМИ, родителей и сверстников. Основными механизмами были описаны интернализация социокультурных норм и социальное сравнение [12]. Т. С. Леви полагает, что отношение к своему телу весьма диагностично, так как «оно аккумулирует в себе важные личностные характеристики и выступает в качестве “лакмусовой бумажки” психологического здоровья человека» [10, с. 73].

По мнению Е. М. Черепановой, образ тела и то, как он воспринимается, нечасто объединены с действительными параметрами. Образ тела тесно связан с ядром «Я» и также считается элементом базисных характеристик личности [18]. Модификация образа тела в подростковом возрасте связана с периодом полового созревания и является важнейшим фактором развития. Чувство своей значимости по большей части зависит от соответствия представляемой ему норме изменения своего тела [9]. Как правило, перед изменениями в подростковом возрасте увеличиваются жировые отложения в организме, дети могут заметно поправиться. В подростковом возрасте рост разных частей тела происходит с различной скоростью, вследствие чего большинство подростков могут стать неловкими и испытывать смущение. Также увеличиваются размеры и активность сальных желез кожи, нередко приводящие к возникновению на лице подростка угревой сыпи. Развитие нового вида потовых желез приводит к возникновению запаха от тела. В случае непринятия своего тела это отражается в мышечных зажимах, неуклюжести, неадекватном поведении.

Вследствие деформации самовосприятия возникает неадекватное представление об образе тела. Такую деформацию авторы связывают с психотравмирующими ситуациями, которые, подобно занозе, нарушают глубинные слои личности, в том числе и образ тела.

Половое созревание приносит с собой много физических изменений – в росте, весе, коже, росте волос, железах и репродуктивных органах. Это запутанное и сложное время для всех подростков, поскольку они пытаются понять эти изменения.

Э. Эриксон называет эту стадию «смешения идентичности и роли» [24]. У подростков начинают формироваться представления о себе и социокультурных идеалах. Они пытаются сформировать свою уникальную личность и в то же время найти свое место и вписаться в общество.

Исследования показывают, что физическая внешность, образ тела и самооценка подростка имеют важное значение для интеграции его общей идентичности и самосознания. То, как подросток относится к своему телу, связано с его самооценкой и самоотношением [22]. Подросток с позитивным образом тела будет более приспособлен и готов к формированию здоровых отношений, в то время как подросток

с негативным образом тела будет более склонен к чувству неполноценности и депрессии, беспокойству, расстройствам пищевого поведения и т. д.

Наибольшую значимость в подростковом возрасте приобретает физическая привлекательность, что отображается в эмоциональной самооценке физического «Я» [12]. Оценка своей внешности связывается не только с самоотношением, но и с личными отношениями между подростками. Представления о собственной внешности и ее соответствие принятым стандартам, а также оценивание подростком образа собственного тела может влиять на развитие определенного склада личности. Таким образом, внешний вид – это важная сторона жизни подростка. Гиперболизированный интерес к своему телу в отрочестве является следствием имеющейся тревоги у ребенка и отражает недовольство своим внешним видом. Эти чувства возникают как у худых, так и у полных подростков, как у высоких, так и у низких. Девушкам-подросткам свойственно проявление большей тревоги за параметры тела, чем мальчикам-подросткам, так как для первых внешность является ключевым компонентом самооценки [5]. На протяжении всего подросткового возраста происходит накопление представлений о самом себе, своей внешности, параметрах собственного тела, внешнем облике и т. д., их обобщение и интеграция; в конечном счете подросток приходит к осознанию себя в единстве всех своих проявлений (внешних и внутренних) [6; 20].

Методология исследования. На основании теоретического анализа и обобщения результатов по интересующей нас проблеме определялись исходные позиции эмпирического исследования, его цель, задачи, методы.

Гипотезой исследования выступило предположение, что существует взаимосвязь между образом тела и психологическими границами в подростковом возрасте. Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «Гимназия № 13 имени Э. А. Быкова». Выборку исследования составили школьники 8 класса 14 лет в количестве 50 человек.

В рамках исследования была проведена диагностика респондентов по следующим методикам: психологические границы личности Э. Хартманна в адаптации О. А. Шамшиковой, В. И. Волохова [22]; мультимодальный опросник отношения к собственному телу (MBSRQ) Т. Ф. Каша в адаптации Л. Т. Баранской и С. С. Татауровой [2]; метод семантического дифференциала Ч. Осгуда. Для обработки и анализа полученных данных использовалась компьютерная программа «Статистика 10.0».

Результаты исследования и их обсуждение. Распределение процентной доли испытуемых по методики «Психологические границы личности» представлено на рисунке 1.

Среди продиагностированных подростков 8 % имеют толстые психологические границы (имеют развитое ощущение пространства вокруг себя, четкую сексуальную идентичность), 34 % – тонкие психологические границы (характеризуются погружением в фантазии или мечты, нечувствительностью к границам тела и личного пространства, возможно смещение и в сексуальной идентичности), 58 % подростков находятся в диапазоне средних значений. В исследуемой выборке большая часть подростков имеют среднюю плотность психологических границ. Они могут создавать здоровые отношения с другими людьми, сохранять психологическую дистанцию, а их психика использует адекватные психологические защиты.

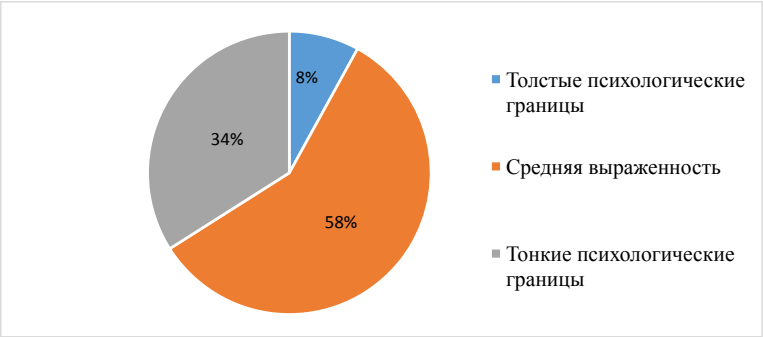

Рис. 1. Распределение процентной доли испытуемых по методике «Психологические границы личности» Э. Хартманна

Подростки, которые по результатам исследования имеют тонкие психологические границы (34 %), могут испытывать трудности концентрации внимания. Для них характерно смешение мыслей и чувств, погружение в фантазии и мечты, а иногда и размытие границ с реальностью. Можно отметить нечувствительность к границам тела и личному пространству, из чего следует быстрое сближение с другими людьми (т. е. такие подростки ведут себя достаточно навязчиво). Кроме того, может возникать смещение в сексуальной идентичности (я девушка, но во мне есть что-то мужское).

На третьем месте находятся подростки с толстыми психологическими границами (8 %). Это позволяет говорить о том, что для этих подростков характерна хорошая концентрация внимания, они с легкостью сосредотачивают свое внимание на чем-то одном. У них имеется ясное представление о разделении прошлого, настоящего и будущего, а также сформированное ощущение пространства вокруг самого себя. Подростки имеют отчетливую сексуальную идентичность. При этом стоит отметить, что подростки с плотными психологическими границами могут испытывать сложности при построении взаимоотношений, а также быть нечувствительными к чужим проблемам.

Усредненный профиль по результатам методики «Психологические границы личности» Э. Хартманна представлен на рисунке 2.

Рис. 2. Усредненный профиль по результатам методики «Психологические границы личности» Э. Хартманна

Плотность психологических границ испытуемой группы подростков находится в диапазоне средних значений (6,5 при максимально допустимом 10), из чего мы можем сделать вывод, что в целом эта группа способна выстраивать адекватные взаимоотношения с другими людьми, распознавать как чужие, так и свои психологические границы. Однако это пока больше тенденция, чем значимый показатель.

Для изучения оценки различных аспектов образа собственного тела использовался опросник MBSRQ. Данные по мультимодальному опроснику отношения к собственному телу Т.Ф. Краша представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение данных по средним значениям по шкалам методики «Опросник MBSRQ»

Показатель	Среднее	Станд. откл.
Оценка внешности	3,1	0,72
Ориентация на внешность	3,4	0,7
Озабоченность лишним весом	2,3	1,12
Оценка собственного веса	3,2	0,8
Удовлетворенность параметрами тела	3,2	0,72

Усредненный профиль по результатам Опросника MBSRQ (Т. Ф. Карша) представлен на рисунке 3.

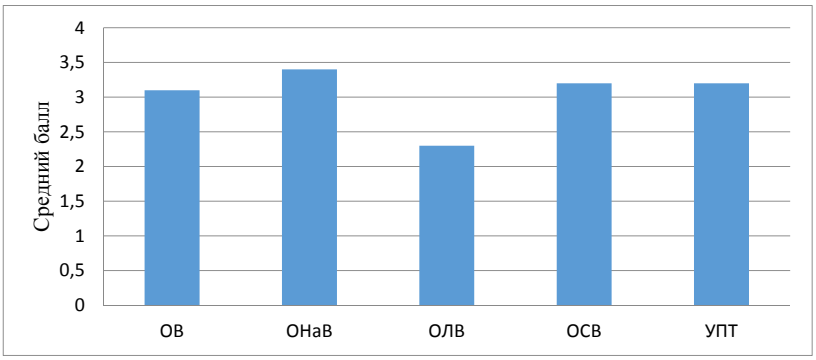

Рис. 3. Усредненный профиль по результатам опросника «MBSRQ»

Примечание: 1. ОВ – оценка внешности; 2. ОНаВ – ориентация на внешность; 3. ОЛВ – оценка лишнего веса; 4. ОСВ – оценка собственного веса; 5. УПТ – удовлетворенность параметрами тела.

Наиболее выраженным показателем в исследуемой группе подростков стал показатель ориентации на внешность (3,4 при максимально допустимом 5), из чего можно сделать вывод, что школьники заинтересованы в уходе за собой, стремлении хорошо выглядеть и нравиться другим. Наименее выраженным является показатель оценки лишнего веса (2,3 при максимально допустимом 5), что говорит о сниженном уровне беспокойства по поводу лишнего веса у этой группы подростков. Оставшиеся показатели выражены на среднем уровне. Показатель оценка внешности (3,1 при максимально допустимом 5) говорит об удовлетворительном представлении школьников о своей внешности и физической привлекательности. Из показателей параметра оценка собственного веса (3,2 при максимально допустимом 5) можно сделать вывод, что подростки оценивают свой вес в пределах нормы (меж-

ду недостатком и излишком веса). Показатель удовлетворенности параметрами тела (3,2 при максимально допустимом 5) говорит об удовлетворительной оценке подростками своего тела и отдельных его параметров.

В целом, можно отметить, что эта группа подростков адекватно оценивает свой внешний вид, принимает свое тело, не акцентируясь на недостатках. Школьники удовлетворены своей привлекательностью, у них отсутствуют тревоги по поводу состояния фигуры и лишнего веса. Также можно отметить повышенный интерес к собственной внешности и желанию нравиться другим, что вполне характерно для подросткового возраста.

Последней проведенной методикой стал метод семантического дифференциала (табл. 2).

Таблица 2

Распределение данных по средним значениям по методу семантического дифференциала Ч. Осгуда

Показатель	Среднее	Станд. откл.
Оценка	7,08	4,56
Сила	7,47	3,35
Активность	5,52	4,38

Усредненный профиль по результатам метода семантического дифференциала Ч. Осгуда представлен на рисунке 4.

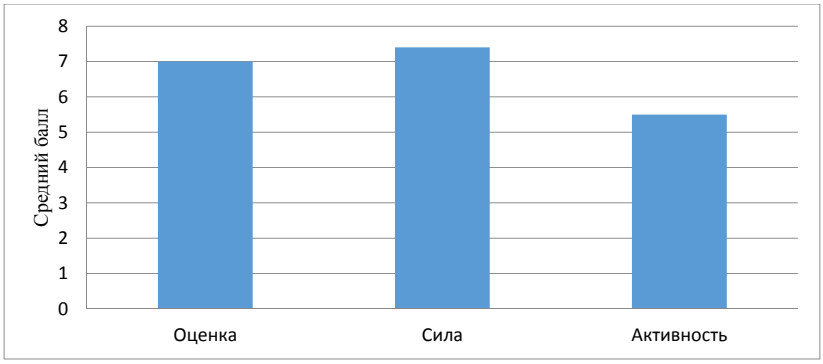

Рис. 4. Усредненный профиль показателей по методу семантического дифференциала Ч. Осгуда

В этой испытуемой группе наиболее высокие показатели были выявлены по фактору силы (7,4 при максимально допустимом 30). Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что подростки в меньшей степени оценивают свои физические данные, состояние своего тела и здоровье, по сравнению с другими факторами. При этом нормативные показатели остаются на низком уровне, что говорит об удовлетворенности испытуемыми своего физического состояния. Исходя из данных по фактору оценка (7 из максимально допустимых 30), можно сделать вывод, что для этой группы подростков характерна высокая оценка привлекательности и значимости своего тела. Школьники удовлетворены внешним видом своего тела, они придают ему важное значение. Наиболее низкие показатели получены по фактору активность (5,5 из максимально допустимых 30), что говорит о высоких оценках

подростками энергичности, активности своего тела. Они считают тело неотъемлемой частью своей жизни, которое позволяет реализовывать адекватные возможности.

В целом, показатели особенностей восприятия своего тела по методу семантического дифференциала Ч. Осгуда являются довольно низкими, что говорит о позитивном оценивании подростками своего тела. Испытуемые положительно относятся к себе, считают свое тело привлекательным, здоровым и значимым в собственной жизни.

С целью поиска значимых взаимосвязей между шкалами использованных методик был применен корреляционныйанализ с коэффициентом ранговойкорреляции Спирмена (r_s).

Таблица 3

Значимые взаимосвязи образа тела и психологических границ в подростковом возрасте

Психологические переменные	rs-Спирмена	Уровень значимости
Психологические границы / Оценка	0,394**	0,006
Психологические границы / Сила	0,741***	0,000
Психологические границы / Активность	0,405**	0,005
Психологические границы / Ориентация на внешность	0,307*	0,037
Психологические границы / Оценка лишнего веса	0,325*	0,027
Психологические границы / Удовлетворенность параметрами тела	–0,423**	0,003

Примечание: *** – высокий уровень значимости (p≤0,001); ** – средний уровень значимости (p≤0,01); * – низкий уровень значимости (p≤0,05).

Значимые взаимосвязи также отображены в корреляционной плеяде на рисунке 5.

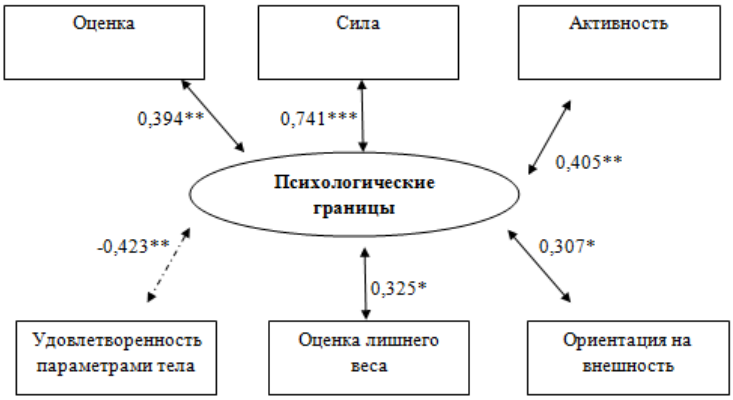

Рис. 5. Корреляционная плеяда значимых взаимосвязей между психологическими границами и показателями образа тела

Примечание: *** – высокий уровень значимости (p≤0,001); ** – средний уровень значимости (p≤0,01); * – низкий уровень значимости (p≤0,05); штрихпунктирной линией обозначена обратная взаимосвязь; прямыми линиями обозначены прямые взаимосвязи.

В ходе проведенного корреляционного анализа выявлены достоверные взаимосвязи между психологическими границами и образом тела подростков. Получены

положительные взаимосвязи между показателями, из чего можно сделать следующие выводы.

Подростки с более тонкими психологическими границами «Психологические границы» и «Оценка» (r_s=0,394 при p=0,006) склонны к большему недовольству параметрами своего тела и считают его менее привлекательным, чем сверстники с толстыми психологическими границами.

Для школьников с более тонкими психологическими границами «Психологические границы» и «Сила» (r_s=0,741 при p=0) их тело кажется более слабым, и в целом состояние своего здоровья и физического облика они оценивают хуже, чем подростки с более плотными толстыми психологическими границами личности.

Подростки с более тонкими психологическими границами «Психологические границы» и «Активность» (r_s=0,405 при p=0,005) склонны хуже оценивать энергичность и активность своего тела, а также могут считать свое тело «помехой» в жизни, в то время как у испытуемых с более плотными границами эта тенденция снижается.

Для школьников с более тонкими психологическими границами «Психологические границы» и «Ориентация на внешность» (r_s=0,307 при p=0,03) более высокое значение имеет их собственный внешний вид. Для таких подростков будет важно выглядеть модно, нравиться другим, тогда как их сверстники с более плотными границами могут этим пренебрегать.

Подростки с более тонкими психологическими границами «Психологические границы» и «Оценка лишнего веса» (r_s=0,325 при p=0,02) в большей степени подвержены страху пополнеть и иметь лишний вес. Они также могут быть озабочены контролем своего веса и сидеть на диетах, в отличие от сверстников, которых это меньше беспокоит.

Также получена отрицательная взаимосвязь между показателями переменных «Психологические границы» и «Удовлетворенность параметрами собственного тела» (r_s=–0,423 при p=0,003). Подростки с более тонкими психологическими границами в меньшей степени удовлетворены собственным телом и его отдельными параметрами, в то время как школьники с толстыми психологическими границами, наоборот, довольны внешним видом своего тела. Подростки с более плотными психологическими границами имеют более развитое ощущение пространства вокруг себя и личностную идентичность, четкое разграничение понятий красоты («это красиво, а это нет»), в то время как у подростков с тонкими психологическими границами личности это понятие более расплывчато. Подростки с более толстыми психологическими границами могут иметь завышенные требования к своему телу, в отличие от сверстников с тонкими психологическими границами.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно констатировать, что наблюдается непосредственная взаимосвязь между плотностью психологических границ и восприятием своего тела, а также отношением к нему у подростков.

Заключение. Психологические границы личности – это множественные функции системы «Я», направленные на отделение своего «Я» и его содержаний от Других. Границы определяют развитие и сохранение индивидуальности и целостности личности, позволяют устанавливать дистанцию, вступать в отношения, взаимодействовать с внешним миром, не утрачивая себя как личность. Проблема формирования психологических границ в подростковом возрасте связана с развитием самосознания, самоопределением и соотнесением мира «Я» с миром «не-Я». Происходит

отделение от родительского влияния, путем отстаивания своих границ, их расширения и укрепления (утолщения).

В подростковом возрасте психологические границы еще до конца не дифференцировались, они имеют разнонаправленные тенденции и проявляют себя спорадически. Для большинства подростков характерно наличие тонких и средних плотностей границ, которые обуславливают психоэмоциональное состояние личности и сами ими же обуславливаются: подросткам свойственно погружаться в фантазии и мечтания, смешивать ощущения, чувства и мысли, находится в состоянии «полусна», с трудом просыпаться и осознавать реальность, т. е. дифференцировать содержание сновидения и события бодрствующей жизни. Подросткам довольно легко вступать в новые отношения (также и интимного характера), быть не чувствительными к границам других людей, в том числе сверстников. Подростки проживают настоящее, перенося фокус восприятия в прошлое, часто смешивают эти модусы времени; стремясь к взрослости, проявляют детскость в эмоциональных реакциях и поступках, часто регрессируя в более ранние периоды детства.

Образ тела – это понятие, которое включает восприятие человеком собственного тела, чувственную окраску подобного восприятия и то, как, по его мнению, оценивают его окружающие; это своеобразная система представлений человека о физической стороне собственного «Я», о своем теле. Образ физического «Я» имеет большое значение в жизни подростка, определяя степень личной привлекательности, влияя на проявление себя в межличностном общении со сверстниками, определяя открытость и искренность личности со значимыми другими. Телесные границы являются важной характеристикой образа тела, подчеркивая осознание своей отделенности и разграничивая «Я» и «не-Я». Границы выступают защитным средством «Я» от окружающей среды. Недостаточная устойчивость и определенность границ тела становится преградой качественного формирования телесного образа.

В подростковом возрасте наблюдается тесная взаимосвязь в развитии психологических границ, их дифференциации и утолщении с формированием образа тела. Оставаясь все еще тонкими у подростков, психологические границы связаны с ориентацией на внешность, как своей, так и сверстников; заботой о состоянии своего тела, непосредственно его внешней составляющей, его обликом: весом, ростом и т. д.; с неудовлетворенностью параметрами собственного тела. Гипертрофированная значимость внешнего вида приводит подростка к острым переживаниям изъянов своей внешности, как действительных, так и мнимых. По мере взросления количество и адекватность признаков для оценивания будет увеличиваться, подвергнутся расширению используемые категории, снизится категоричность взглядов и возникнет большая пластичность и многосторонность.

Список источников

1. *Авдюнина Н. А.* Образ тела как компонент самосознания в юношеском возрасте // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. № 2. С. 77–85.

2. *Баранская Л. Т., Ткаченко А. Е., Татаурова С. С.* Адаптация методики исследования образа тела в клинической психологии // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2008. № 3 (51). С. 63–69.

3. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов / под ред. Т. Д. Марцинковской. М.: Академия, 2014. 329 с.

4. *Выготский Л. С.* Педология подростка. М.; Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. 504 с.

5. *Ермолова Е. О., Меер А. И.* Теоретические представления об образе физического «Я» в структуре «Я-концепции» у подростков и взрослых // Развитие человека в современном мире. 2021. № 3. С. 50–57.

6. *Ермолова Е. О., Ермолов С. А.* К вопросу о гендерной идентичности и психологических границах личности в старшем подростковом возрасте // Социокультурные проблемы современного человека: сборник материалов VI международной научно-практической конференции: в 2 ч. / под ред. О. А. Шамшиковой, Ю. М. Перевозкиной, Н. Я. Большуновой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. Ч. 1. С. 36–44.

7. *Дольто Ф.* Бессознательный образ тела. Ижевск: ERGO, 2013. 376 с.

8. *Жуина Д. В.* Особенности конфликтных отношений между родителями и детьми подросткового возраста // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2017. № 1. С. 135–140.

9. *Леви Т. С., Краснова О. В.* Взаимосвязь психологической границы и самосознания личности (на примере подросткового возраста) // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 232–235.

10. *Леви Т. С.* Отношение к телу в структуре самоотношений // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 3. С. 72–76.

11. *Лисина М. И.* Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2011. 318 с.

12. *Морозова И. С., Белогай К. Н.* Содержательные характеристики образа тела во взаимосвязи с параметрами соотношения девочек-подростков // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 7. С. 40–45.

13. *Мухина В. С.* Возрастная психология: Феноменология развития. М.: Академия, 2006. 608 с.

14. *Светикова А. В.* Образ тела как компонент сознания и самоотношения человека // Студенческий форум. 2020. № 6 (99). С. 10–12.

15. *Слободчиков В. И., Цукерман Г. А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38–50.

16. *Слободчиков В. И.* Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 37–50.

17. *Тхостов А. Ш.* Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.

18. *Черепанова Е. М.* Психологический стресс: помоги себе и ребенку. М.: Академия, 1997. 96 с.

19. *Шамшикова Е. О.* Особенности взаимосвязи типов психологических границ и защитных механизмов личности в старшем подростковом возрасте (межнациональные различия) // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 178−185.

20. *Шамшикова О. А., Волхова В. И.* Психометрический анализ и стандартизация зарубежной методики «Психологические границы личности» Э. Хартманна // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5 (42). С. 243–248.

21. *Шамшикова О. А., Волохова В. И., Шамшикова Е. О.* Развитие психологических границ в онтогенезе // Развитие человека в современном мире: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. С. 272–277.

22. *Шутова Н. В., Суворова О. В., Куасси А. П.* Влияние физического образа «Я» на самоотношение формирующейся личности // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12-1. С. 169–174.

23. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

24. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб.: Балашиха АСТ, 1996. 589 с.

Информация об авторах

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

Information about the authors

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

Статья поступила в редакцию 29.04.2022; одобрена после рецензирования 31.05.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 29.04.2022; approved after reviewing 31.05.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Научная статья

УДК 159.9

Особенности эмоционального статуса у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в гендерном аспекте

Екатерина Юрьевна Мартынова

Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России, Новосибирск, Россия, martynoa-ekaterina@rambler.ru

Аклима Накиповна Султанова

Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России, Новосибирск, Россия, sultanova.aklima@yandex.ru

Диана Константиновна Иоаниди

Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России, Новосибирск, Россия, dion48@mail.ru

Татьяна Юрьевна Сычева

Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», Новосибирск, Россия, tatysiaa1@mail.ru

Алла Васильевна Мехтиева

Санаторная школа-интернат № 133, Новосибирск, Россия, s_133@edu54.ru

Альберт Леонидович Ханаев

Санаторная школа-интернат № 133, Новосибирск, Россия, s_133@edu54.ru

Аннотация. Одним из наиболее важных и широко обсуждаемых вопросов в научной литературе является проблема интеграции в общество лиц с приобретенными нарушениями опорно-двигательного аппарата в контексте повышения их социальной активности. Российская традиционная система образования предполагает обучение детей с отклонениями в развитии в коррекционных образовательных учреждениях, которые создают обстановку для благоприятного развития и гуманной коррекции нарушений психофизического развития. Материалы проведенного нами исследования напоминают специалистам общеобразовательных учреждений о необходимости учета индивидуальных образовательных потребностей детей с двигательными нарушениями.

В психологическом сообществе часто встречается вопрос о профилактике, медицинской, психолого-педагогической и социальной реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Первостепенной задачей специалистов в системе обучения и воспитания детей с двигательными нарушениями является их социализация. Особенности развития детей с патологией опорно-двигательного аппарата отличаются значительной разнонаправленностью и распадом в степени выраженности различных нарушений. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект (задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций).

Переживание приобретенного дефекта становится дополнительной нагрузкой на психическое состояние ребенка, накладывая отпечаток на личность, способствуя возможному изменению самооценки, самоотношения, эмоционального фона и социальных отношений, а чаще всего приводит к развитию тяжелой депрессии.

© Мартынова Е. Ю., Султанова А. Н., Иоаниди Д. К., Сычева Т. Ю., Мехтиева А. В., Ханаев А. Л., 2022

Ключевые слова: эмоциональный статус, опорно-двигательный аппарат, нарушения опорно-двигательного аппарата, гендер, стрессоустойчивость, ощущение безнадежности, тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность, нервно-психическое напряжение, самооценка, суицидальное поведение.

Для цитирования: Мартынова Е. Ю., Султанова А. Н., Иоаниди Д. К. и др. Особенности эмоционального статуса у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в гендерном аспекте // Развитие человека в современном мире. 2022. № 2. С. 42–53.

Original article

Peculiarities of the emotional status in children with disturbances of the locomotor apparatus in the gender aspect

Ekaterina Yu. Martynova

Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia, martynoa-ekaterina@rambler.ru

Aklima N. Sultanova

Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia, sultanova.aklima@yandex.ru

Diana K. Ioanidi

Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia, dion48@mail.ru

Tatyana Y. Sycheva

Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia, tatysiaa1@mail.ru

Alla V. Mehdieva

Sanatorium Boarding School no. 133, Novosibirsk, Russia, s_133@edu54.ru

Albert L. Khanaev

Sanatorium Boarding School no. 133, Novosibirsk, Russia, s_133@edu54.ru

Abstract. One of the most important and widely discussed issues in the scientific literature is the problem of integration into society of persons with acquired disorders of the musculoskeletal system in the context of increasing their social activity. The Russian traditional education system involves the education of children with developmental disabilities in correctional educational institutions that create an environment for favorable development and humane correction of psychophysical development disorders. The materials of our study remind specialists of educational institutions of the need to take into account the individual educational needs of children with motor disabilities.

In the psychological community, the question of prevention, medical, psychological, pedagogical and social rehabilitation of children with disorders of the musculoskeletal system is often encountered. The primary task of specialists in the system of education and upbringing of children with movement disorders is their socialization. Features of the development of children with pathology of the musculoskeletal system are characterized by significant multidirectionality and disintegration in the degree of severity of various disorders. Leading in the clinical picture is a motor defect (delayed formation, underdevelopment, impairment or loss of motor functions).

The experience of an acquired defect becomes an additional burden on the mental state of the child, leaving an imprint on the personality, contributing to a possible change in self-esteem, self-attitude, emotional background and social relationships, and most often leads to the development of severe depression..

Keywords: emotional status, musculoskeletal system, disorders of the musculoskeletal system, gender, resistance to stress, feeling of hopelessness, anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity, neuropsychic tension, self-esteem, suicidal behavior.

For citation: Martynova E. Yu., Sultanova A. N., Ioanidi D. K. et al. Peculiarities of the emotional status in children with disturbances of the locomotor apparatus in the gender aspect. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 2, pp. 42–53. (In Russ.)

Актуальность. В психологическом сообществе часто встречается вопрос о профилактике, медицинской, психолого-педагогической и социальной реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [7]. Первостепенной задачей специалистов в системе обучения и воспитания детей с двигательными нарушениями является их социализация. Особенности развития детей с патологией опорно-двигательного аппарата отличаются значительной разнонаправленностью и распадом в степени выраженности различных нарушений. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект (задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций) [10].

Увеличение появления детей с нарушением опорно-двигательного аппарата говорит о необходимости диагностики эмоционального статуса детей, так как их физическое состояние приводит к обеднению среды и, как следствие, к нарушению социализации [11]. В свою очередь, нарушение социализации может приводить к ощущению безнадежности, нервно-психическому напряжению, суицидальным настроениям детей, особенностям стрессоустойчивости, повышению тревожности, агрессии, фрустрации и ригидности, изменению самооценки и развитию депрессии [2]. Следует также учесть, что от их внутренних переживаний будет зависеть их будущая адаптация в социуме [6].

Эмоциональная сфера в подростковом возрасте характеризуется повышенной возбудимостью и частыми перепадами настроения [1]. Физиологические и психические изменения, появление чувства взрослости, изменение отношений со взрослыми и стремление вырваться из-под их опеки, рефлексия – все эти факторы ведет к тому, что эмоциональное состояние подростка становиться нестабильным, резко переходя от повышенного эмоционального фона до плаксивости, агрессии по отношению к окружающим, апатии, безразличия и полного равнодушия [3; 4; 9].

Развитие эмоциональной сферы у подростков позволяет сформировать у них способность к управлению своими мотивами и целями, а также своими действиями, мыслями и поведением [8]. Активное участие нравственно-волевых свойств в этом процессе способствует формированию осознанного социально-приемлемого поведения [5].

Материал и методы исследования. Исследование проводилось в сентябре-октябре 2020 г. на базе МБОУ ШИ № 133 (Санаторная школа-интернат № 133) на выборке школьников среднего звена (6–8 классы) в количестве 34 человек и старшего звена (10 и 11 классы) в количестве 20 человек; в гендерном аспекте: 18 юношей и 36 девушек. Цель исследования предполагает разделение выборки на две группы

в гендерном аспекте. В первую группу включены 36 девушек, во вторую группу – 18 юношей. Сравнение проводилось в гендерном аспекте, а также в возрастном (по классам). В исследовании были использованы следующие методики:

1. Оценка нервно-психического напряжения (НПН) (Т. А. Немчин).
2. Тест на определение стрессоустойчивости личности.
3. Шкала безнадежности (Hopelessness Scale, Beck et al. 1974).
4. Диагностика суицидального поведения подростков (модификация опросника Г. Айзенка «Самооценка психических состояний личности» для подросткового возраста).

Результаты. На начальном этапе проанализированы данные по методике «Оценка нервно-психического напряжения» (Т. А. Немчин). Выявлено, что у 25 девушек (69,4 %) средние значения уровня нервно-психического напряжения составляют 38,9±5,4, что соответствует слабому уровню нервно-психического напряжения (по данным автора методики). Полученные результаты позволяют нам предположить, что доминирующая часть исследованных девушек компенсированы по физическим проявлениям и неприятным ощущениям со стороны соматических систем организма в постстрессовых ситуациях. У этих девушек отмечается повышенная продуктивность деятельности, активная когнитивная функция на фоне эмоционального подъема и общая мобилизованность в ситуациях стрессового напряжения. Мы предполагаем, что дети с нарушением опорно-двигательного аппарата находятся в ситуации воздействия хронического стресса (психологического и физического), что приводит к адаптации на психологическом уровне (не воспринимает ситуацию как стрессовую, она для него становится привычной).

Важно отметить, что 10 девушек (27,7 %) показали умеренный (интенсивный) тип (61±5,2) нервно-психического напряжения и одна девушка (2,7 %) – чрезмерный (экстенсивный) (73 балла). Выявленные результаты настораживают в аспекте поиска причинного фактора декомпенсации и психокоррекционной работы.

Анализ средних значений в группе юношей выявил слабый уровень нервно-психического напряжения (38,4±5,2) у 16 юношей (88,9 %). Полученные результаты у этих юношей схожи с выявленными значениями у девушек, также характеризующихся слабым уровнем нервно-психического напряжения. В уже привычной стрессовой ситуации юноши способны к активной продуктивной когнитивной деятельности, общей мобилизованности на фоне повышенного эмоционального состояния.

Однако у двоих юношей (11,1 %) средние значения показали наличие умеренного (интенсивного) уровня нервно-психического напряжения (61±2,8). Предполагаем, что полученные результаты связаны с тем, что эти юноши субъективно акцентируют свое внимание на своем физическом состоянии, что может указывать на низкую самооценку, тревожность и негативное восприятие своего образа тела. Это, в свою очередь, может являться барьером в социальном взаимодействии и коммуникации с окружающим социумом.

При сравнении средних показателей группы девушек и группы юношей было выявлено слабое нервно-психическое напряжение. Однако 36 девушек все же имеют более высокое среднее значение (45,9±12,1), чем средние значения (40,9±8,7) у 18 юношей, что может свидетельствовать о тенденции к увеличению нервно-психического напряжения, а также о большей озабоченности своим внешним видом.

При анализе данных уровня стрессоустойчивости было выявлено, что у трех девушек (8,3 %) стрессоустойчивость чуть ниже среднего (42 балла). Можно предпо-

ложить, что эти девушки недостаточно адаптированы к воздействию стрессовых ситуаций вследствие тревожности и акцента на субъективном негативном восприятии образа своего тела на фоне сниженной самооценки.

У семи девушек (19,4 %) отмечается средний уровень стрессоустойчивости (39±1,15). Полученные результаты позволяют говорить об избирательности реакции на стрессовые воздействия в зависимости от субъективной значимости ситуации и связи ее с личностными характеристиками и переживаниями.

Стрессоустойчивость чуть выше среднего уровня (34,5±1,06) была обнаружена у восьми девушек (22,2 %) и выше среднего (31,5±1,27) у семи девушек (19,4 %). Эти девушки более адаптивно справляются со стрессовыми воздействиями, более рационально и конструктивно подходят к решению возникающих проблемных ситуаций.

Высокий уровень стрессоустойчивости (27,7±1,16) показали восемь девушек (22,2 %) и очень высокий уровень (22,3±3,7) три девушки (8,3 %), что позволяет нам судить о том, что эти девушки характеризуются максимальной адаптацией к стрессовым воздействиям в связи с меньшим переживанием по поводу своей внешности, меньшей неуверенности в себе и своих физических и психических возможностей и тревожности. Также выявленные уровни стрессоустойчивости могут быть связаны с адаптацией к нахождению в хроническом стрессовом состоянии вследствие физического дефекта и постоянному нахождению в привычной ситуации коррекционно-лечебных мероприятий в соответствующем образовательном учреждении.

Полученные результаты по параметру стрессоустойчивости среди юношей незначительно отличаются от результатов девушек. Однако важно отметить, что у юношей результаты стрессоустойчивости по уровням «чуть ниже среднего» и «очень высокий» отсутствуют полностью.

Средний показатель стрессоустойчивости (40±1,4) отмечается у двоих юношей (11,1 %). Предполагается, что эти юноши способны реагировать на стресс конструктивно и рационально, но, тем не менее, это не исключает наличия возможного субъективного компонента акцентирования на образе своего физического «Я», что может являться препятствием при оценке и работоспособности во всех стрессовых ситуациях.

Равное количество юношей имеют результаты выше среднего уровня стрессоустойчивости: у пяти юношей (27,7 %) отмечается уровень чуть выше среднего (35±1,2) и еще у пяти юношей (27,7 %) уровень стрессоустойчивости выше среднего (31,4±1,5). Полученные результаты предполагают, что, находясь в постоянной ситуации стресса, юноши научились адекватно реагировать на стрессовые воздействия в поведенческом и эмоциональном плане.

Шесть юношей (33,3 %) показали высокий уровень стрессоустойчивости (28±1,2). Предполагаем, что эти юноши менее чувствительны к воздействию стресса, менее тревожны и более склонны к самоконтролю и самоорганизации, чтобы действовать конструктивно в проблемных ситуациях.

Сравнение средних показателей группы девушек и группы юношей показало уровень стрессоустойчивости выше среднего. Однако 36 девушек (100 %) имеют незначительно высокий показатель средних значений (32,9±5,7), чем 18 юношей (100 %) – 32,2±4,1. Полученные данные позволяют говорить о том, что несмотря на незначительную разницу в индивидуальных показателях между юношами и девушками, респонденты склонны использовать адаптивные способы поведения в стрес-

совых ситуациях, либо не рассматривать стрессовые воздействия как стрессовые вследствие длительного (хронического) нахождения в условиях физического и психического дискомфорта и адаптации к ним на этих уровнях.

Анализ средних значений по выраженности ощущения безнадежности у девушек показал, что у 11 девушек (30,6 %) безнадежность не выявлена (1,9±1,13). У этих девушек наблюдается повышенный эмоциональный фон, активная социальная позиция, отсутствие тревожности за свое физическое состояние, адекватное восприятие своего внешнего вида. Также девушки стараются компенсировать свое физическое состояние достижениями в учебной и творческой деятельности, посещением дополнительных кружков и секций по интересам помимо учебно-коррекционного учреждения.

Легкая степень безнадежности (4,8±1,06) отмечается у 13 девушек (36,1 %). Можно предположить, что на текущий момент физического состояния девушки испытывают тревогу и беспокойство, неуверенность в себе и своих возможностях, имеют сниженный фон настроения, однако не переносят это на видение перспективы своего будущего. Девушки не принимают свое актуальное физическое и психологическое самочувствие, а также состояние здоровья в целом как «приговор», работают над собой и своим здоровьем.

Девять девушек (25 %) ощущают умеренную степень безнадежности (11,7±1,3). Полученные данные позволяют говорить о ситуативности восприятия своего будущего и своего актуального состояния (психологического и физического) в негативном контексте. Сталкиваясь с какой-либо стрессовой ситуацией, физическим дискомфортом (болями), девушки склонны занижать свою самооценку, представлять мрачные перспективы своего будущего, тем самым повышая тревожность и снижая эмоциональный фон.

Тяжелый уровень безнадежности (16,3±0,5) был выявлен у трех девушек (8,3 %), что может свидетельствовать о том, что они имеют низкую самооценку, повышенную тревожность, сниженный фон настроения, проявления агрессии как реакции на хроническое состояние физического дискомфорта и болей, длительное нахождение в пределах однообразной окружающей обстановке и ситуации, а также негативное восприятие своего внешнего вида. Также можно предположить, что проводимая работа психолога и других специалистов по лечению и коррекции физического и психологического состояния девушек не подкрепляется эмоциональной и психологической поддержкой семьи или других значимых близких.

Полученные средние значения по выраженности ощущения безнадежности у юношей значительно отличаются от средних значений девушек.

Безнадежность не выявлена (1,5±1,2) у 10 юношей (55,6 %), что позволяет говорить о том, что они более адаптивны к стрессовым воздействиям внешней среды и к переживаниям внутреннего физического и психологического дискомфорта. Также они более склонны к травматизации вследствие повышенной активности и интересов, связанных с подвижной деятельностью, легче переносят какие-либо ушибы и склонны относиться к подобным случаям как к временному явлению, не перенося переживания своего физического или психологического состояния на будущие события.

Легкая безнадежность (5,8±1,4) отмечается у восьми юношей (44,4 %). Можно предположить, что, несмотря на средние и высокие значения уровня стрессоустойчивости и способности адекватно выстраивать свое поведение в стрессовых ситуа-

циях, у этих юношей может отсутствовать эмоциональный и психологический компонент принятия в семейной обстановке.

Сравнение средних показателей группы девушек и группы юношей показало заметные различия по ощущению безнадежности. 36 девушек (100 %) имеют легкую выраженность безнадежности (6,6±4,9), а у 18 юношей (100 %) безнадежность не выявлена (3,4±2,5). Поиск достоверности различий по U-критерию Манна – Уитни выявил значимые различия (p=0,03) по показателю безнадежности между юношами и девушками. Мы можем предположить, что юноши более стрессоустойчивы, менее акцентированы на своей внешности, внутренних переживаниях, идеализации образа себя и образа своего будущего, что не оказывает сильного влияния на их самооценку и уровень тревожности. Кроме того, юноши склонны находиться в ситуациях здесь и сейчас и справляться с какими-либо сложностями постепенно, в то время как девушки более ориентированы на будущие события.

Диагностика суицидального поведения состояла из четырех шкал: тревожность, фрустрация, агрессия, ригидность. Анализ средних показателей уровня тревожности у девушек выявил отсутствие этого признака (3,3±2,4) у 11 девушек (30,6 %), что может свидетельствовать о большей адаптации девушек к своему психологическому и соматическому состоянию, к ежедневным оздоровительным и коррекционным мероприятиям, о большей стрессоустойчивости. Также можем предположить, что девушки не фиксированы на восприятии своего внешнего вида (не связывают самооценку только с характеристиками внешности), характеризуются социальной активностью и находят способы компенсации своего физического состояния в учебной и внеучебной деятельности.

Средний уровень тревожности (11,4±1,9) выявлен у 18 девушек (50 %). Можем предположить, что, несмотря на то, что данные девушки склонны проявлять беспокойство в различных стрессовых ситуациях, они достаточно организованы для продуктивной деятельности и не уходят в бесконтрольную аффективную реакцию.

У семи девушек (19,4 %) была обнаружена высокая тревожность (16,1±0,7). Предполагается, что это связано с высоким уровнем ригидности (девушки фиксируются на особенностях внешности на актуальный момент и переносят это самоощущение на образ будущего) и сниженной самооценкой, неуверенности в своих силах справляться со стрессом.

Средние значения уровня тревожности у юношей показали, что у 11 юношей (61,1 %) тревожность не выявлена (4,09±1,6). Можно предположить, что это связано с отсутствием ощущения безнадежности (юноши не склонны акцентироваться на собственном физическом облике, не связывают свое соматическое состояния с личностными характеристиками). Также это может быть связано с тем, что юноши не рассматривают свое физическое состояние как пролонгированное.

Средний уровень тревожности (10,3±2,2) преобладает у шести юношей (33,3 %), что может быть связано с неуверенностью в себе и своих возможностях вследствие своего состояния, социальной замкнутостью или робостью. Кроме того, это может быть взаимосвязано с уровнем агрессивности (возбудимость и реактивность нервных процессов) как еще одним фактором тревожности.

Однако у одного юноши (5,6 %) тревожность максимально выражена (15 баллов). Можем предполагать субъективную фиксацию на внешнем облике и озабоченность своим соматическим состоянием, сниженную самооценку на этом фоне, неспособность адекватно справляться со стрессовыми воздействиями, избегание

социального взаимодействия со сверстниками вследствие страха неприятия, а также отсутствие психологической и эмоциональной поддержки в кругу семьи.

При сравнении средних показателей группы девушек и группы юношей было выявлено, что 36 девушек (100 %) имеют средний уровень тревожности (9,8±5,1), а у 18 юношей (100 %) тревожность отсутствует (6,8±4). Поиск достоверности различий по U-критерию Манна – Уитни выявил значимые различия (p=0,02) по показателю тревожности между юношами и девушками. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что девушки больше беспокоятся по поводу своего внешнего вида, для них важна оценка и принятие от окружающий и от себя. Их самооценка зависит от своего внешнего вида, возможна проекция своего внешнего образа на внутреннее самовосприятие. Таким образом происходит снижение уверенности в себе, в коммуникации с окружающим миром, осознания своего места в мире, что является препятствие успешному адаптивному функционированию в социуме.

Анализ средних показателей уровня фрустрации выявил отсутствие фрустрированности (4,3±2,6) у 13 девушек (36,1 %), что позволяет предположить наличие высокой самооценки, адекватного самовосприятия (своего физического и психологического состояния, актуальной ситуации), ежедневного посещения лечебно-коррекционных программ. Девушки достаточно стрессоустойчивы к негативным, конфликтным ситуациям, способны мобилизовать себя для конструктивного решения возникающих затруднений.

Средний уровень фрустрации (11,4±2) имеют 14 девушек (38,9 %). Это может быть связано с субъективным восприятием стрессового воздействия, избирательностью эмоциональной реакции на различные конфликтные ситуации и нестабильностью эмоционального фона.

У девяти девушек (25 %) был выявлен высокий уровень фрустрации (16,6±1,7). Можем предположить, что у этих девушек занижена самооценка, они не способны справляться со стрессовыми ситуациями, склонны к избеганию неудач и решения проблем. Возможна идентификация негативного восприятия образа тела с личностными характеристиками.

Средние значения уровня фрустрации среди юношей выявили отсутствие у 14 юношей (77,8 %) этого параметра (3,8±2,4), что может быть связано с адекватной самооценкой, высоким уровнем стрессоустойчивости, а также склонностью решать проблемные ситуации более рационально, с минимальной аффективной реакцией.

Однако у четырех юношей (22,2 %) имеется средний уровень фрустрации (10,7±1,9). Они склонны реагировать на стрессовые воздействия в зависимости от субъективной значимости ситуации и проблемы на момент их актуального психологического и физического состояния.

Высокий уровень фрустрации у юношей отсутствует, можно предположить, что юноши имеют более высокий уровень социальной адаптации без высоких притязаний (вследствие высокой стрессоустойчивости они не ожидают от социума, что все окружающие примут их, и у них не возникает фрустрированности).

При сравнении средних показателей группы девушек и группы юношей было выявлено, что 36 девушек (100 %) имеют среднюю выраженность фрустрации (10,1±5,3), а 18 юношей (100 %) не фрустрированы (5,4±3,7). Поиск достоверности различий по U-критерию Манна – Уитни выявил значимые различия (p=0,002) по показателю фрустрации между юношами и девушками. Полученные результаты мо-

гут свидетельствовать о том, что девушки более эмоциональны (склонны к аффективному реагированию на различные ситуации), тревожны и ригидны, самооценка может зависеть от успехов или неудач, а также высокой субъективной значимостью своего внешнего вида и неуверенности на фоне этого.

Анализ средних показателей уровня агрессивности выявил отсутствие агрессии (5,6±1,8) у 17 девушек (47,3 %). Эти девушки склонны к избеганию трудных ситуаций в учебном или социальном плане, они не используют агрессию в качестве защиты своей самооценки и своего самовосприятия во взаимодействии с окружающим социумом.

Средний уровень агрессии (10,4±1,7) отмечается у 19 девушек (52,7 %), из чего можно предположить, что эти девушки используют агрессию в качестве самозащиты в ситуациях субъективного ощущения угрозы своей личности и своему восприятию физического образа (своей внешности).

Высокие уровни агрессивности у девушек отсутствуют. Отсутствие высокого уровня агрессии у девушек можно объяснить воспитанием в семье. Традиционное воспитание девушек не подразумевает агрессивного реагирования на жизненные ситуации. Кроме того, у 28 девушек (77,8 %) были выявлены средние (11,3±2,1) и высокие (15,9±1,4) значения ригидности, что говорит о том, что эти девушки могут быть фиксированы на одной устойчивой модели поведения (то, что закладывалось родителями в воспитании) в различных жизненных обстоятельствах.

Полученные средние значения по выраженности агрессивности у юношей отличаются от средних значений девушек. Агрессия не выявлена (5,7±0,9) у четырех юношей (22,2 %). Можно сказать, что они не испытывают ощущения дискомфорта от качества своей жизни, не считают необходимым проявлять агрессию в стрессовых ситуациях, подходят к решению проблем, мобилизируя когнитивную деятельность вместо аффективной.

Средний уровень агрессивности (9,7±1,1) был выявлен у 11 юношей (61,1 %). Можно предположить, что юноши используют агрессию в качестве защиты своей личности и восприятия своего физического состояния, когда субъективно они воспринимают угрозу или посягательство на их соматическое состояние. Также здесь можно проследить взаимосвязь между средними показателями тревожности и агрессии, а также средними и высокими значениями по выраженности стрессоустойчивости, что позволяет юношам адаптивно реагировать на стрессовые воздействия.

У троих юношей (16,7 %) уровень агрессии высокий (15 баллов), что позволяет говорить о преобладании аффективной реакции над когнитивной. Эти юноши склонны давать негативную ответную реакцию на внешние раздражители, неудачи, они недостаточно адаптируются в условиях стресса. Здесь также можно предположить, что неадекватная стратегия поведения в условия стресса и конфликта перенята этими юношами из наблюдения за тактикой поведения в подобных условиях собственных родителей.

При сравнении средних показателей группы девушек и группы юношей было выявлено, что у 36 девушек (100 %) уровень агрессивности имеет среднюю выраженность (8,1±2,9), также как у 18 юношей (100 %) – 9,7±3. Можно объяснить это тем, что профилактическая работа психолога и других специалистов лечебно-коррекционного профиля благотворно влияет на психологическое и соматическое состояние детей, а также на их адекватность реагирования на стрессовые факторы (стрессоустойчивость).

Поиск достоверности различий по U-критерию Манна – Уитни не выявил значимых различий по показателю агрессивности в изучаемых группах.

При анализе данных уровня ригидности было выявлено, что у восьми девушек (22,2 %) этот параметр отсутствует (5,1±1,9). Можно предположить, что это может быть связано с низкими и средними уровнями тревожности и средними и высокими уровнями стрессоустойчивости. Таким образом, девушки используют гибкие стратегии поведения и эмоционального реагирования в различных стрессовых ситуациях. Также можно предположить, что эти девушки являются лидерами в своих референтных группах, они открыты социальному взаимодействию, новому опыту, перенимают, вырабатывают и используют новые различные модели поведения. Кроме того, эти девушки ищут варианты компенсации своего физического и психологического состояния в секциях и кружках по интересам вне учебного времени.

Средний уровень ригидности (11,3±2,1) отмечается у 19 девушек (52,8 %). Здесь может прослеживаться взаимосвязь с нестабильным эмоциональным состоянием девушек-подростков и подвижным эмоциональным фоном. Такой уровень ригидности является наиболее адаптивным для девушек, так как позволяет в равной мере быть им открытыми новому опыту и социальным взаимодействиям, не отходя от устоявшихся комфортных моделей поведения, и варьируя новое и привычное реагировать на различные ситуации в зависимости от их личной значимости.

У девяти девушек (25 %) ригидность выражена (15,9±1,4). Эти девушки могут использовать только одну привычную (комфортную) им модель поведения и эмоционального реагирования в различных ситуациях, они склонны вести свой образ жизни в соответствии с уже устоявшимися (проверенными) принципами и убеждениями, взглядами, с привычным отношением к самим себе. Стоит отметить, что ригидность также может быть связана с физиологическими особенностями этих девушек (так как у девушек имеется устойчивый и неизменный взгляд на самих себя, на свое качество здоровья, они фиксируются на негативном самоотношении).

Анализ средних значений выявил отсутствие ригидности (5,3±1,5) у троих юношей (16,7 %), что позволяет говорить о достаточно широком спектре эмоциональных и поведенческих реакций на стрессовые ситуации, а также о гибкости и изменчивости (адаптивности) жизненных установок, взглядов, убеждений и самоотношения в зависимости от обстоятельств. Также можно предположить отсутствие фиксированности у них исключительно на своих неудачах и одном фоне настроения.

Средний уровень ригидности (9,6±1,6) был выявлен у 14 юношей (77,8 %). Это может быть связано с тем, что юноши выбирают какую-либо модель поведения или способ эмоционального реагирования в зависимости от субъективной сложности ситуации.

У одного юноши (5,5 %) был обнаружен высокий уровень ригидности (15 баллов). Можно предположить, что исходя из обработки результатов предыдущих методик, юноша имеет высокую тревожность и агрессивность, что во взаимосвязи с высокой ригидностью позволяет предположить, что в своей группе он является изгоем. Если обратить внимание на взаимосвязь высокой ригидности и стрессоустойчивости (уровень выше среднего), то можно сказать, что юноша адаптируется таким способом к ситуации буллинга. Следует добавить, что адаптируется он успешно, так как уровень стрессоустойчивости находится в норме. Кроме того, исходя из высокого уровня ригидности, юноша склонен использовать какую-либо одну привычную ему стратегию поведения и эмоциональное реагирование в стрессовых ситуациях, которые могут быть не всегда адекватными.

При сравнении средних показателей группы девушек и группы юношей было выявлено, что у 36 девушек (100 %) преобладает средняя выраженность ригидности (11,08±4,2), также как у 18 юношей (100 %) – 9,3±2,6. Можно сделать вывод, что для эффективного взаимодействия внутри социальных групп необходимо среднее значение по уровню ригидности, так как сама по себе ригидность предполагает фиксацию на каких-либо конкретных моделях поведения, мыслях, самоощущениях и убеждениях, а средняя выраженность уровня ригидности позволяет детям гибко реагировать на изменяющиеся условия.

Поиск достоверности различий по U-критерию Манна – Уитни не выявил значимых различий по показателю ригидности в изучаемых группах.

Список источников

1. *Bair M. J., Robinson R. L., Katon W.* et al. Depression and pain comorbidity: a literature review // Archives of Internal Medicine. 2003. Vol. 163, Issue 20. P. 2433–2445.

2. *Danielsson A. J.* What impact does spinal deformity correction for adolescent idiopathic scoliosis make on quality of life? // Spine. 2007. Vol. 32, Issue 19. P. 101–108.

3. *Denny S., Silva M., Fleming T.* et al. The prevalence of chronic health conditions impacting on daily functioning and the association with emotional well-being among a national sample of high school students // Journal of Adolescent Health. 2014. Vol. 54, Issue 4. P. 410–415.

4. *Fergusson D. M., Horwood L. J.* The Christchurch health and development study: review of findings on child and adolescent mental health // Australian and New Zealand Journal of Psychiatry. 2001. Vol. 35. P. 287–296.

5. *Fishbain D. A., Bruns D., Meyer L. J.* et al. Exploration of the relationship between disability perception, preference for death over disability, and suicidality in patients with acute and chronic pain // Pain Medicine. 2012. Vol. 13, Issue 4. P. 552–561.

6. *Friedman H. S.* The multiple linkages of personality and disease // Brain, Behavior, and Immunity. 2008. Vol. 22. P. 668–675.

7. *Kotwicki T., Kinel E., Stryła W.* et al. Estimation of the stress related to conservative scoliosis therapy: an analysis based on BSSQ questionnaires // Scoliosis. 2007. Vol. 2. P. 1. DOI: 10.1186/1748-7161-2-1

8. *Lawoko S., Soares J. J. F.* Quality of life among parents of children with congenital heart disease, parents of children with other diseases and parents of healthy children // Quality of Life Research. 2003. Vol. 12, Issue 6. P. 655–666.

9. *Mirtz T. A., Thompson M. A., Greene L.* et al. Adolescent idiopathic scoliosis screening for school, community, and clinic health promotion practice utilizing the PRECEDE-PROCEED model // Chiropractic & Osteopathy. 2005. Vol. 13. P. 25. DOI: 10.1186/1746-1340-13-25

10. *Secinti E., Thompson E. J., Richards M.* et al. Research Review: Childhood chronic physical illness and adult emotional health a systematic review and meta-analysis // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2017. Vol. 58, Issue 7. P. 753–769. DOI: 10.1111/jcpp.12727

11. *Tones M., Moss N., Polly D. W.* A review of quality-of-life and psychosocial issues in scoliosis // Spine. 2006. Vol. 31. P. 3027–3038.

Информация об авторах

Е. Ю. Мартынова – лаборант кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России.

А. Н. Султанова – доктор медицинских наук, доцент кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России.

Д. К. Иоаниди – преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России.

Т. Ю. Сычева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и правоведения, Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ».

А. В. Мехтиева – педагог-психолог, Санаторная школа-интернат № 133.

А. Л. Ханаев – кандидат медицинских наук, директор, Санаторная школа-интернат № 133.

Information about the author

E. Yu. Martynova – Laboratory Assistant of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University.

A. N. Sultanova – Doctor of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University.

D. K. Ioanidi – Lecturer of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University.

T. Y. Sycheva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management.

A. V. Mehdieva – Teacher-psychologist, Sanatorium Boarding School no. 133.

A. L. Khanaev – Candidate of Medical Sciences, Director, Sanatorium Boarding School no. 133.

Статья поступила в редакцию 30.04.2022; одобрена после рецензирования 27.05.2022; принята к публикации 18.07.2022.

The article was submitted 30.04.2022; approved after reviewing 27.05.2022; accepted for publication 18.07.2022.

Научная статья

УДК 159.9

Тревожность и склонность к экстремально рискованному поведению у подростков

Роман Александрович Силкин

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия, silkin_2014@mail.ru

Лариса Ананьевна Юшкова

Новосибирский государственный педагогический университет, Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия, yushkova_l@mail.ru

Аннотация. В статье проводится теоретический анализ понятий «тревога» и «тревожность», в результате которого достигается уточнение и дифференциация их содержания. Термины «риск» и «склонность к экстремально рискованному поведению» также рассматриваются авторами с нескольких разных методологических позиций. По мнению авторов, тревожные расстройства являются одной из наиболее распространенных проблем психического здоровья, с которой сталкиваются подростки, однако им не уделяется достаточного внимания со стороны психологического сообщества. Актуальность изучения взаимосвязи тревожности и склонности к экстремально рискованному поведению у подростков понимается авторами прежде всего в слабой изученности этой темы, поскольку на данный момент нет современных научных работ по ее изучению. Цель работы состоит в том, чтобы на основе результатов теоретического анализа определить понятие «тревожность» и «склонность к экстремально рискованному поведению», обосновать актуальность исследования и перспективы дальнейшего эмпирического изучения взаимосвязи тревожности подростков и их склонности к экстремально рискованному поведению. В работе делаются выводы о том, что склонность к экстремально рискованному поведению – это личностная характеристика, основанная на поиске новых ощущений, которые содержат элемент достижения определенных целей путем использования экстремальных рисков, способных нанести вред здоровью.

Ключевые слова: тревога, тревожность, риск, рискованное поведение, подростки.

Для цитирования: Силкин Р. А., Юшкова Л. А. Тревожность и склонность к экстремально рискованному поведению у подростков // Развитие человека в современном мире. 2022. № 2. С. 54–62.

© Силкин Р. А., Юшкова Л. А., 2022

Original article

Anxiety and tendency to extreme risk behavior in adolescents

Roman A. Silkin

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, silkin_2014@mail.ru

Larisa A. Yushkova

Novosibirsk State Pedagogical University, Siberian State Transport University, Novosibirsk, Russia, yushkova_l@mail.ru

Abstract. The article provides a theoretical analysis of the concepts of "anxiety" and "anxiety", as a result of which the clarification and differentiation of their content is achieved. The terms "risk" and "tendency to extremely risky behavior" are also considered by the authors from several different methodological positions. According to the authors, anxiety disorders are one of the most common mental health problems faced by adolescents, but they do not receive enough attention from the psychological community. The relevance of studying the relationship between anxiety and a tendency to extremely risky behavior in adolescents is understood by the authors primarily in the poor study of this topic, since at the moment there are no modern scientific works on its study. The purpose of the work is to define the concept of "anxiety" and "tendency to extremely risky behavior" based on the results of theoretical analysis, to substantiate the relevance of the study and the prospects for further empirical study of the relationship between anxiety in adolescents and their tendency to extremely risky behavior. The paper concludes that the propensity for extremely risky behavior is a personal characteristic based on the search for new sensations that contain an element of achieving certain goals by using extreme risks that can be harmful to health.

Keywords: anxiety, uneasiness, risk, risky behavior, adolescents.

For citation: Silkin R. A., Yushkova L. A. The relationship between anxiety and propensity to extreme risky behavior among adolescents. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 2, pp. 54–62. (In Russ.)

Тревога – это эмоция, характеризующаяся чувством напряжения, тревожными мыслями и физическими изменениями, такими как, например, повышение кровяного давления.

Тревожность как состояние человека, которое характеризуется преувеличенной склонностью к беспокойству, сомнениям и тревоге, имеет негативно чувственную окраску, является основой большинства трудностей в процессе социализации личности, а также может спровоцировать нарушение общего прогресса человека.

У людей с тревожными расстройствами обычно возникают повторяющиеся навязчивые мысли или опасения. Они могут избегать определенных ситуаций из-за беспокойства. У них также могут проявляться физические симптомы, такие как потливость, дрожь, головокружение или учащенное сердцебиение. Тревожность не связана с какими-то определенными обстоятельствами и проявляется постепенно. Это состояние, которое всегда с человеком. Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, что проявляется в ее причинах, формах и содержании.

Тревожные расстройства являются наиболее распространенной проблемой психического здоровья, с которой сталкиваются сегодня подростки. Это вызывает настороженность и опасения у психологов, учитывая, что имеются довольно веские

данные, что без лечения эти проблемы могут сохраняться и во взрослом возрасте, интенсифицируясь по степени тяжести. Таким образом, знание того, как распознавать тревогу у подростков и реагировать на нее, имеет первостепенное значение в учреждениях первичной медико-санитарной помощи. Тревога – это распространенное психическое расстройство среди современных подростков. В некоторых случаях это состояние может привести к серьезным физическим и умственным нарушениям. Несколько факторов, специфичных для подростковой популяции, делают эту возрастную группу особенно уязвимой для развития тревожности.

Тревожность на протяжении всей истории была захватывающим феноменом в психологии. Существует широкий спектр терминов «тревожность». Первым, кто описал тревогу, был З. Фрейд. Согласно интерпретации З. Фрейда, тревога – это эмоциональное состояние, подобное тому, которое мы испытываем, когда чувствуем угрозу извне, функцию «Эго», и его цель – предупредить человека о неминуемой угрозе, которую необходимо выполнить или избежать. Тревога позволял человеку адаптивно реагировать в угрожающих ситуациях [20].

В отличие от Фрейда, К. Хорни считал, что этимология страха кроется в отсутствии чувства безопасности в межличностных отношениях. В случае с подростком, корень тревожности кроется в нарушении отношений между ребенком и родителями.

Тревогу можно охарактеризовать как «базовую, фундаментальную, дискретную эмоцию». Ее испытывают все люди, независимо от возраста, культуры или расы. К. Изард рассматривали тревогу как смешение эмоций, теоретизируя, что тревога состоит из разнообразной комбинации страха, страдания, печали, гнева, стыда, вины, интереса и возбуждения. Хотя страх является постоянной эмоцией, испытываемой в ситуации беспокойства, контекст или обстановка, предыдущее обучение или воспринимаемая угроза диктуют специфическую смесь эмоций.

Д. Х. Барлоу охарактеризовал тревогу как когнитивно–аффективный процесс, при котором люди входят в «состояние беспомощности из–за воспринимаемой неспособности прогнозировать, контролировать или получать желаемые результаты или результаты в определенных предстоящих лично значимых ситуациях или контекстах [24]. Он предположил, что более точным термином для беспокойства является «тревожное предчувствие», поскольку тревожные люди постоянно находятся в процессе попыток справиться с ожидаемыми негативными будущими предстоящими событиями.

Е. В. Косгроув проводит различие между интернализирующими и экстернализирующими расстройствами. Тревога – это интернализующее расстройство, при котором дистресс выражается вовнутрь, и люди пытаются чрезмерно контролировать или чрезмерно регулировать свое когнитивное и внутреннее эмоциональное состояния. Интернализующие расстройства включают расстройства настроения (например, депрессию) и тревожные расстройства (например, генерализованную тревогу и фобии). Страх, застенчивость, низкая самооценка и печаль коррелируют с интернализирующими расстройствами, такими как депрессия и тревога. У некоторых молодых людей часто проявляются как внутренние, так и внешние расстройства в сочетании друг с другом.

А. М. Прихожан рассматривает тревогу как переживание эмоционального дискомфорта, которое является предчувствием надвигающейся опасности. Тревожность характеризуется устойчивым длительным индивидуальным формированием. Она имеет поведенческий драйв и постоянную форму реализации, в которой пре-

обладают компенсаторные и защитные проявления [16]. Тревога возникает и закрепляется в связи с неудовлетворенными базовыми потребностями развития ребенка, которые носят гипертрофированный характер. До подросткового возраста тревожным фактором являются семейные расстройства. Даже в подростковом возрасте конструкт трансформируется в постоянную форму личностного образования, которое опосредуется характеристиками «Я-концепции» и отношением к себе. Тревожность консолидируется и усиливается за счет накопления и углубления эмоциональных переживаний как негативных, в результате чего генерируются прогностически негативные оценки и во многом определяется режим текущих переживаний, которые способствуют не только сохранению, но и усилению тревоги [16].

Как и А. М. Прихожан, мы считаем тревожность устойчивой чертой личности с ярко выраженным адаптивным характером. Детская тревожность связана с защитой своих привычных представлений о себе, самооценки и самооценки. Исходя из определения А. М. Прихожан, можно сделать вывод, что тревожность у подростков – это проявление личностной дисфункции, дезадаптации. Тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, ощущение угрозы.

Со склонностью к риску все так же не однозначно. Зарубежная литература по исследованиям предрасположенности к риску подтверждает, что поведение в опасных ситуациях у людей различно, и может почти полностью зависеть от таких характеристик, как возраст, пол и социальные обстоятельства. Пожилые люди более склонны к осторожности, расстановке приоритетов и недооценке рисков, чем молодые. Гендерные различия более выражены в детстве (мужчины больше рискуют) и исчезают с возрастом. Ориентация на риск является общей для мужчин и женщин, но существуют различия в определенных реакциях, в зависимости от характера определенных условий. Некоторые ситуации более рискованны для мужчин, в то время как другие более рискованны для женщин. Социальные и культурные среды также могут быть определяющими факторами риска. Например, в западных культурах риск рассматривается как необходимая и полезная черта общества.

А. А. Бунас предопределяет природу возникновения опасных манер поведения с биологической, социально–психологической и этической точек зрения. Согласно биологическому подходу предопределяет опасные манеры как влияние психофизиологических, генетических и гормональных обстоятельств [3]. Социально–психологический подход учитывает две модели рискованных манер поведения: микросоциальную и макросоциальную. В микросоциальной модели основной причиной опасных манер объясняется нарушением межличностных отношений. Исследования Л. А. Головей [5], А. Е. Личко [13], Д. Н. Исаева и В. Е. Каган [9] показывают, что отношения в семье и со сверстниками являются основными детерминантами рискованного поведения. В макросоциальной модели выделяют два взаимодополняющих направления. Представитель первого направления С. Гроф объясняет рискованную манеру поведения как особый социальный феномен, несущий конкретную функциональную нагрузку [6]. Б. М. Левин [11], В. Д. Лисовский и Э. А. Колесникова [12] – представители второго направления, изучающие опасную манеру поведения как специфическое функционирование общества, такое как социально-экономическое положение дел, кризис системы значимости, культурных и других норм. В рамках этического подхода сложность опасного образа действий изучали Б. С. Братусь [2], Е. К. Веселова [4], А. Ф. Лазурский [8]. С их точки зрения, опасная манера тракту-

ется как аморальная, мотивированная гедонистическими стремлениями индивида, бездуховностью и моральным несовершенством.

Л. М. Шипицына и Л. С. Шпинели подчеркивают, что манеру поведения человека, можно назвать «зависимой переменной», кроме того, факторами, действующими на манеру поведения, являются специфические для социума положения и отношения к ситуациям, что определяется критериями социализации личности и частными, природными особенностями. Эта область исследований получила название «интеракционистсткий подход» [22]. Этот подход подтверждает Д. Арнетт [23], который предлагает интегрированную концепцию формирования личности, в которой наряду с биологическими чертами функционирует процесс социализации как основа для поиска сильных эмоций.

Также были обнаружены сложные корреляции между предпочтениями риска и чертами в аффективно-мотивационной сфере. Были изучены не только характеристики рискованного поведения в качестве типа, но также стабильность его показателей, независимо от ситуации и внешней среды. О. Ренн в своей работе о рискованном поведении показал, что его показатели связаны со степенью тревожности, характеристиками стратегий преодоления стресса (копинг-стратегий) и импульсивностью [17]. Было доказано, что важным компонентом рискованного поведения является мотивация человека к немедленному удовлетворению своих потребностей и желаний. По представлению А. Е. Личко [13], люди, характеризующиеся высоким мотивационным уровнем, имеют склонность к импульсивности, нечувствительности и риску, в то время как низкий уровень самоконтроля более выражен на уровне личностных черт.

Еще одна черта личности, изученная зарубежными психологами и связанная с риском, – поиск эмоций, была предложена и описана М. Цуккерманом [27]. Он разработал теоретическое обоснование своей позиции, согласно которой существуют различия между хорошим уровнем возбуждения и возбуждением, и что эти различия влияют на выбор различных форм жизнедеятельности в разных областях человеческой активности – физической, межличностной и социальной. М. Цуккерман предопределяет возбуждение как стремление испытать новое, захватывающее, достичь наивысшего уровня возбуждения и волнения [27]. Он предопределяет поиск ощущений как многомерную черту личности, обусловленную биологическими условиями, которая включает в себя осознание скуки, чувство приключения, поиск новых ощущений, новизны и угрозы.

А. В. Шаболтас [21] рассматривает ряд психологических исследований рискованного поведения и подчеркивает, что продемонстрирована связь между эмоциональными потребностями и злоупотреблением психоактивными веществами, сексуальным поведением и другими формами факторов риска, особенно у подростков.

В отечественной психологии риск рассматривается прежде всего как ситуативная особенность деятельности, проявляющаяся в неопределенности результатов и возможных негативных последствиях неудачи. В. А. Петровский, изучавший индивидуальную инициативу в контексте принятия риска, определил риск в трех взаимосвязанных значениях:

1) риск – это степень потерь, которые можно ожидать в случае неудачи какой-либо деятельности. Он определяется сочетанием вероятности отказа и степени негативных последствий;

2) риск как деятельность, которая может привести к каким-либо потерям (убыткам, травмам, ущербу) для субъекта;

3) риск – это установка между двумя разумными альтернативами: менее привлекательной, но более надежной и более привлекательной, но менее надежной, связанной с возможными вторичными исходами [15].

Основываясь на теоретическом обобщении эмпирического правила, В. А. Петровский предлагает различать несколько видов риска: мотивированные и немотивированные риски, рассчитанные на получение выгоды от деятельности, и оправданные и неоправданные риски, основанные на ожидаемых выгодах и потерях [15].

В. А. Петровский также предложил модель «повышенного риска», основанную на идее дезадаптивности [15]. Другими словами, особые мотивы, такие как альтруизм, ведут к личностному росту и проявляются в особой привлекательности поведения, которая не предопределена результатом в надличностной деятельности. Дезадаптация описывает работу механизмов вмешательства в риск на разных уровнях регулирования: от пассивного поведения до сознательного принятия риска. Поведение человека в рискованных ситуациях является результатом взаимосвязи двух направлений: адаптивной реакции избегания и дезадаптивной реакции привлечения опасности.

В социальной психологии Р. Перкун определил предпочтение рискованных вариантов перед безопасным поведением в межличностных отношениях понятием «рискованное поведение» [14]. В том числе исследователи сосредоточились на явлении так называемых «сдвигов» в сторону более или менее опасного направления во время группового обсуждения определенной ситуации. Результаты показали, что направление изменений в индивидуальных суждениях было систематическим, и что во многих случаях крайние суждения были усилены в результате обсуждения. Впервые об этом феномене «смещения риска» сообщил Д. Стоунер в 1961 г., после чего был проведен анализ влияния групп и общения на принятие личных решений в различных рабочих условиях и средах [25]. В результате было установлено, что коллективное принятие решений было признано более рискованным, чем индивидуальное принятие решений, сделанное до группового обсуждения. Ю. Козелецкий, В. В. Кочетков и И. Г. Скотников также исследовали вопрос риска, связанного с принятием решений [10].

А. А. Бунас подчеркивает, что в психологии риска наиболее широко используются объективная поведенческая теория, модель поведения и убеждений о здоровье и гомеостатическая теория риска [3].

Ю. Г. Фролова в рамках модели убеждений предполагает, что опасный образ действий является результатом неадекватной оценки риска, недооценки масштаба результатов опасного образа действий и ущерба, причиненного опасным образом [19]. В собственной концепции целенаправленного маневрирования П. В. Дика говорится, что опытный маневр контролируется субъектом. Предрасположенность к опасному маневру определяется сочетанием трех обстоятельств:

1) внутренняя мотивация, другими словами, восприятие человеком того, приведет ли определенный метод к желаемому результату, и субъективное восприятие выгоды от этого результата;

2) субъективные поведенческие нормы, то есть ожидание «значимых других» и желание соответствовать ожиданиям других;

3) сознательный контроль над вероятностью возникновения события и нашей собственной способностью справиться с подобными условиями [7].

Дж. С. Уайлд, автор гомеостатической теории риска, объясняет, что концепция гомеостаза или запланированного риска отражает определенный уровень риска, который индивид считает приемлемым для получения максимально возможной выгоды от своей деятельности [18]. Люди сами должны определять границы своего риска, приемлемые в определенных ситуациях, и оценивать вероятные риски для своих целей, здоровья и безопасности.

Р. Лазарус и С. Фолкман ввели понятие коалиции, которая представляет собой действие, которое субъект должен предпринять, чтобы разрешить «трудную» ситуацию, связанную с опасностью [26]. Современные исследования, интерпретируя «трудные» или опасные ситуации, фокусируют внимание не на их отличиях от повседневной жизни, а, во-первых, на их важности для человека, и, во-вторых, на трудностях или опасностях, которые он воспринимает.

По мнению Л. И. Анцыферовой, уровень мотивационной способности справиться с трудной ситуацией зависит от значимости угрожаемого объекта и его положения в семантическом поле личности. То есть трудная ситуация, к которой необходимо адаптироваться, – это та, в которой субъект сталкивается с риском, оцениваемым как угрожающий [1].

В итоге, исследовав учения зарубежных и российских научных работников, можно констатировать, что опасный маневр – это маневр, предполагающий свободное принятие опасной для психофизического состояния субъекта ситуации, содержащей часть достоинства конкретной цели и неочевидный баланс благоприятных и негативных исходов, субъективно воспринимаемых как важные.

Отметим, что рискованное поведение, во-первых, является существенной особенностью процесса социализации личности, во-вторых, оно возникает при объективных (внешних) и субъективных (внутренних) причинах в зависимости от особенностей и поведения человека, в-третьих, у каждого человека свой уровень готовности (склонности) к риску, связанный с чертами личности, такими как импульсивность и стремление к острым ощущениям, и, в-четвертых, рискованное поведение является предпосылкой для развития и формирования девиантного, зависимого и поведенческого виктимного поведения. Из этого можно сделать вывод, что склонность к экстремально рискованному поведению – это личностная характеристика, основанная на поиске новых ощущений, которые содержат элемент достижения определенных целей путем использования экстремальных рисков, способных нанести вред здоровью.

Актуальность изучения взаимосвязи тревожности и склонности к экстремально рискованному поведению заключается в первую очередь в слабой изученности. На данный момент нет работ по изучению взаимосвязи факторов тревожности и склонности к экстремально рискованному поведению среди подростков.

Перспективами дальнейшего исследования могут стать эмпирическое изучение поведения подростков, а также создание программ для профилактики и предупреждения детерминирующего поведения.

Список источников

1. *Анцыферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.

2. *Братусь Б. С.* Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 304 с.

3. *Бунас А. А.* Различные аспекты обоснования природы рискованного поведения личности // Психология: проблемы практического применения: материалы международной научной конференции (г. Чита, июнь 2013 г.). Чита: Молодой ученый, 2013. С. 10–16.

4. *Веселова Е. К.* Нравственный выбор в жизненных ситуациях: диагностика психологических особенностей принятия морального решения // Практикум по психологии жизненных ситуаций: учебное пособие / под ред. Е. Ю. Коржовой. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. С. 74–101.

5. *Головей Л. А., Муртазина И. Р.* К вопросу о психофизиологических и личностных факторах восприятия повседневных стрессоров // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. № 2 (26). С. 136–142.

6. *Гроф С.* Психология будущего: Уроки современных исследований сознания / пер. с англ. С. Офертаса, О. Цветковой. М.: АСТ, 2003. 458 с.

7. *Дик П. В.* Психологические концепции риска и рискованного поведения // Актуальные проблемы психологии. 2008. № 2. С. 63–68.

8. Душевная жизнь детей: Очерки по педагогической психологии / под ред. А. Ф. Лазурского, А. П. Нечаева. М.: Польза, 1910. 283 с.

9. *Исаев Д. Н., Каган В. Е.* Половое воспитание детей: Медикопсихологические аспекты. Л.: Медицина, 1988. 160 с.

10. *Кочетков В. В., Скотникова И. Г.* Индивидуально-психологические проблемы принятия решений. М.: Наука, 1993. 143 с.

11. *Левин Б. М.* Главные факторы алкоголизации общества в условиях социальных перемен // Социологические исследования. 1997. № 4. С. 58–76.

12. *Лисовский В. Т., Колесникова Э. А.* Наркотизм как социальная проблема. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2001. 198 с.

13. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983. 255 с.

14. *Перкун Р.* Мотивационные расстройства // Клиническая психология / под ред. М. Перре, У. Баумана. СПб.: Питер, 2002. С. 867–872.

15. *Петровский В. А.* Неадаптивный риск: феноменология и опыт интерпретации // Управление риском. 1997. № 3. С. 29–34.

16. *Прихожан А. М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11–17.

17. *Ренн О.* Три десятилетия исследования риска: достижения и новые горизонты // Вопросы анализа риска. 1999. Т. 1, № 1. С. 80–99.

18. *Уайльд Дж. С.* Запланированный риск, связанный со смертельной опасностью, болезнью или травмой, в ежедневных решениях [Электронный ресурс]. URL: http://profbeckman.narod.ru/Risk.htm (дата обращения: 21.04.2022).

19. *Фролова Ю. Г.* Психосоматика и психология здоровья: учебное пособие. Минск: ЕГУ, 2003. 172 с.

20. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб.: Питер Ком, 1998. 608 с.

21. *Шаболтас А. В.* Риск и рискованное поведение как предмет психологических исследований // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. 2014. № 3. С. 5–16.

22. *Шипицына Л. М.* Психологические риски компьютерной зависимости подростков с нарушением слуха // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. 2011. № 3. С. 129–137.

23. *Arnett J. J.* Adolescents' uses of media for self–socialization // Journal of Youth and Adolescence. 1995. Vol. 24, № 5. P. 519–533.

24. *Barlow D.* Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic. N. Y.: The Guilford Press, 2004. 704 p.

25. *Stoner J. A. F.* Risky and cautious shifts in group decisions: The influence of widely held values // Journal of Experimental Social Psychology. 1968. Vol. 4, № 4. P. 442–459.

26. *Lazarus R. S., Folkman S.* Stress, coping and appraisal. N. Y.: Springer Press, 1984. 134 p.

27. *Zuckerman M.* Dimensions of sensation seeking // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1971. Vol. 36. P. 45–52.

Информация об авторах

Р. А. Силкин – студент 2 курса магистратуры, направление «Психология», магистерская программа «Социальная и организационная психология», факультет гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет.

Л. А. Юшкова – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; доцент кафедры «Государственное и муниципальное управление», Сибирский государственный университет путей сообщения.

Information about the authors

R. A. Silkin – 2nd Year Master's Student, Direction “Psychology”, Master Program “Social and Organizational Psychology”, Faculty of Humanities Education, Novosibirsk State Technical University.

L. A. Yushkova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology and the History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; Associate Professor of the Department of State and Municipal Administration, Siberian State Transport University.

Статья поступила в редакцию 22.04.2022; одобрена после рецензирования 31.05.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 22.04.2022; approved after reviewing 31.05.2022; accepted for publication 20.07.2022.

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Развитие человека в современном мире. 2022. № 2
Human Development in the Modern World. 2022. no. 2

Научная статья

УДК 316.6+373.3/.5

Специфика проявления психологических механизмов в педагогическом общении

Татьяна Викторовна Гудкова

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

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы умения выстраивать процесс педагогического взаимодействия через понимание психологических механизмов, обуславливающих общение. Подчеркивается значимость общения как одного из важных факторов психического развития человека. Представлено понимание идей Л. С. Выготского относительно важной роли педагога в процессе обучения и воспитания. В частности, акцентируется особое внимание значимости собственного опыта ученика и роли педагога к организации и регулированию среды. Обсуждаются вопросы относительно роли конструктивного общения педагога с обучающимися. Этот фактор рассматривается на стыке современных задач и прошлого опыта. Создание условий для повышения эффективности взаимодействия между педагогом и учениками раскрывается посредством ролевых позиций статусов учеников, их социально-психологических функций. Подчеркивается, что межличностное общение предстает и как вид деятельности. Ролевые позиции участников общения раскрываются через разный характер выполняемых ими функций, проявляющихся в передаче информации, в ее получении, восприятии, в вопросах воздействия и влияния. Раскрываются основные закономерности процесса взаимовлияния в структуре коммуникативного акта. Указывается на роль мотивационной направленности, целей и установок общающихся. Рассматриваются механизмы влияния (аргументация и самопродвижение). Уделяется внимание роли невербальных средств коммуникации (выразительность, интонационная сторона речи, пространственные характеристики), которые оказывают определенное влияние на характер коммуникативного взаимодействия в педагогическом общении.

Ключевые слова: педагогическое общение, взаимодействие, личность, деятельность, виды влияния, мотив, среда, воспитание, обучение, коммуникативные барьеры.

Для цитирования: Гудкова Т. В. Специфика проявления психологических механизмов в педагогическом общении // Развитие человека в современном мире. 2022. № 2. С. 63–73.

© Гудкова Т. В., 2022

Original article

The specifics of the manifestation of psychological mechanisms in pedagogical communication

Tatiana V. Gudkova

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

Abstract. The article is devoted to the problem of the ability to build the process of pedagogical interaction through understanding the psychological mechanisms that cause communication. The importance of communication as one of the important factors of human mental development is emphasized. The understanding of L. S. Vygotsky's ideas regarding the important role of a teacher in the process of education and upbringing is presented. In particular, special attention is paid to the importance of the student's own experience and the role of the teacher in the organization and regulation of the environment. The questions concerning the role of constructive communication of the teacher with students are discussed. This factor is considered at the junction of modern tasks and past experience. The creation of conditions for increasing the effectiveness of interaction between the teacher and students is revealed through the role positions of the students' statuses and their social and psychological functions. It is emphasized that interpersonal communication also appears as a type of activity. The role positions of the communication participants are revealed through the different nature of the functions performed by them, manifested in the transmission of information, in its reception, perception, in matters of influence and influence. The basic laws of the process of mutual influence in the structure of the communicative act are revealed. The role of motivational orientation, goals and attitudes of the communicators is indicated. The mechanisms of influence (argumentation and self-movement) are considered. The article pays attention to the role of nonverbal means of communication (such as expressiveness, intonation side of speech, spatial).

Keywords: pedagogical communication, interaction, personality, activity, types of influence, motive, environment, upbringing, training, communication barriers.

For citation: Gudkova T. V. The specifics of the manifestation of psychological mechanisms in pedagogical communication. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 2, pp. 63–73. (In Russ.)

Современные парадигмы, подходы к системе образования выдвигают перед специалистами постановку и решение актуальных задач по формированию профессиональных качеств с позиции компетентностного подхода. При таком понимании основными ориентирами в обновлении содержания образования продолжают выступать формируемые компетенции. Современное образовательное пространство нуждается в поиске социально-психологических средств, способствующих решению актуальных вопросов учебно-воспитательной деятельности. Осознавая всю значимость и глубину социально-психологических вопросов в сфере образования, как показывает опыт специалистов-практиков, актуальным остается вопрос по поиску оптимальных путей в разрешении проблем социально-психологического характера [7]. Очевидно, что требуется психологический контекст понимания социальных феноменов в различных вопросах образования. Так, Л. С. Выготский писал: «Психология требует, чтобы ученики учились не только воспринимать, но и реаги-

ровать. Воспитывать – значит прежде всего устанавливать новые реакции, вырабатывать новые формы поведения» [6, с. 57].

Если принять во внимание значимую роль в процессе обучения и воспитания, которую Л. С. Выготский возлагал на педагога, то мы определим особое значение, которое он уделял вопросу «воспитательной среды». Развивая его идеи, отметим, что ключевой психологической целью воспитания должна быть целенаправленная и преднамеренная выработка у ребенка новых форм его поведения, деятельности, т. е. планомерная организация его развития. В этой связи с психологической точки зрения «учитель является, с одной стороны, организатором и управителем социальной воспитательной среды, а с другой – частью этой же самой среды» [6, с. 59]. «Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» [6, с. 58]. А «искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы только направлять и регулировать» личную деятельность ученика. Представленные им ролевые позиции ученика и учителя, сводятся к следующему: «в процессе воспитания учитель должен быть “рельсами”, по которым свободно и самостоятельно движутся “вагоны”, получая от них только направление собственного движения» [6, с. 15; 57]. Придавая исключительное значение роли воспитания, как императив звучит формула воспитательного процесса Л. С. Выготского: «Воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» [6], «...личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы» [6, с. 56].

В работах А. В. Мудрика школа представлена как специфический социальный институт, природа которого двойственна и противоречива. Основанием этого служит учет социализации и социального воспитания человека, развития общества, укрепления и обновления традиций социальной жизни. Социальное воспитание рассматривается в контексте социализации [16].

Аналогичны во многом идеи Л. М. Фридмана, рассматривающего социально-психологический контекст вопросов относительно организации учебно-воспитательного процесса. Школа, являясь значимым социальным институтом, способствует формированию структуры личности школьника. Педагогическая направленность определяет установление того, что и как должно быть сформировано и развито в личности посредством воспитания и обучения в соответствии с требованиями общества. Психологическая – отражает наличие и возможности развития тех психологических свойств, качеств и способностей, на основе которых может быть осуществлено ее формирование и развитие [21].

Общепринятым является взгляд, что успех педагогической деятельности в значительной мере определяется умением педагога конструктивно выстраивать общение с учащимися, с их родителями, коллегами. Высокая техника педагогического общения является не только одним из компонентов, но и ведущей составляющей педагогического мастерства [20]. Подчеркивая значимость этого положения, А. С. Макаренко отмечал: «Для меня в моей практике, как и для многих опытных учителей, такие “пустяки” стали решающими: как стоять, как сидеть, как подняться со стула из-за стола, как повысить голос, улыбнуться, как посмотреть. Нас этому никто не учил, этому можно и нужно учить, и в этом есть и должно быть большое мастерство» [9, с. 247]. Умение найти нужную интонацию, выражение лица, движение, жест – именно этого иногда не хватает педагогу, обращает внимание

В. А. Кан-Калик, придавая важное значение коммуникативным способностям для осуществления плодотворной педагогической деятельности [10].

Не ослабевает научный интерес к пониманию как межличностного, так и межгруппового общения в педагогических ситуациях. Сложность и многоаспектность его феноменологии общения требует описания отдельных его составляющих. Рассматривая этот феномен как социальный фактор развития, можно полагать, что воспитанник, посредством общения в первую очередь с взрослыми (педагогами, родителями) усваивает общественный опыт, сложившиеся социальные нормы, ценности в обществе, знания и способы деятельности и, таким образом, в системе различных отношений формируется как личность. При этом чрезвычайно важно подчеркнуть, что общение выступает важнейшим фактором психического развития человека. В общем виде его можно определить как универсальную реальность, в которой зарождаются, существуют и проявляются психические процессы, состояния и поведение человека на протяжении всей жизнедеятельности [22].

Для современного школьного образования актуальной остается проблема относительно создания условий для повышения эффективности взаимодействия между педагогом и учеником, между обучающимися. Особенно этот вопрос касается межличностных отношений, рассматриваемых через призму взаимодействия ролевых позиций и статусов учеников, их социально-психологических функций. При этом обучение и общение выступают основными источниками получения информации. В исследованиях указывается на то, что для тех учеников, которые занимают благоприятное положение в структуре межличностных отношений, имеется возможность лучше ориентироваться и в процессе обучения [13].

А. А. Бодалев придает межличностному общению особый статус, считая его совершенно необходимым условием бытия, без которого невозможно полноценное формирование у человека ни одной психической функции или психического процесса, личности в целом. Учитывая тот факт, что этот вид общения предполагает взаимодействие, установление взаимопонимания и взаимоотношений между людьми – возникает определенное взаимообращение (в смысле поведения, выбираемого участвующими в нем собеседниками по отношению друг к другу) [4].

Как правило, межличностное взаимодействие людей, обозначаемое как общение, практически оказывается вплетенным в деятельность и выступает условием ее выполнения. Так, без общения не может быть коллективного труда, учения. Например, учебная деятельность всегда устанавливает содержание и формы общения занятых ею учащихся как друг с другом, так и с педагогом. Общение, как известно, может быть обусловлено рядом факторов. В частности, в учебной деятельности – характером учебных задач, решаемых учителем, спецификой учебного предмета, методической вооруженностью педагога, подготовленностью учащихся и др. [4].

С позиции А. А. Бодалева, рассматривающего вопросы восприятия и понимания человека человеком, общение представляет собой такое взаимодействие, в котором каждый из участников, побуждаемый более или менее осознаваемыми им мотивами, реализует определенные цели. К примеру, стремится в чем-то убедить собеседника, продемонстрировать ему свое отношение к какому-то событию или узнать от него нечто, что ему ранее неизвестно. Для совместного выполнения какого-либо вида деятельности, требующего от них сотрудничества, люди могут вступать друг с другом в общение. Например, решать профессиональные задачи на конкурсах, выступать на соревнованиях, олимпиадах [4].

А. А. Леонтьев рассматривает общение как «процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными друг с другом в психологическом отношении» [14, с. 63], осуществление которого позволяет либо изменять протекание коллективной (совместной) деятельности или разделять функции (социально ориентированное общение), либо осуществлять целенаправленное воздействие на формирование и изменение отдельной личности (ее поведение) в процессе коллективной или индивидуальной, но социально опосредованной деятельности. Общение составляет как бы внутренний механизм жизни коллектива (или социальной группы). Не передача информации, а взаимодействие с другими людьми выступает внутренним механизмом жизни коллектива.

Наряду с этим важно отметить, что специфика межличностного общения, как правило, предполагает, что его участники, вступая в коммуникацию, имеют определенные цели относительно друг друга, содержательно аналогичные или разные. Целевой характер во многом зависит от мотивов, выдвигаемых самими участниками. Их достижение на протяжении всего общения подразумевает использование каждым персональных способов поведения. Причем межличностное общение в соответствии со своими основными характеристиками представляет и вид деятельности, что и определяет его сущность как взаимодействие человека с человеком [4]. Так, взаимодействующие между собой люди, обмениваясь той или иной информацией, удовлетворяют личную потребность в общении друг с другом [4], что придает общению собственный характер. Например, общение между двумя педагогами, обсуждающими педагогические проблемы, или общение знакомящихся друг с другом студентов.

Научный анализ процесса общения обнаруживает тот факт, что каждый из участников в ходе взаимодействия, выступая объектом и субъектом, выполняет разные роли. Выступая в качестве субъекта, он познает других участников, проявляя к ним интерес или безразличие, симпатию или неприязнь. Стоит отметить, что собеседник, решающий по отношению к другим участникам определенную задачу, может оказывать на них некое воздействие. Другая ролевая позиция подразумевает, что одновременно он оказывается и объектом познания для всех, с кем общается и кому выражают свои чувства другие, и на кого также могут оказать воздействие и влияние. Следует подчеркнуть, что такое нахождение каждого участника общения одновременно в роли объекта и субъекта характерно для любого вида непосредственного общения [4].

Чувства, вызываемые относительно других людей, отражают эмоциональный компонент в характере общения. Все эмоции и чувства, имея двойственный характер, условно делятся на приятные и неприятные, на чувства удовольствия или неудовольствия, они, словно «электрический заряд», имеют знаки плюс или минус [18]. Так, конъюнктивные чувства объединяют людей, проявляются в сотрудничестве, готовности к взаимодействию. Дизъюнктивные – чувства, разъединяющие людей, имеют противоположный характер. В данном случае не возникает желания сотрудничать, общаться, выполнять совместную деятельность.

Общение, представляя собой сложный, многоплановый полюс установления и развития контактов между собеседниками, порождаемый потребностями в совместной деятельности, включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека. В процессе

коммуникации происходит не только обмен различными идеями, интересами, настроениями, чувствами, но и взаимное влияние людей друг на друга. Такой результат приводит к изменению поведения и деятельности других людей. Учитывая тот факт, что каждый собеседник предусматривает свои цели, имеет свое представление о характере общения и может оказать влияние на взгляды, суждения другого, то в целом способен повлиять на восприятие партнера по общению [17].

Чтобы описать процесс взаимовлияния, недостаточно знать только структуру коммуникативного акта. Необходимо проанализировать мотивы, цели, установки общающихся. Наше общение «строится существенно различным образом в зависимости от того, с кем мы общаемся, т. е. для каждой степени превосходства, для каждой категории партнеров есть как бы разные “техники” общения» [12, с. 19]. Отвечая на вопрос относительно податливости человека по отношению к тем или иным словесным на него воздействиям со стороны других, необходимо иметь представления о таких значимых характеристиках личности, как присущие ей степень внушаемости или способность к переубеждению. В этой связи В. Н. Мясищев сформулировал следующий императив, что податливость «представляет собой не столько интеллектуально характерологическую стойкую особенность человека, сколько результат динамического взаимоотношения людей» [4, с. 36]. Исследуя зависимости между характером общения и психическими процессами в нем участвующих, он описал социально-психологические и дифференциально-психологические механизмы воздействия условий общения на активность, продуктивность и динамику перцептивных, интеллектуальных, мнемических и эмоциональных процессов человека [4].

Использование конструктивных видов влияния – аргументации и самопродвижения можно описать следующими механизмами. При аргументации с целью формирования или изменения отношения собеседника к такому решению или позиции наблюдается высказывание и обсуждение доводов в пользу выдвигаемого решения. Самопродвижение предполагает презентацию своих целей и свидетельств компетентности и квалификации для того, чтобы быть оцененным другими положительно, по достоинству, благодаря чему иметь преимущества, например, при назначении на должность, на выборах в ученическое самоуправление и пр. [1].

К видам коммуникативного влияния можно отнести подражание, внушение, заражение, убеждение. Е. В. Сидоренко предлагает их определять как факторы влияния. Подобные виды влияния могут использоваться бессознательно, однако осознание этих механизмов дает возможность их преднамеренного применения [7].

Межличностное взаимодействие, каковым является общение, определяется системой общественных отношений, в которую оно включено. В динамике общения невозможно отграничить личное от общественного и провести резкую грань между ними. В этой связи Б. Г. Ананьев писал, что общение столь же социальное явление, сколь и индивидуальное. Поэтому так неразрывно связаны социальное и индивидуальное в важнейшем средстве общения – языке, индивидуальным проявлением и механизмом которого является речь. Пантомимика и жестикуляция, т. е. внеречевые формы общения, становятся таковыми именно тогда, когда экспрессия поведения выполняет коммуникативную функцию [2].

Сопоставляя особенности, типичные для общения учителя и ученика, родителей и ребенка, В. Н. Мясищев обнаружил, что содержательные, выразительные и дей-

ственные элементы общения заключаются не только в речи, мимике и пантомимике, но и воспроизведение у каждого участника общения в связи с обращенной к нему речью вызывает большое множество ассоциированных связей, насыщенных более или менее осознаваемыми образами и пронизанных разными эмоциями. Одна из основных идей В. Н. Мясищева при изучении общения и его воздействия на те или иные характеристики психических процессов/состояний заключается в следующем содержании. Учитывая такие фундаментальные потребности человека, как потребность в общении и в труде, а также его личностные характеристики, человек активно проявляет себя и развивается, однако не столько в условиях одностороннего воздействия, сколько в двухстороннем взаимодействии, накладывающем значительный результат на все стороны его формирующейся личности [4].

Более детально анализируя все основные составляющие общения как психологического процесса, Б. Г. Ананьев, помимо речевых и неречевых средств, выделяет в нем внутреннюю сторону – познание участниками общения друг друга, межличностные отношения, саморегуляцию поступков с учетом полученного знания, преобразование внутреннего мира собеседников, указывая на существование постоянных связей между этими частными по отношению ко всему общению. Подразумевая разные ситуации общения, он отмечает, что на любом уровне и при любой сложности поведения человека, существуют взаимозависимости. Например, между информацией о собеседнике и характере межличностных отношений, между коммуникацией и саморегуляцией поступков человека при общении, между преобразованием внутреннего мира и самой личностью.

На примерах ситуаций общения между учителем и школьниками Б. Г. Ананьев показывает, что создание учителем для учеников определенных условий не только способствует активизации их мыслительной деятельности, стеничности характера чувств, мобилизации воли, но и дает основу для установления доверия учеников к окружающим и охотного вступления с ними в общение. Автор приводит примеры ряда иных ситуаций, в которых учитель своей неумелой воспитательной инструментовкой ситуации общения на уроке подавляет умственную активность учеников, вызывает у них негативные переживания, деморализует волю, фактически прививает ученикам недоверие к людям и боязнь общения с ними. Таким образом, анализируя фрагменты школьного общения, он прослеживает зависимости между характером психологического воздействия ситуации общения на ученика и успешностью его учебной деятельности и шире – его личностными особенностями. В частности, демонстрирует зависимость результата воздействия от мотива, который побуждает ученика вступать в общение, раскрывает влияние мотивов на избирательность общения, его активность, объем, широту, акцентирует особое внимание на критерии избирательности в общении, мотивах, на основе которых оно осуществляется и которыми определяется объем общительности. Указывает, что общительность и замкнутость во многом определяются мотивами его деятельности. Более того, осмысливая условия общения, Б. Г. Ананьев уделяет особое внимание типу организации руководства коллективными отношениями, от которых зависит инициативность в общении, творческая активность взаимосвязанных в коллективной деятельности [2; 15].

Как отмечает М. Р. Битянова, крайне ограничены возможности применения императивного общения в практике воспитания: «известно, что с помощью команд, приказаний и безусловных запретов можно добиться внешнего послушания и вы-

полнения каких-либо требований со стороны наставника. Однако нормы и ценности, правила и общественные предписания, передаваемые ребенку или подростку в такой форме, не становятся частью его внутренних личностных убеждений, остаются внешним, наносным и поэтому легко исчезающим содержанием его сознания» [3, с. 64].

Вопрос о педагогическом общении относится к числу сложных задач. В ходе общения между педагогом и обучающимся задача заключается не только в передаче информации, но и в ее адекватном понимании последним. Иными словами, в межличностной коммуникации как особая проблема выступает интерпретация сообщения, поступившего от педагога ученику и наоборот. Как форма, так и содержание сообщения существенно зависят от личностных особенностей педагога и ученика, их представлений друг о друге, характере отношений между ними и целостной ситуации, в которой общение происходит. Кроме того, переданная педагогом, например, учебная информация не остается постоянной, она трансформируется под влиянием индивидуально-типологических особенностей обучающегося, его отношения к педагогу и в целом ситуации общения.

Обозначим одну их важнейших причин, от характера которой зависит адекватность восприятия информации, в том числе учебной – наличие или отсутствие коммуникативных барьеров. Коммуникативный барьер представляет собой некое психологическое препятствие на пути адекватной передачи учебной информации между участниками педагогического процесса. При наличии возникающих барьеров на пути коммуникации ее эффективность снижается. Иными словами механизмом для защиты от информации, несущей в себе нежелательное воздействие, выступают создаваемые слушателем коммуникативные барьеры [3], их характер зависит от индивидуальных особенностей участников, от их умения как формулировать собственные мысли, так и слушать. В таких условиях общения, как правило, взаимопонимание не будет достижимо. Эффективность воздействия, умение правильно учитывать и преодолевать барьеры во многом определяется представлениями и способами построения ситуации взаимодействия самими ее участниками [11].

Тип замкнутой пространственной среды также оказывает влияние на характер общения. Одни средства способствуют, другие препятствует установлению межличностных коммуникаций. Так, «групповое или социальное пространство» служит защитной реакцией от воздействия извне на группу и средством самоидентификации, то есть выделения «своей группы» на фоне других.

Среди работ по изучению социального пространства и его влияния на коммуникативное групповое взаимодействие выделим те, которые представляют сведения о соотношении пространственных характеристик и различных параметров вербального и невербального общения. В частности, исследования свидетельствуют, что в общественной группе с явно выраженным лидером, «главным говорящим», имеется иерархия пространственного расположения слушающих по отношению к нему. Например, те, к кому лидер испытывает особую симпатию, располагаются ближе к нему. Сам лидер при этом занимает такую позицию, где он и его все видят, что позволяет осуществлять прямой и эффективный мониторинг присутствующих, оказывать воздействие и стремительно реагировать на действия окружающих. Важно отметить следующий социальный смысл лидера – он является не только одним из многих, как член группы, но и человеком, находящимся как бы вне ее [5; 11].

Из всего сказанного выше можно сделать важные психологические выводы относительно процесса общения: в процессе взаимообмена информацией происходит ее изменение, преобразование в общее смысловое поле собеседников. Однако создание общего информационно-смыслового пространства не означает обязательность полного взаимопонимания между ними, поскольку на эффективность коммуникативного процесса оказывает влияние целый ряд специфических психологических механизмов. В межличностной коммуникации функционирует механизм обратной связи, способствующий улучшению процесса взаимопонимания. Целью коммуникативного сообщения является реализация некоторого личностного замысла коммуникатора [3]. Полярный характер общения проявляется в установлении или отсутствии взаимопонимания со стороны каждого собеседника.

Особое место в исследованиях отводится невербальным системам общения. Отметим роль речи учителя как важного средства в процессе обучения и воспитания [21]. Вместе с тем, эффективными средствами фасцинации, способствующими повышению воздействия информации на поведение человека, выступают тембр голоса с широким диапазоном [11]. Педагог, умеющий использовать различные голосовые интонации, модуляции, умеет удержать внимание аудитории [8].

В дополнение к рассматриваемому феномену уделим некоторое внимание вопросу языковых ассоциаций – синестезии в речевой деятельности. А. Р. Лурия выделил ассоциации, вызванные сочетанием слов с ощущениями и восприятием. Возникающее соощущение названо «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, индуцируют друг друга, поскольку нервные проводящие пути находятся рядом. Опыт синестезии относится к сенсорным впечатлениям, пересекающим границы модальностей, что проявляется в «слышании» цвета или «видинии» звуков [19].

Обобщая вышесказанное отметим, что педагогическое общение, являясь основной формой осуществления дидактического процесса, предстает неотъемлемым элементом педагогической деятельности, вне нее невозможно достижение целей обучения и воспитания [14]. Общение является таким видом взаимодействия, в котором участвующие своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояния и чувства друг друга [4].

Многие серьезные проблемы воспитания и обучения возникают из-за неумения учителя правильно организовать общение, отмечал В. А. Кан-Калик [10]. Его продуктивность определяется прежде всего целями и ценностями общения, которые должны быть приняты всеми субъектами педагогического процесса в качестве императива их индивидуального поведения. В общении происходит становление (т. е. возникновение новых свойств и качеств) индивидуальности как учащихся, так и педагогов [20].

Коммуникативные способности, проявляющиеся в педагогическом общении, – это способности к общению, специфическим образом выступающие в сфере педагогического взаимодействия, связанного с обучением и воспитанием детей. Безусловно, на его результативность оказывают влияние такие показатели индивидуально-личностного плана, как интересы, склонности, уровень подготовленности, привычки педагога и обучающегося.

Список источников

1. *Акопов Г. В.* Социальная психология образования. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. 296 с.

2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. 288 с.

3. *Битянова М. Р.* Социальная психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2008. 368 с.

4. *Бодалев А. А.* Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.

5. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.

6. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. Краткий курс. М.: Работник просвещения, 1926. 348 с.

7. *Гудкова Т. В.* Социальная психология образования: учебно-методическое пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 282 с.

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

9. *Демидова И. Ф.* Педагогическая психология: учебное пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2009. 315 с.

10. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.

11. *Крейдлин Г. Е.* Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 592 с.

12. *Крижанская Ю. С., Третьяков В. П.* Грамматика общения Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1990. 208 с.

13. *Крушельницкая О. Б., Орлов В. А., Сачкова М. Е.* Социальная психология образования как отрасль научного знания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 5, № 2. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/ (дата обращения: 27.04.2022).

14. *Леонтьев А. А.* Психология общения: учебное пособие. М.: Смысл: Академия, 2008. 368 с.

15. *Леонтьев А. А.* Л. С. Выготский: книга для учащихся 9–11 классов. М.: Просвещение. 1990. 158 с.

16. *Мудрик А. В.* Общение в процессе воспитания: учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.

17. *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.

18. *Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история. М.: Наука, 1979. 235 с.

19. *Прокофьева Л. П.* Синестезия в современной научной парадигме // Известия Саратовского университета. Серия «Филология. Журналистика». 2010. Т. 10, Вып. 1. С. 3–10.

20. *Станкин М. И.* Психология общения: курс лекций. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж; МОДЭК, 2000. 304 с.

21. *Фридман Л. М.* Психопедагогика общего образования. М.: Институт практической психологии, 1997. 288 с.

22. *Шевандрин Н. И.* Социальная психология в образовании: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 1995. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. 544 с.

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 30.04.2022; одобрена после рецензирования 31.05.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 30.04.2022; approved after reviewing 31.05.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Развитие человека в современном мире. 2022. № 2
Human Development in the Modern World. 2022. no. 2

Научная статья

УДК 159.95

Взаимосвязь личностных особенностей и самоорганизации деятельности студентов в условиях дистанционного обучения

Татьяна Валентиновна Белашина

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, tatyanabelashina@mail.ru

Вадим Евгеньевич Дернов

Биотехнологический лицей № 21, Новосибирск, Россия, vadim.dernov@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязи между личностными особенностями и самоорганизацией деятельности студентов в условиях дистанционного обучения. Представлен обзор проблемы проявления черт личности и самоорганизации деятельности в период дистанционного обучения. Приведены результаты эмпирического исследования на выборке, которую составили 50 человек: студенты разных курсов, из них 25 юношей и 25 девушек, средний возраст испытуемых – 20 лет. Методы: при помощи сравнительного анализа с применением непараметрического U-критерия Манна – Уитни были выявлены различия и определены особенности проявления личностных черт и параметров самоорганизации деятельности у испытуемых восьми эмпирических групп. Результаты: установлено, что существуют особенности в проявлении исследуемых параметров у испытуемых в зависимости от того, как они оценивают последствия влияния введения дистанционного обучения по ряду параметров: наличие/отсутствие сложностей и проблем во взаимоотношениях в семье, наличие/отсутствие сложностей в коммуникации со знакомыми и друзьями, наличие/отсутствие влияния на академическую успеваемость, наличие/отсутствие видимых изменений в психоэмоциональном состоянии.

Ключевые слова: личность, самоорганизация деятельности, студенты, дистанционное обучение, сравнительный анализ, корреляционный анализ.

Для цитирования: Белашина Т. В., Дернов В. Е. Взаимосвязь личностных особенностей и самоорганизации деятельности студентов в условиях дистанционного обучения // Развитие человека в современном мире. 2022. № 2. С. 74–92.

© Белашина Т. В., Дернов В. Е., 2022

Original article

Relationship between personality traits and self-organization of students' activities in distance learning conditions

Tatiana V. Belashina

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

Vadim E. Dernov

Biotechnological Lyceum no. 21, Novosibirsk, Russia, vadim.dernov@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the relationship between personality traits and self-organization of students' activities in the conditions of distance learning. The article presents an overview of the problem of personality traits and self-organization of activities in the period of distance learning. The results of empirical research on a sample of 50 people - students of different courses, including 25 male and 25 female, the average age of subjects being 20 years old, are presented. Methods: by means of comparative analysis with the use of nonparametric U-Mann-Whitney criterion the differences were revealed and the features of personality traits and activity self-organization parameters were determined in the examinees of eight empirical groups. Results: it was found that there are peculiarities in the manifestation of the studied parameters in the subjects depending on how they assess the effects of the introduction of distance learning on a number of parameters: presence/absence of difficulties and problems in family relationships, presence/absence of difficulties in communication with acquaintances and friends, presence/absence of influence on academic performance, presence/absence of visible changes in psycho-emotional state.

Keywords: personality, self-organization of activity, students, distance learning, comparative analysis, correlation analysis.

For citation: Belashina T. V., Dernov V. E. Relationship between personality traits and self-organization of students' activities in distance learning conditions. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 2, pp. 74–92. (In Russ.)

Введение. На протяжении многих лет в психологии продолжается рост интереса исследователей к особенностям проявления личностных черт, свойств и состояний человека [8; 16]. Личность и развитие ее ресурсных сил, обеспечивающих адаптационные возможности человека, является одной из ключевых проблем множества научных исследований. Большое влияние на развитие личностных особенностей оказывает социокультурное пространство, в котором живет человек, определенные условия, ситуации и обстоятельства его жизни [9; 12].

В настоящее время ситуация жизни многих людей претерпела существенные изменения, обусловленные условиями пандемии [4; 5; 11; 12; 18; 19]. Неблагоприятная эпидемиологическая обстановка накладывает отпечаток на быт населения: появляется необходимость выработки новых форм адаптационного поведения, учитывающих ограничения при посещении общественных мест, рабочего офиса, учебного заведения и т. д. При этом, оставаясь в режиме перманентной самоизоляции, человеку необходимо продолжать выполнять свои должностные обязанности.

Особые условия сложились также в сфере образования, обусловленные повсеместным освоением дистанционных технологий обучения, т. к. отсутствие возмож-

ности личного, очного проведения занятий в учебных заведениях (школах, среднепрофессиональных и высших учебных заведениях) и освоение учебных дисциплин не предполагает остановку учебного процесса, а лишь переводит его в онлайн-формат [1; 6; 13; 17]. При этом психологическое сопровождение процесса обучения в традиционном формате в настоящее время достаточно изучено психологами образования. Введение новых форм дистанционного обучения и их влияние на мотивацию, процессы самоорганизации и психоэмоциональное состояние студента практически не исследовано [7; 15].

Традиционный формат обучения предъявляет к обучающемуся ряд требований: посещение занятий по расписанию, отсутствие опозданий, участие в различных мероприятиях и т. д. Образовательная система при таком подходе берет на себя функции организатора и координатора процесса обучения. Переход на удаленный режим усложняет этот процесс – учащемуся, как правило, не требуется заранее просыпаться, собираться, ехать в учебное заведение, достаточно лишь включить портативное устройство (телефон, планшет, ноутбук) и подключиться по ссылке к занятию, что вполне можно сделать, не покидая постели.

Таким образом, переход на дистанционный формат обучения сопровождается необходимостью перестройки систем саморегуляции поведения, что, в свою очередь, во многом обусловлено системой сформированных личностных черт и характеристик человека, позволяющих либо осуществить этот процесс быстро и эффективно, либо обнаружить множество сложностей в организации своего времени и пространства.

В рамках представленной проблемы было проведено эмпирическое исследование, *целью* которого явилось определение взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации деятельности студентов в условиях дистанционного обучения.

Методы. Эмпирическое исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск) и ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева» (г. Самара). Выборку исследования составили 50 человек: студенты разных курсов, из них 25 юношей и 25 девушек, средний возраст испытуемых – 20 лет.

В исследовании был использован следующий диагностический инструментарий: методика диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификации Н. Ц. Бадмаевой); методика «Изучение мотивации обучения студентов» Т. И. Ильиной; опросник самоорганизации деятельности Е. Ю. Мандриковой [10]; опросник «Тенденции в принятии решений» А. Ю. Разваляевой [14]; методика «САН» В. А. Доскина [3]; методика «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана, Д. Рикса [2].

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, исследование взаимосвязи между личностными особенностями и самоорганизацией деятельности осуществлено с применением корреляционного анализа rs-Спирмена.

Результаты. На первом этапе эмпирического исследования испытуемым было предложено заполнить анкету. Далее, полученные результаты были подвергнуты процедуре частотного анализа и дифференциации общей выборки на восемь эмпирических групп.

В соответствии с ответами испытуемых на вопрос анкеты «Испытываете ли вы влияние дистанционного обучения на взаимоотношения в вашей семье?» было выделено две эмпирические группы: ЭГ-1 (N=26) – респонденты, не отметившие наличие особых сложностей и проблем во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение и ЭГ-2 (N=24) – респонденты, которые отметили наличие сложностей во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение.

Ответы на вопрос анкеты «Испытываете ли вы влияние дистанционного обучения на коммуникацию с друзьями?» позволили выделить: ЭГ-3 (N=21) – респонденты, не испытывающие сложностей в коммуникации со знакомыми, друзьями при переходе на дистанционное обучение и ЭГ-4 (N=29) – респонденты, отмечающие наличие сложностей в коммуникации со знакомыми, друзьями при переходе на дистанционное обучение.

Анализ ответов респондентов на вопрос анкеты «Испытываете ли вы влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость?» позволил выделить следующие эмпирические группы: ЭГ-5 (N=21) – респонденты, не отмечающие влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость и ЭГ-6 (N=29) – респонденты, отмечающие влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость.

Ответы на вопрос анкеты «Испытываете ли вы влияние дистанционного обучения на психоэмоциональное состояние?» позволили выделить следующие эмпирические группы: ЭГ-7 (N=22) – респонденты, не отметившие изменения в психоэмоциональном состоянии при дистанционном обучении и ЭГ-8 (N=28) – респонденты, отметившие изменения в психоэмоциональном состоянии при дистанционном обучении.

При дальнейшем проведении исследования нами было проверено предположение о том, что выделенные в процессе дифференциации общей выборки эмпирические группы будут различаться по параметрам личностных особенностей и самоорганизации деятельности.

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-1 (N=26) – респонденты, не отметившие наличие особых сложностей и проблем во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение и ЭГ-2 (N=24) – респонденты, которые отметили наличие сложностей во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-2 по параметрам личностных особенностей и самоорганизации деятельности

Параметр		Сравнительный ранг		U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистической значимости (p)
		ЭГ-1	ЭГ-2		
1.	Учебно-познавательный мотив	12,5	18,9	64,5	0,04
2.	Овладение профессией	19,6	11,4	55,0	0,01
3.	Фиксация	12,7	18,7	67,0	0,05
4.	Сатисфизация	10,8	20,9	37,0	0,01

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-3 (N=21) – респонденты, не испытывающие сложностей в коммуникации со знакомыми, друзьями при переходе на дистанционное обучение и ЭГ-4 (N=29) – респонденты, отмечающие наличие

сложностей в коммуникации со знакомыми, друзьями при переходе на дистанционное обучение представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-3 и ЭГ-4 по параметрам личностных особенностей и самоорганизации деятельности

Параметр		Сравнительный ранг		U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистической значимости (p)
		ЭГ-3	ЭГ-4		
1.	Учебно-познавательный мотив	11,5	17,8	61,0	0,05
2.	Приобретение знаний	11,1	18,03	56,5	0,03
3.	Сатисфизация	11,2	18,0	57,0	0,04
4.	Энергичность	11,8	17,6	64,0	0,05

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-5 (N=21) – респонденты, не отмечающие влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость и ЭГ-6 (N=29) – респонденты, отмечающие влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-5 и ЭГ-6 по параметрам личностных особенностей и самоорганизации деятельности

Параметр		Сравнительный ранг		U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистической значимости (p)
		ЭГ-5	ЭГ-6		
1.	Приобретение знаний	19,8	13,0	57,0	0,04
2.	Получение диплома	19,1	13,4	65,0	0,05
3.	Самоорганизация	19,2	13,3	63,5	0,05
4.	Минимизация	11,3	17,9	58,5	0,04
5.	Активность	19,4	13,2	61,5	0,05

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-7 (N=22) – респонденты, не отметившие изменения в психоэмоциональном состоянии при дистанционном обучении и ЭГ-8 (N=28) – респонденты, отметившие изменения в психоэмоциональном состоянии при дистанционном обучении представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-6 и ЭГ-7 по параметрам личностных особенностей и самоорганизации деятельности

Параметр		Сравнительный ранг		U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистической значимости (p)
		ЭГ-7	ЭГ-8		
1.	Коммуникативный мотив	11,9	17,6	65,5	0,05

С целью выявления взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации деятельности студентов в условиях дистанционного обучения был применен корреляционный анализ rs-Спирмена отдельно по каждой эмпирической группе.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-1 (N=26) – респонденты, не отметившие наличие особых сложностей и проблем во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение, позволил установить наличие ряда значимых связей. Интерпретации подверглись наиболее информативные, в большей степени отражающие особенности взаимосвязи между исследуемыми параметрами. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

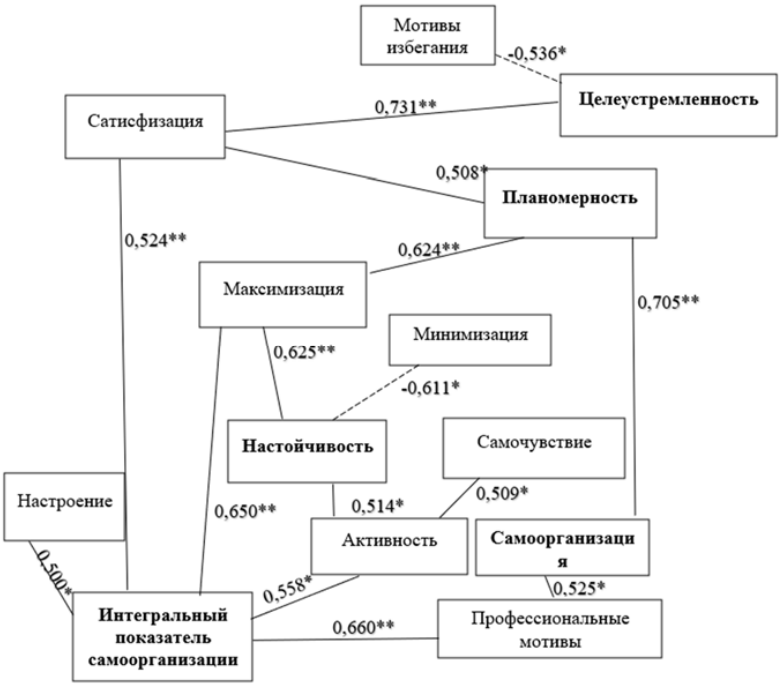

Рис. 1. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-1 с применением коэффициента корреляции rs-Спирмена

Примечание:

** – сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$);

* – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0,05$)

———— положительные связи между показателями;

- - - - - - отрицательные связи между показателями.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-2 (N=24) – респонденты, отметившие наличие особых сложностей и проблем во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение, позволил установить наличие ряда значимых связей. Полученные результаты представлены на рисунке 2.

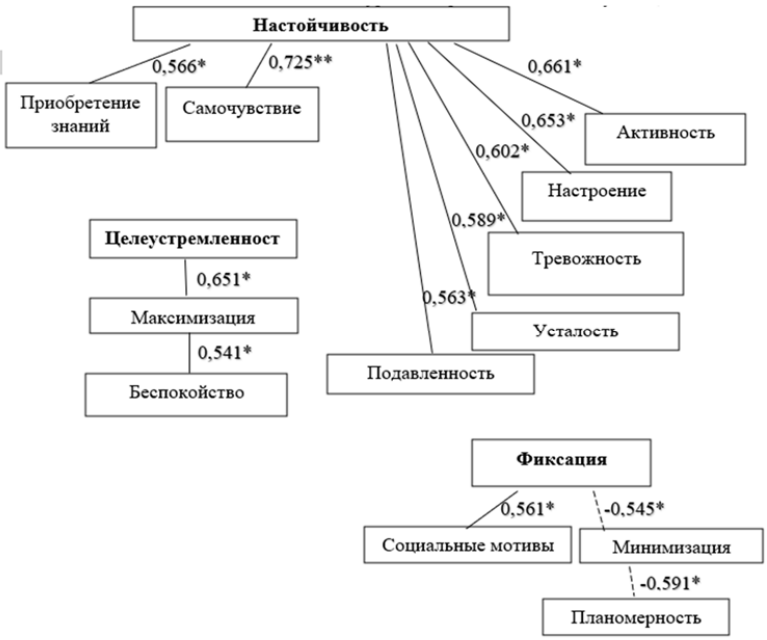

Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-2 с применением коэффициента корреляции r_s-Спирмена

Примечание:

** – сильная значимая связь (при $p \leq 0{,}01$);

* – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0{,}05$);

——— положительные связи между показателями;

- - - - отрицательные связи между показателями.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-3 (N=21) – респонденты, не испытывающие сложностей в коммуникации со знакомыми, друзьями при переходе на дистанционное обучение, позволил установить наличие ряда значимых связей. Полученные результаты представлены на рисунке 3.

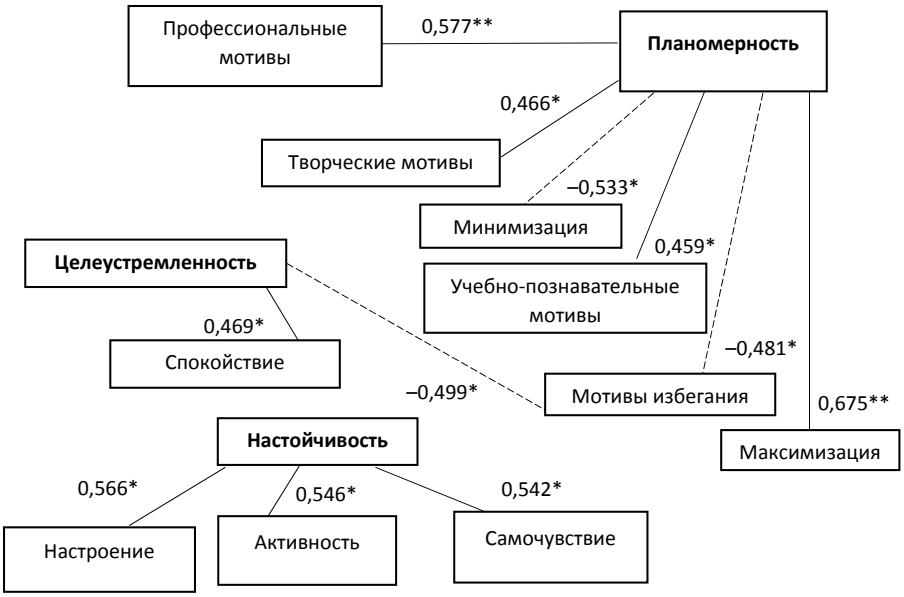

Рис. 3. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-3 с применением коэффициента корреляции rs-Спирмена

Примечание:

** – сильная значимая связь (при $p \leq 0{,}01$);

* – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0{,}05$);

——— положительные связи между показателями;

- - - - отрицательные связи между показателями.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-4 (N=29) – респонденты, испытывающие сложности в коммуникации со знакомыми, друзьями при переходе на дистанционное обучение, позволил установить наличие ряда значимых связей. Полученные результаты представлены на рисунке 4.

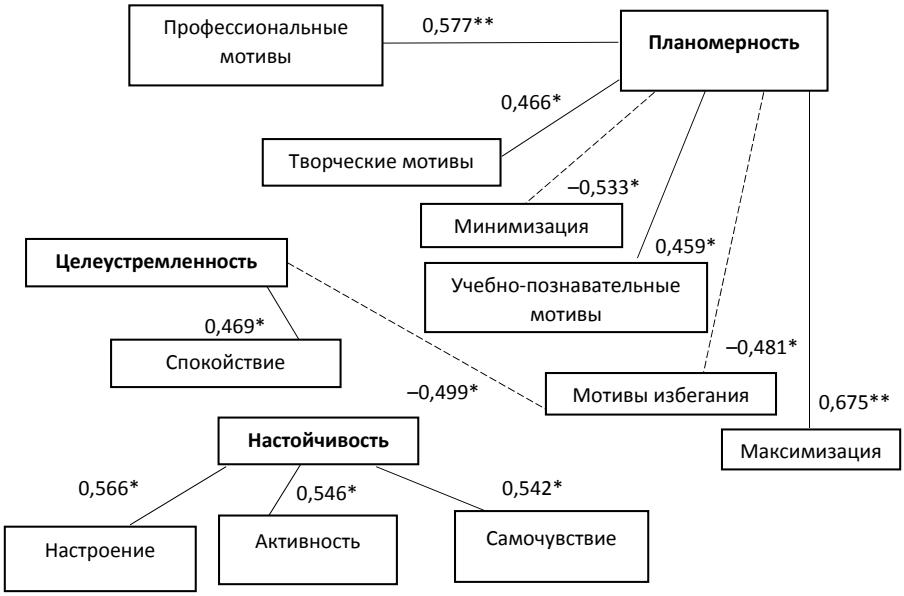

Рис. 4. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-4 с применением коэффициента корреляции r_s-Спирмена

Примечание:

** – сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$);

* – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0,05$);

———— положительные связи между показателями;

- - - - - отрицательные связи между показателями.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-5 (N=21) – респонденты, не отмечающие влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость, позволил установить наличие ряда значимых связей. Полученные результаты представлены на рисунке 5.

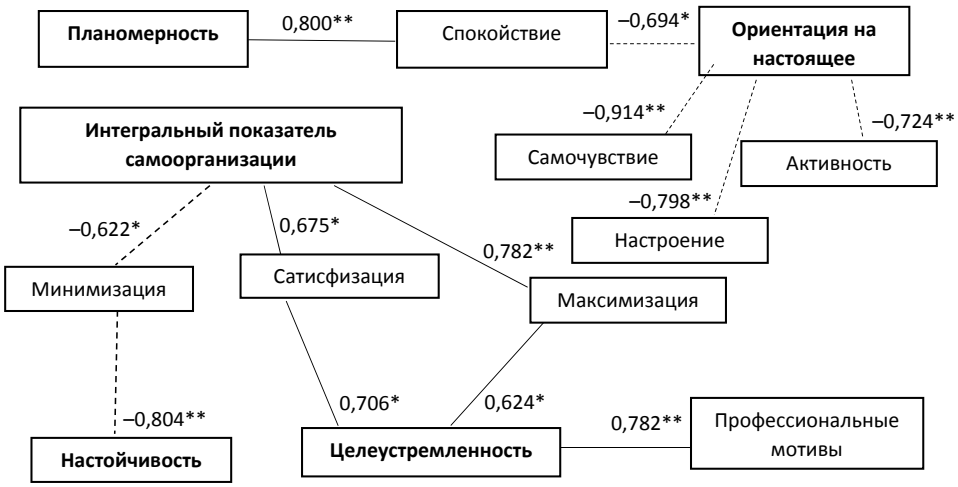

Рис. 5. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-5 с применением коэффициента корреляции r_s-Спирмена

Примечание:

** – сильная значимая связь (при $p \leq 0{,}01$);

* – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0{,}05$);

———— положительные связи между показателями;

- - - - - - отрицательные связи между показателями.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-6 (N=29) – респонденты, отмечающие влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость, позволил установить наличие ряда значимых связей. Полученные результаты представлены на рисунке 6.

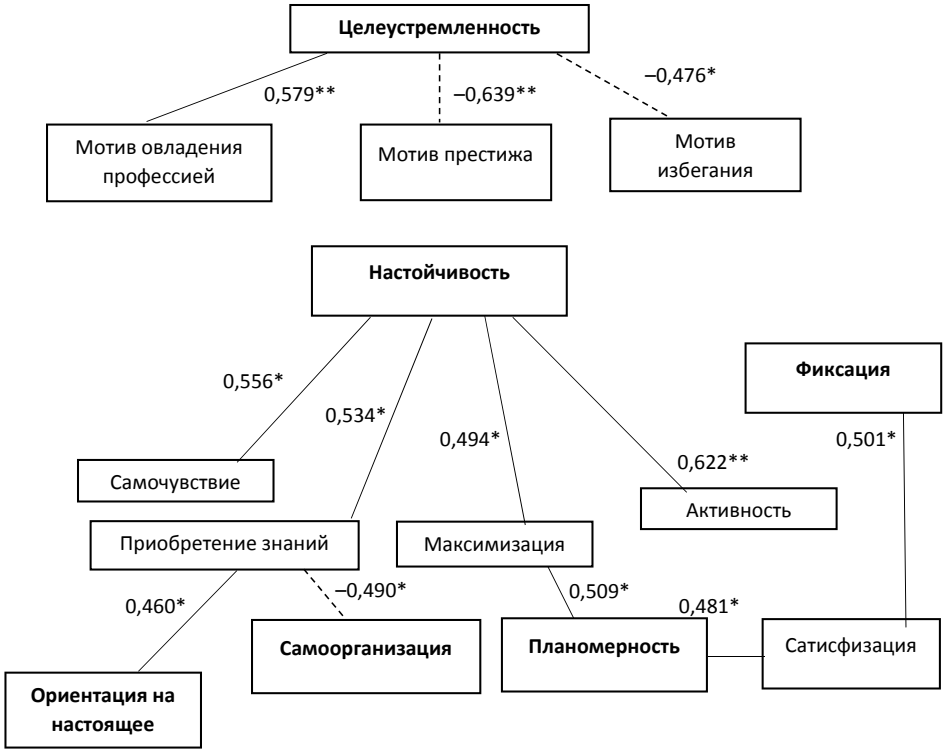

Рис. 6. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-6 с применением коэффициента корреляции r_s-Спирмена

Примечание:

** – сильная значимая связь (при $p \leq 0{,}01$);

* – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0{,}05$);

———— положительные связи между показателями;

- - - - - - отрицательные связи между показателями.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-7 (N=22) – респонденты, не отметившие изменения в психоэмоциональном состоянии при дистанционном обучении, позволил установить наличие ряда значимых связей. Полученные результаты представлены на рисунке 7.

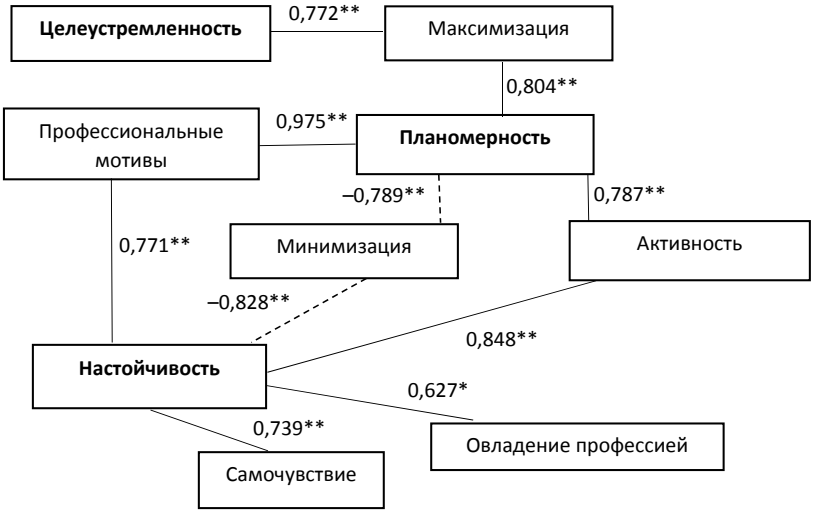

Рис. 7. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-7 с применением коэффициента корреляции r_s-Спирмена

Примечание:

** – сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$);

* – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0,05$);

———— положительные связи между показателями;

---------- отрицательные связи между показателями.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-8 (N=28) – респонденты, отметившие изменения в психоэмоциональном состоянии при дистанционном обучении, позволил установить наличие ряда значимых связей. Полученные результаты представлены на рисунке 8.

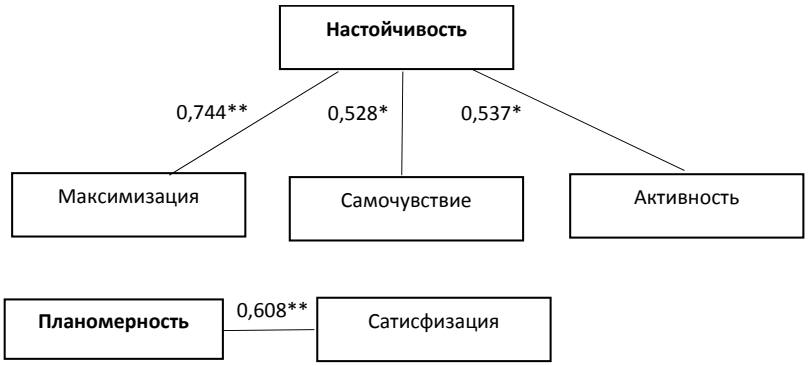

Рис. 8. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-8 с применением коэффициента корреляции r_s-Спирмена

Примечание:

** – сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$);

* – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0,05$);

———— положительные связи между показателями;

---------- отрицательные связи между показателями.

Обсуждение результатов. Сравнительный анализ с применением U-критерия Манна – Уитни позволил установить, что испытуемые ЭГ-1 в большей степени мотивированы овладением профессиональными знаниями, умениями и навыками (U=19,6 при p=0,01), что позволяет им максимально концентрировать собственные образовательные усилия и не испытывать существенных сложностей во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение.

Испытуемых ЭГ-2 в большей степени отличает проявление учебно-познавательного мотива (U=18,9 при p=0,04), при организации деятельности они склонны к проявлению фиксации (U=18,7 при p=0,05), в ситуации принятия решений ориентированы на сатисфизацию (U=20,9 при p=0,01). Это указывает на то, что для испытуемых процесс обучения в большей мере важен с точки зрения познавательной составляющей, как возможность расширения собственных представлений о мире и своей будущей профессиональной деятельности. Склонны фиксироваться на том, что происходит с ними в настоящий момент времени, переживания и происходящее «здесь-и-сейчас» имеет особую ценность и значимость. При необходимости принимать те или иные решения из спектра альтернативных вариантов будут выбирать тот, который отвечает внутренним представлениям и не требует существенных изменений.

Испытуемые ЭГ-4 статистически отличаются от испытуемых ЭГ-3 по следующим параметрам: учебно-познавательные мотивы (U=17,8 при p=0,05), приобретение знаний (U=18,3 при p=0,03), сатисфизация (U=18,0 при p=0,04), энергичность (U=17,6 при p=0,05). Испытуемых ЭГ-4 в процессе обучения отличает ориентация на получение знаний, расширение собственных представлений о содержании будущей профессиональной деятельности, они в большей степени ориентированы на своевременное решение возникающих перед ними учебных и жизненных задач, оценивают себя как достаточно энергичных, активных и деятельных. Именно поэтому переход в дистанционный формат обучения связан для этой группы испытуемых с трудностями коммуникативного характера, т. к. режим вынужденной самоизоляции и необходимость большую часть времени оставаться дома привели к существенному снижению возможностей взаимодействия с другими людьми (одногруппниками, преподавателями, друзьями).

Результаты сравнительного анализа показали, что испытуемых ЭГ-5 отличает проявление параметров приобретение знаний (U=19,8 при p=0,04), получение диплома (U=19,1 при p=0,05), самоорганизация (U=19,2 при p=0,05), активность (U=19,4 при p=0,05). Это свидетельствует о том, что испытуемым, не указывающим на то, что переход в дистанционный формат обучения влияет на академическую успеваемость, более характерна устойчивая ориентация на получение профессиональных знаний, у них есть осознанная цель – получение документа о высшем образовании. Испытуемые высоко мотивированы, им характерен высокий уровень активности, ориентированы на сочетание структурированного подхода к организации времени своей жизни со спонтанностью и гибкостью. Испытуемых ЭГ-6 отличает проявление стратегии минимизации (U=17,9 при p=0,04), что указывает на отсутствие желания прилагать какие-либо усилия к организации различных процессов собственной жизни и, в частности, процесса обучения. Они также склонны к спонтанности, не стремятся привязывать свою деятельность к жесткой структуре и целям, не ориентированы на четкое планирование своих действий. В ситуации дистанционного обучения, когда происходит естественное снижение внешнего

структурирования жизнедеятельности, испытуемые этой группы испытывают существенные сложности, т. к. не имеют достаточно сформированных навыков самоорганизации своей деятельности.

Сравнительный анализ полученных результатов позволил установить, что испытуемых ЭГ-8 по сравнению с испытуемыми ЭГ-7 характеризует проявление коммуникативного мотива (U=17,6 при p=0,05), что указывает на то, что испытуемые ориентированы на взаимодействие с другими людьми, процесс коммуникации для них является крайне важным для поддержания оптимально психоэмоционального состояния. Другие люди – важная часть их жизни, поэтому в условиях дистанционного обучения на фоне вынужденного сокращения контактов с другими людьми они испытывают дискомфорт и неблагоприятные изменения в психоэмоциональном состоянии.

Результаты корреляционного анализа по ЭГ-1 показали наличие значимых положительных взаимосвязей между параметрами: «целеустремленность» – «сатисфизация» (r_s=0,731 при p≤0,01), «профессиональный мотив» (r_s=0,697 при p≤0,01), «мотив избегания» (r_s=–0,536 при p≤0,05), что указывает на зависимость проявления такого качества самоорганизации как «целеустремленность» от возможности оперативно реагировать на возникающие перед испытуемыми образовательные задачи, выполнять задания не откладывая, а также от сформированности профессиональной направленности. Также испытуемые, не имеющие сложностей в семейных взаимоотношениях при дистанционном обучении, способны проявлять настойчивость, рисковать, не останавливаться перед сложными задачами, при этом ориентированы на достижение определенных результатов.

Значимые связи между параметрами «планомерность» – «максимизация» (r_s=0,624 при p≤0,01), «сатисфизация» (r_s=0,508 при p≤0,05) указывают на тенденцию прилагать максимум усилий в ситуации трудностей, искать наиболее оптимальные варианты решения различных задач.

Значимые связи между параметрами «настойчивость» – «максимизация» (r_s=0,625 при p≤0,01), «активность» (r_s=0,514 при p≤0,01), «минимизация» (r_s=–0,611 при p≤0,05) свидетельствуют о зависимости проявления настойчивости в деятельности от желания и возможности прилагать усилия в случае возникновения препятствии на пути к достижению целей.

Значимая связь между параметрами «самоорганизация» – «профессиональные мотивы» (r_s=0,525 при p≤0,05) указывает на зависимость умения видеть и ставить цели, планировать свою деятельность, в том числе с помощью внешних средств, проявлять волевые качества и настойчивость в достижении целей в процессе обучения от сформированных профессиональных мотивов: в способности в ситуации дистанционного обучения удерживать в фокусе внимания потребность будущей профессиональной реализации.

Полученные результаты указывают на то, что испытуемым ЭГ-2 в большей степени характерен параметр «настойчивость», проявление которого связано с переменными «самочувствие» (r_s=0,725 при p≤0,01), «активность» (r_s=0,661 при p≤0,05), «настроение» (r_s=0,653 при p≤0,05), «усталость» (r_s=0,589 при p≤0,05), «подавленность» (r_s=0,563 при p≤0,05). Анализ выделенных связей указывает на зависимость волевой поведенческой активности испытуемых от общего эмоционального фона настроения, что во многом осложняет целенаправленное достижение поставленных целей и задач.

Переменная «целеустремленность» связана с параметрами «беспокойство» (r_s=0,661 при p≤0,05) и «минимизация» (r_s=0,661 при p≤0,05), что указывает на некоторые сложности в постановке и достижении целей в связи с повышенным уровнем тревожности испытуемых, а также нежеланием прикладывать дополнительные усилия в ситуациях, связанных с преодолением препятствий.

В результате статистического анализа в ЭГ-3 были обнаружены значимые связи между параметром «настойчивость» и переменными «максимизация» (r_s=0,676 при p≤0,05), «активность» (r_s=0,626 при p≤0,05), «самочувствие» (r_s=0,625 при p≤0,05), указывающие на зависимость проявления волевой организации деятельности от тенденции прикладывать максимальные усилия к достижению желаемого результата.

Проявление таких переменных самоорганизации деятельности, как «планомерность» (r_s=0,666 при p≤0,05), «целеустремленность» (r_s=0,681 при p≤0,05), «самоорганизация» (r_s=0,657 при p≤0,05) зависит от сформированных у испытуемых «профессиональных мотивов». При этом отрицательные взаимосвязи между переменными «целеустремленность» – «мотив престижа» (r_s=–0,631 при p≤0,05) и «мотив избегания» (r_s=–0,707 при p≤0,05) указывают на сложности в достижении поставленных целей в том случае, если испытуемые чрезмерно ориентированы на внешнюю оценку результатов собственной деятельности и избегают возникающих трудностей.

Полученные данные по ЭГ-4 указывают на то, что наибольшее количество связей образовал параметр «планомерность» со следующими переменными: «профессиональные мотивы» (r_s=0,577 при p≤0,01), «максимизация» (r_s=0,675 при p≤0,01), «творческие мотивы» (r_s=0,466 при p≤0,05), «учебно-познавательные мотивы» (r_s=0,459 при p≤0,05), «минимизация» (r_s=–0,533 при p≤0,05), «мотивы избегания» (r_s=–0,481 при p≤0,05). Это указывает на то, что способность последовательно реализовывать поставленные цели связана с интересом к будущей профессиональной деятельности, развитием познавательных интересов и тенденцией прикладывать максимальные усилия к достижению желаемого результата.

Проявление параметра «целеустремленность» связано с переменной «спокойствие» (r_s=–0,469 при p≤0,05), что указывает на возможность достигать поставленных целей при отсутствии состояния тревожности и психоэмоционального неблагополучия.

Проявление переменной «настойчивость» связано с параметрами «настроение» (r_s=0,566 при p≤0,05), «активность» (r_s=0,546 при p≤0,05), «самочувствие» (r_s=0,542 при p≤0,05). Образованные взаимосвязи свидетельствуют о зависимости волевой организации поведенческой активности испытуемых от общего фона настроения, их физического и эмоционального состояния.

В ЭГ-5 анализ полученных связей между параметрами «планомерность» – «спокойствие» (r_s=0,800 при p≤0,01) указывает на возможность последовательно реализовывать поставленные цели при условии состояния покоя, отсутствии отвлекающих и чрезмерно возбуждающих воздействий.

Переменная «ориентация на настоящее» связана с параметрами «самочувствие» (r_s=–0,914 при p≤0,01), «активность» (r_s=–0,724 при p≤0,01), «настроение» (r_s=–0,798 при p≤0,01), что определяет проявление склонности фокусироваться на том, что происходит в текущей жизненной ситуации определяется совокупностью характеристик психоэмоционального состояния.

«Интегральный показатель самоорганизации деятельности» имеет ряд взаимосвязей с переменными «максимизация» (r_s=0,782 при p≤0,01), «сатисфизация» (r_s=0,675 при p≤0,05), «минимизация» (r_s=–0,622 при p≤0,05), что указывает на зависимость эффективности структурировать свою деятельность от преобладающих тенденций принятия решений. В данном случае существенное значение имеет тенденция концентрации усилий на поиске новых решений и преодолении возникающих препятствий.

Переменная «целеустремленность» значимо связана с параметрами «профессиональные мотивы» (r_s=0,782 при p≤0,01), «сатисфизация» (r_s=0,706 при p≤0,05), «максимизация» (r_s=0,624 при p≤0,05). Полученные данные указывают на проявление стремления к достижению цели в ситуации адекватно сформированной профессиональной мотивации, что позволяет испытуемым минимизировать проблемы академической успеваемости в условиях дистанционного обучения.

Результаты корреляционного анализа по ЭГ-6 показали, что параметр «целеустремленность» положительно связан с переменной «мотив овладения профессией» (r_s=0,579 при p≤0,01) и отрицательно с «мотив престижа» (r_s=–0,639 при p≤0,01), «мотив избегания» (r_s=–0,476 при p≤0,05). Переменная «настойчивость» значимо связана с параметрами «активность» (r_s=0,622 при p≤0,01), «самочувствие» (r_s=0,556 при p≤0,05), «мотив приобретения знаний» (r_s=0,534 при p≤0,05), «максимизация» (r_s=0,494 при p≤0,05). Переменная «планомерность» взаимосвязана с параметрами «максимизация» (r_s=0,509 при p≤0,05), «сатисфизация» (r_s=0,481 при p≤0,05).

Полученные результаты указывают на потребность концентрации и необходимости сфокусировать внимание для успешного освоения учебного материала. Максимизация и получение знаний обратно зависимы от самоорганизации посредством внешних средств. Респонденты, отмечающие влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость, не склонны фиксировать информацию при помощи подручных средств, а также не готовы прилагать достаточно усилий в учебной деятельности, в полной мере готовиться к семинарам и лабораторным занятиям, что может является одной из причин изменения успеваемости при онлайн-обучении. Вместе с тем прослеживается взаимосвязь максимизации, планомерности, сатисфизации, фиксации и социальных мотивов. Большое количество усилий, прилагаемых к решению задачи, подразумевает способность составить поэтапную инструкцию и следовать ей. Выполнение пошаговых действий предполагает фиксацию на каждом действии. Эта стратегия поведения может быть обусловлена желанием получения одобрения ближайшего окружения.

Результаты корреляционного анализа показали, что у респондентов ЭГ-7 в большей мере проявляются взаимосвязи между следующими параметрами: «настойчивость» – «профессиональные мотивы» (r_s=0,771 при p≤0,01), «самочувствие» (r_s=0,739 при p≤0,01), «активность» (r_s=0,848 при p≤0,01), «мотив овладение профессией» (r_s=0,627 при p≤0,05), «минимизация» (r_s=–0,828 при p≤0,01). Переменная «планомерность» взаимосвязана с параметрами «максимизация» (r_s=0,804 при p≤0,01), «профессиональные мотивы» (r_s=0,975 при p≤0,01), «активность» (r_s=0,787 при p≤0,01), «минимизация» (r_s=–0,789 при p≤0,01). Параметр «целеустремленность» взаимосвязан с переменной «максимизация» (r_s=0,772 при p≤0,01).

Проявление активности и максимизации дает возможность характеризовать испытуемых как способных последовательно реализовывать намеченные планы, в то же время преобладание тенденции минимизации в принятии решений снижает

проявление планомерности. Профессиональные мотивы и активность могут свидетельствовать о настойчивости участников этой выборки. Чем больше они прикладывают усилий, направленных на овладение профессией, чем лучше себя чувствуют, тем в большей мере проявляется настойчивость.

Результаты корреляционного анализа в ЭГ-8 показали, что параметр «настойчивость» положительно связан с переменной «максимизация» (r_s=0,744 при $p \leq 0,01$), «активность» (r_s=0,537 при $p \leq 0,05$), «самочувствие» (r_s=0,528 при $p \leq 0,05$). Переменная «планомерность» значимо связана с параметром «сатисфизация» (r_s=0,608 при $p \leq 0,01$).

Испытуемым ЭГ-8 в большей мере свойственно проявление волевого поведения, связанного с активностью и стремлением к максимальным усилиям в преодолении препятствий. При этом проявление настойчивости во много определяется психоэмоциональным и физическим состоянием. Тенденция к сатисфизации определяет стремление фиксации внимания на одном виде деятельности и отсутствие выраженного стремления предъявлять к себе высокие требования.

Выводы. Текущая ситуация жизни человека претерпела существенные изменения, обусловленные обстоятельствами пандемии. Неблагоприятная эпидемиологическая обстановка повлияла на образ жизни людей и обусловила необходимость выработки новых форм адаптационного поведения, учитывающих ограничения при посещении общественных мест, рабочего офиса, учебного заведения и т. д. Оставаясь в режиме перманентной самоизоляции, человек по-прежнему вынужден продолжать выполнять свои обязательства. Существенное значение этот вопрос приобретает при организации процесса обучения на разных уровнях образования с применением дистанционных форм обучения, создавая тем самым помехи в процессах самоорганизации обучающихся.

Проведенное исследование, направленное на выявление взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации деятельности студентов в условиях дистанционного обучения, показало, что в зависимости от личностных черт, характеризующих испытуемых, у них по-разному проявляются компоненты самоорганизации деятельности.

Так, респонденты, не отметившие у себя наличие особых сложностей и проблем во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение, не испытывающие сложностей в коммуникации со знакомыми и друзьями, не указывающие на наличие влияния на академическую успеваемость и видимые изменения в психоэмоциональном состоянии способны к концентрации собственных усилий при выполнении той или иной деятельности, в процессе обучения они готовы рассматривать любые способы организации учебной деятельности, т. к. стремятся к максимально полному овладению будущей профессиональной деятельностью. У них присутствует ориентация на получение профессиональных знаний, которые концентрированы в соответствующем документе. Они высоко мотивированы, им характерен высокий уровень активности, сочетание структурированного подхода к организации времени своей жизни со спонтанностью и гибкостью.

Респонденты, указавшие в процессе заполнения анкеты наличие сложностей и проблем во взаимоотношениях в семье, испытывающие трудности в коммуникации со знакомыми и друзьями, а также влияние перехода на дистанционное обучение на академическую успеваемость и психоэмоциональное состояние склонны к фиксации на том, что происходит с ними в настоящий момент, у них часто проявляется

недостаток гибкости, они в большей степени ориентированы на своевременное решение возникающих перед ними учебных и жизненных задач, энергичны, активны и деятельны, предпочитают постоянно находится в контакте с другими людьми. Им свойственно проявление стратегии минимизации – отсутствие выраженного желания прилагать усилия к организации различных процессов собственной жизни.

Список источников

1. *Агранович Е. Н.* Технология тайм-менеджмент как средство самоорганизации учебной деятельности студентов // Вестник казахского национального педагогического университета. Казань. 2020. № 1. С. 195–201.

2. *Барканова О. В.* Методика «Самооценка эмоциональных состояний» // Методики диагностики эмоциональной сферы. 2009. № 2. С. 16–18.

3. *Барканова О. В.* Методика САН // Методики диагностики эмоциональной сферы. 2009. № 2. С. 7–9.

4. *Белашина Т. В.* Особенности проявления агрессии, гнева и тревожности в условиях переживания пандемии COVID-19 // Развитие человека в современном мире. 2020. № 4. С. 75–85.

5. *Водяха С. А.* Взаимосвязь совладания с КОВИД-19 с интернет-активностью и психологическим благополучием студентов // Психология в системе социально-производственных отношений. 2021. № 8. С. 154–158.

6. *Воробьева М. А.* Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 184–188.

7. *Ильина Т. И.* Методика изучения мотивации обучения в вузе [Электронный ресурс]. URL: http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html (дата обращения: 15.01.2022).

8. *Леонтьев А. Н.* Некоторые психологические вопросы воздействия на личность // Проблемы научного коммунизма. 1968. № 2. С. 30–42.

9. *Лукашин Ю. В.* Риски социализации детей и подростков в условиях вынужденной самоизоляции (в период пандемии коронавируса) // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 9. С. 111–118.

10. *Мандрикова Е. Ю.* Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 59–83.

11. *Мельник Д.* Высшее образование в мире: какие проблемы высветила пандемия [Электронный ресурс]. URL: https://tass.ru/opinions/8306213 (дата обращения: 27.01.2022).

12. *Миронова Т. А.* Трансформация коммуникативных интересов и навыков студентов в период пандемии COVID-19 // Вестник БИСТ. 2020. № 2. С. 36–43.

13. *Низамова Ч. И.* Частные навыки самоорганизации студентов в учебном процессе // Проблемы современного образования. 2020. № 1. С. 250–257.

14. *Разваляева А. Ю.* Апробация опросника «Тенденции в принятии решений» // Консультативная психология и психотерапия. 2018. № 3. С. 146–163.

15. *Романова Л. М.* Дидактические основы формирования способности самоорганизации у студентов вуза // Вестник казанского государственного энергетического университета. 2018. № 4. С. 113–123.

16. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2020. 713 с.

17. *Титова М. Ю., Шаршов И. А.* Формирование умений самоорганизации у студентов: теоретический аспект // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. 2020. № 3. С. 292–294.

18. *Matskevich A. V.* A study on risk response to pandemic-caused service process disruption in higher education // School of business of BSU. 2021. N. 14. P. 65–70.

19. *Finn J. D., Zimmer K. S.* Student engagement: What is it? Why does it matter? // Handbook of research on student engagement. N. Y.: Springer US, 2012. P. 97–131.

Информация об авторе

Т. В. Белашина – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

В. Е. Дернов – тьютор, Биотехнологический лицей № 21.

Information about the author

T. V. Belashina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

V. E. Dernov – Tutor, Biotechnological Lyceum no. 21.

Статья поступила в редакцию 27.04.2022; одобрена после рецензирования 30.05.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 27.04.2022; approved after reviewing 30.05.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Научная статья

УДК 159.9

Особенности взаимосвязи удовлетворенности трудом с ценностями у медицинских работников в период взрослости

Валерия Анатольевна Капустина

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия, kapustina@corp.nstu.ru

Олеся Владимировна Макуха

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия, olesiam@ngs.ru

Аннотация. Статья включает описание результатов эмпирического исследования удовлетворенности трудом у медицинских работников в период взрослости в контексте интегративно-типологического подхода с применением методик диагностики удовлетворенности трудом, карьерных ценностей, типов личности. На основе данных психологического тестирования, проведенного на выборке, состоявшей из 84 медицинских работников в возрасте взрослости (28–65 лет), и сравнительного анализа авторы приходят к выводам о том, что у специалистов интегрального типа удовлетворенность трудом связана с ценностями менеджмента, служения и автономии, а у управленцев среднего звена – с ценностями профессиональной компетентности и стабильности работы.

Ключевые слова: медицинские работники, карьерные ценности, удовлетворенность трудом, типологический подход, психология труда.

Для цитирования: Капустина В. А., Макуха О. В. Особенности взаимосвязи удовлетворенности трудом с ценностями у медицинских работников в период взрослости // Развитие человека в современном мире. 2022. № 2. С. 93–101.

Original article

Features of correlation of a job satisfaction with values in medical workers of different personal types in adulthood

Valeriia A. Kapustina

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, kapustina@corp.nstu.ru

Olesia V. Makuha

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, olesiam@ngs.ru

Abstract. This article includes the results of an empirical study of a job satisfaction among medical workers in the context of an integrative-typological approach using methods for diagnosing job satisfaction, career values, and personality types. Based on the data of psychological testing conducted on a sample of 84 medical workers, and a comparative analysis, the authors come to the conclusion that for specialists of the integral type, job sat-

© Капустина В. А., Макуха О. В., 2022

isfaction correlates with the values of management, service and autonomy, and for middle managers – with the values professional competence and work stability.

Keywords: job satisfaction, medical workers, career values, typological approach, labor psychology.

For citation: Kapustina V. A., Makuha O. V. Features of correlation of a job satisfaction with values in medical workers of different personal types in adulthood. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 2, pp. 93–101. (In Russ.)

Введение. Удовлетворенность трудом напрямую влияет на эффективность выполняемой работы и ее продолжительность в выбранной отрасли трудовой деятельности. Низкая степень удовлетворенности может провоцировать снижение качества выполняемой работы, приводить к повышенному уровню внутреннего дискомфорта сотрудников, являться одним из факторов, приводящих к профессиональному выгоранию и даже смене профессии, что негативно сказывается на уровне оказания медицинских услуг в целом.

Удовлетворенность трудом – это сложное социально-психологическое образование, которое состоит не только из общей удовлетворенности, характеризующей, насколько исполняемая трудовая функция соответствует предпочтениям работающего человека, но и отдельных элементов удовлетворенности, определяющих отношение к конкретным аспектам профессиональной среды в коллективе [10]. Например, Т. Ю. Иванова, Е. И. Рассказова, Е. Н. Осин выделяют социальные, внутриорганизационные и личностные компоненты удовлетворенности трудом [4, с. 5].

В сфере удовлетворенности труда медицинских работников на сегодняшний день существует несколько работ: взаимосвязь эффективности и удовлетворенности трудом изучали Е. В. Руженская и В. И. Руженский [16], К. И. Юсупова и Т. Ю. Матвеева [22], И. А. Лезнева и В. Ю. Москалюк исследовали зависимость удовлетворенности трудом от специализации в медицинской деятельности [8], удовлетворенность трудом в зависимости от формы собственности организации (частное или государственное медицинское учреждение) и стиля управления рассматривали В. И. Панкевич и др. [14], Б. А. Ясько и М. Г. Остроушко [25], организационные факторы удовлетворенности трудом медицинских работников выявляли С. Б. Цветкова и др. [19], С. В. Мерзлякова и Н. Р. Петурова [12].

Выявление причин неудовлетворенности трудом сотрудников и понимание того, насколько текущий трудовой пост соответствует индивидуальной предрасположенности личности к выполнению текущих функциональных обязанностей является важной задачей психологов, социологов и специалистов по подбору персонала.

Научная проблема исследования заключается в том, что, несмотря на определенный уровень теоретической и практической разработанности проблемы удовлетворенности трудом, существует недостаточная изученность в удовлетворенности трудом медицинских работников в период взрослости в рамках интегративно-типологической профессиональной направленности личности. Существует противоречие в недостаточной разработанности теории и практики удовлетворенности трудом медицинских работников и ростом общественного и научного интереса к проблеме.

Ценностно-мотивационные факторы удовлетворенности трудом сотрудников системы здравоохранения. Условия труда медицинских работников характеризуются постоянными стрессовыми ситуациями, эмоциональными и физическими

перегрузками. Учитывая высокую социальную значимость этой области деятельности, стоит уделять внимание как мотивации медицинских работников, так и уровню их психологического благополучия.

Одним из ключевых факторов, определяющих психологическое состояние работников и качество исполняемых обязанностей, является динамика уровня удовлетворенности трудом. Таким образом, повышение эффективности работы медицинского учреждения, повышения мотивации его сотрудников непосредственно имеет отношение к исследованию удовлетворенности трудом и оказывающих на это влияние факторов.

История изучения проблематики удовлетворенности трудом, мотивации и ценностей берет свои истоки с философии, в настоящий момент ценности изучаются в большей степени в рамках таких дисциплин, как социология, культурология и психология. Д. А. Леонтьев выделил в своих исследованиях три формы ценностей:

– ценность как общественный идеал;

– опредмеченное произведение духовной культуры;

– источник мотивации, определяющий поведение человека [9].

По версии Ш. Шварца, ценности существуют априори сами по себе, всегда находятся вне ситуации [6].

Ш. Шварцом и В. Билски была разработана концепция ценностей и критерии их определения:

– личностная убежденность человека в важности этих ценностей,

– представленность этих ценностей в сознании в виде конечных ожидаемых состояний, имеющих желательный характер и т. д.) [27].

М. Рокичем была выдвинута теория о том, что ценности можно определить как руководящие принципы жизни, то есть осознанно выбранное благо. Также он разделил ценности на инструментальные и терминальные [7].

Помимо М. Рокича, Ш. Шварца и В. Билски мотивационными теориями также занимались Д. Макклелланд, А. Маслоу, В. Врум, К. Альдерфер, Ф. Герцберг, Л. Портер и Э. Лоулер [26].

В отечественной психологии эту тему рассматривали И. П. Полякова, Л. П. Станкевич [17], О. В. Живица и Э. Э. Сульчинская [3], А. Ю. Калугин [5].

Проблематика удовлетворенности трудом в современном прикладном контексте имеет сравнительно недавнюю историю. Американский психолог Эдвин Локк был одним из первых ученых, исследовавших это понятие и выделил две детерминанты в понятии «удовлетворенность трудом»:

1) тесная взаимосвязь восприятия индивида с жизнью в целом;

2) зависимость от степени совместимости ценности выполняемого вида труда и возможностью удовлетворения в нем личных потребностей индивида [13].

Динамическая концепция удовлетворенность трудом А. Бюссинга представляет собой процесс взаимодействия различных факторов: ожиданий, потребностей, рабочих факторов [1]. Р. М. Шамионов дал понятию «удовлетворенность трудом» такое определение как «эмоционально-оценочное отношение к труду и одновременно эмоционально окрашенное психическое состояние, сопровождающее рабочий процесс» [21].

Другие исследователи, с учетом многогранности понятия «удовлетворенность трудом», предлагают рассматривать его как интегральное, включающее в себя следующие аспекты:

– социальные (престижность компании, места работы);

– личностные (связаны с профессиональным ростом, возможностью саморазвития, отношением содержанию работы в целом);

– организационные (включают в себя такие условия работы, как график работы, заработная плата, отношения с руководством и коллегами) [4].

В настоящее время существует множество исследований в организационной психологии посвященных изучению удовлетворенности трудом. По результатам исследований были получены данные, что удовлетворенность работой меняется в различные периоды трудовой деятельности. В начале карьеры (от 20 до 30 лет) в основном превалирует низкий уровень удовлетворенности, так как именно в это время происходит разрушение ожиданий от профессии и фактических требований на должности. Период с 30 до 40 лет характеризуется приспособлением к существующим профессиональным реалиям и рынку труда, человек достигает определенных профессиональных целей и признания в своей области, в результате чего вырастает и уровень удовлетворенности трудом. «Кризис середины карьеры» наступает в 45–50 лет, после преодоления кризиса уровень удовлетворенности начинает восстанавливаться и снова начинает понижаться ближе к выходу на пенсию [2].

В исследованиях В. А. Ядова и М. С. Яницкого [23; 24] система ценностей представлена как элемент ядерных структур личности, которые проявляются во всех сферах жизни индивида. Эта теория подкрепляется предположением о том, что существует взаимосвязь системы ценностей и удовлетворенности трудом, так как последняя является одним из аспектов психологического благополучия человека.

Исследования Е. Б. Марина и С. Ю. Цой [11] посвящены ценностно-мотивационным аспектам удовлетворенности трудом работников сферы здравоохранения.

Для исследования были выбраны методики Ш. Шварца (в редакции В. Н. Карандашева [6]) для изучения ценностей личности, диагностика мотивационной сферы личности В. Э. Мильмана и методика определения удовлетворенности трудом А. В. Батаршева. Исследование было проведено на базе Владивостокского клинико-диагностического центра (ВКДЦ). Генеральная выборка составила 61 человек (сотрудники медицинского учреждения с разным уровнем образования, специализации, опыта работы и возраста).

Во время проведения исследования анализ наиболее сильных корреляционных связей позволил определить закономерности воздействия ценностно-мотивационной сферы работников здравоохранения и ее корреляцию с таким аспектом психологического благополучия, как удовлетворенность трудом.

Отдельные мотивации, формирующие связанные между собой структуры, наполнены типами ценностей, и этот новый тип синтеза может быть определен как ценностно-мотивационный синтез. В то же время мотивы и ценности коррелируют с удовлетворенностью трудом, выступая как предикторы формирования удовлетворенности трудом работников медицинской сферы.

Использование модели корреляционных плеяд позволило определить в интегральной системе, консолидирующей удовлетворенность трудом и ценностно-мотивационную сферу, следующие более частные плеяды: ответственность, статус, призвание, достижение, власть и рабочие отношения.

Наиболее значительными плеядами, которые создают системные механизмы синтеза ценностно-мотивационной сферы и удовлетворенности трудом, представлены достижение, власть и статус.

Личные ценности власти и достижений играют одну из определяющих ролей в создании высокого уровня удовлетворенности достижениями в работе. Также значимыми показателями для высокого уровня удовлетворенности труда являются рабочие мотивы, например, общественная полезность, высокий социальный статус и общая активность.

Таким образом, профессиональные достижения работников медицинской сферы оцениваются через восприятие положения в обществе, а воплощение ценности власти реализуется через активное включение в общественно-полезную деятельность (в соответствии с VIII сектором модели взаимоотношений Т. Лири).

Еще одним результатом проведенного исследования можно назвать определение удовлетворенности трудом – это динамический процесс, поддерживаемый устойчивыми личностными характеристиками (ценность достижений и ценность власти как личные приоритеты), а также изменчивыми характеристиками личности (рабочими мотивами, реализованными или намеченными для реализации). Одновременно достигнутый уровень удовлетворения профессиональной деятельностью поддерживает связанные с ним личностные мотивы и ценности [11].

Методология исследования. Объектом исследования выступила удовлетворенность трудом. Предметом – особенности удовлетворенности трудом у медицинских работников разных типов личности. С целью выявления специфики взаимосвязей удовлетворенности трудом с ценностями у медицинских работников разных типов личности нами было проведено эмпирическое исследование в течение 2019–2020 г.

Гипотеза исследования содержит следующее допущения:

1. Существуют различия ценностных ориентаций у медицинских работников разных личностных типов.

2. Структура связей удовлетворенности трудом у медицинских работников разных личностных типов будет отличаться.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ литературных источников по теме.

2. Психодиагностическое тестирование.

3. Метод статистической обработки эмпирических данных (корреляционный анализ с применением rs-критерия Спирмена).

Методики исследования:

1. Методика «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова) [20].

2. Опросник «Интегральная удовлетворенность трудом» (А. В. Батаршева) [18, с. 470–473].

3. Методика «ИНЛ» (диагностика интегративно-типологической профессиональной направленности личности) Н. Е. Рубцовой [15].

Эмпирическая база исследования выступили медицинские учреждения г. Новосибирск: ЦКБ СО РАН, национальный медицинский исследовательский центр им. академика Е. Н. Мешалкина, стоматологическая поликлиника № 9, частные стоматологические клиники «Магия здоровья» и «Клиника Пушилиных».

Выборку составили 84 сотрудника медицинских учреждений в возрасте от 28 до 65 лет (период взрослости), согласно возрастной периодизации У. Г. Крайг, из них – 28 мужчин, 56 женщин.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты определения представленности типов профессиональной деятельности по методике ИНЛ Н. Е. Рубцовой

на существующей выборке показали, что среди респондентов наиболее представлены типы «Специалист интегрального типа» (41 %) и «Управленец среднего звена интегрального типа» (21 %). Это позволяет охарактеризовать респондентов как людей, предпочитающих деятельность, связанную с «чувственной» активностью (выполнение физических или психомоторных действий) с разными объектами труда, в том числе с людьми, а также выполняющих управление людьми и информационными объектами в условиях высокого эмоционального и физического напряжения.

Для выявления взаимосвязей между удовлетворенностью трудом и ценностями у медицинских работников разных типов личности был проведен корреляционный анализ с использованием rs-критерия ранговой корреляции Спирмена (табл. 1).

Таблица 1

Результаты выявления взаимосвязей между компонентами удовлетворенности трудом и карьерными ценностями у специалистов интегрального типа

Наименование шкал	Менеджмент	Служение	Автономия
Удовлетворенность условиями труда	0,54	–	–
Интерес к работе	0,34	0,38	0,35
Удовлетворенность отношениями с руководством	–	0,33	–

* значимая связь rs-критерия Спирмена при $p \leq 0,05$

Как видно из таблицы 1, наибольшее количество связей обнаружено между интересом к работе как показателем удовлетворенности трудом и ценностями менеджмента, служения и автономии (r_s=0,34, r_s=0,38, r_s=0,35, соответственно, $p \leq 0,05$). Это означает, что медицинские работники, которые проявляют интерес к работе, считают важным менять среду в нужном им направлении, стремятся приносить пользу людям, выполнять работу в своем темпе и теми способами, которые кажутся им оптимальными. В то же время удовлетворенность условиями труда сочетается с ценностью менеджмента, т. е. возможностью оказывать влияние на ту среду, в которой они работают. Вероятно, у респондентов из нашей выборки специалистов интегрального типа представления о том, как и в каких условиях они должны работать, преимущественно совпадают с действительностью на их рабочих местах.

Таблица 2

Результаты выявления взаимосвязей между компонентами удовлетворенности трудом и карьерными ценностями у управленцев среднего звена интегрального типа

Наименование шкал	Профессиональная компетентность	Стабильность работы
Удовлетворенность условиями труда	0,58	0,49
Уровень притязаний к профессиональной деятельности	0,47	0,33

* значимая связь rs-критерия Спирмена при $p \leq 0,05$

Как видно из таблицы 2, удовлетворенность условиями труда связана с профессиональной компетентностью и стабильностью работы (r_s=0,58 и r_s=0,49, соответственно, $p \leq 0,05$). Это означает, что для управленцев среднего звена в рамках их профессиональной деятельности важно постоянно повышать свою компетентность и чувствовать себя уверенно с точки зрения дальнейших перспектив работы в одной компании.

Заключение. В результате проведенного эмпирического исследования выявлено, что среди респондентов наиболее выраженными типами личности являются специалист интегрального типа и управленец среднего звена, при этом структура связей удовлетворенности трудом и карьерных ценностей в период взрослости у этих типов различна. Для специалистов интегрального типа характерна связь интереса к работе как показателя удовлетворенности трудом с ценностями служения, менеджмента и автономии, для управленцев среднего звена – удовлетворенность условиями труда и уровень притязаний к профессиональной деятельности связаны с возможностями профессионального саморазвития и стабильностью работы.

Список источников

1. *Бюссинг А.* Мотивация и удовлетворенность // Управление человеческими ресурсами: энциклопедия / под ред. М. Пула, М. Уорнера. СПб.: Питер, 2002. С. 777–792.

2. *Ермолаева М. В., Охотенко Р. В.* Проблема удовлетворенности трудом с позиции субъектного подхода // Психология зрелости и старения. 2009. № 1. С. 5–17.

3. *Живица О. В., Сульчинская Э. Э.* Конфликты ценностно-мотивационной сферы, самореализация личности и удовлетворенность трудом в сельском хозяйстве: теоретический аспект // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 3. С. 79–90.

4. *Иванова Т. Ю., Рассказова Е. И., Осин Е. Н.* Структура и диагностика удовлетворенности трудом: разработка и апробация методики // Организационная психология. 2012. Т. 2, № 3. С. 2–15.

5. *Калугин А. Ю.* Соотношение понятий при изучении ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер личности // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Психологические и педагогические науки. 2014. № 1. С. 17–24.

6. *Карандашев В. Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 72 с.

7. *Лапин Н. И.* Проблема ценностей в исследованиях В. А. Ядова и его коллег // Экономическая социология. 2009. Т. 10, № 3. С. 82–93.

8. *Лезнева И. А., Москалюк В. Ю.* Удовлетворенность трудом у медицинских сестер первичного звена и стационара // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материала VI Международной научно-практической конференции (Йошкар-Ола, 24–26 декабря 2015 г.). Йошкар-Ола: СТРИНГ, 2016. С. 262–267.

9. *Леонтьев Д. А.* От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1991. № 1. С. 20–27.

10. *Малинина С. Е.* Удовлетворенность трудом в коллективе как фактор повышения производительности труда // Вестник науки и образования. 2018. № 5 (41). С. 60–62.

11. *Марин Е. Б., Цой С. Ю.* Ценностно-мотивационные факторы удовлетворенности трудом сотрудников системы здравоохранения [Электронный ресурс] // Вестник КемГУ. 2019. № 3 (79). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-motivatsionnye-faktory-udovletvorennosti-trudom-sotrudnikov-sistemy-zdravoohraneniya (дата обращения: 25.04.2022).

12. *Мерзлякова С. В., Петурова Н. Р.* Корпоративная культура как фактор предупреждения профессионального выгорания у медицинского персонала // Вестник ЧГПУ. 2018. № 6. С. 256–269.

13. *Монусова Г. А.* Удовлетворенность трудом: межстрановые сопоставления // Мировая экономика и международные отношения. 2008. № 12. С. 74–83.

14. *Панкевич В. И., Школьникова М. А., Югай М. Т.* Удовлетворенность врачей своим трудом в государственных и частных медицинских организациях // Вестник Росздравнадзора. 2015. № 5. С. 69–78.

15. *Рубцова Н. Е.* Интегративно-типологический подход к психологической классификации профессиональной деятельности»: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014. 538 с.

16. *Руженская Е. В., Руженский В. И.* Психологические показатели эффективности и удовлетворенности трудом врачебного персонала психиатрической службы // Научное обозрение. Медицинские науки. 2016. № 2. С. 102–108.

17. *Станкевич Л. П., Полякова И. П.* Мотивация как процесс и вид духовной деятельности // Философия и общество. 2004. № 2. С. 125–134.

18. *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2009. 544 с.

19. *Цветкова С. Б., Цветанова К. Т., Христова И. Р.* и др. Изучение влияния рабочей среды на мотивацию медицинских специалистов – типовой проект // Евразийский союз ученых. 2016. № 3-4. С. 73–77.

20. *Чикер В. А.* Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь, 2003. 176 с.

21. *Шамионов Р. М.* Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2006. Т. 6, № 1-2. С. 104–109.

22. *Юсупова К. И., Матвеева Т. Ю.* Удовлетворенность трудом медицинского персонала на примере ГАУЗ РКИБ // Вопросы науки и образования. 2018. № 8. С. 50–54.

23. *Ядов В. А., Киссель А. А.* Удовлетворенность работой: анализ эмпирических обобщений и попытка их теоретического истолкования // Социологические исследования. 1974. № 1. С. 78–88.

24. *Яницкий М. С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.

25. *Ясько Б. А., Остроушко М. Г.* Организационно-психологические условия удовлетворенности трудом персонала учреждения здравоохранения // Институт психологии Российской Академии Наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2, № 2. С. 60–81.

26. *Burton K. A* Study of Motivation: How to Get Your Employees Moving: SPEA Honors Thesis [Электронный ресурс]. URL: https://spea.sitehost.iu.edu/pubs/undergrad-honors/volumn-6/Burton,%20Kelli%20-%20A%20Study%20of%20Motivation%20-%20How%20to%20Get%20Your%20Employees%20Moving%20-%20Faculty%20Cheryl%20Hughes.pdf (дата обращения: 25.04.2022).

27. *Schwartz S. H., Bilsky W.* Toward a universal psychological structure of human values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 53, Issue 3. P. 550–562.

Информация об авторах

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

О. В. Макуха – студент 2 курса магистратуры, направление «Психология», магистерская программа «Психологическое консультирование и психотерапия», Новосибирский государственный технический университет.

Information about the authors

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

O. V. Makuha – 2nd Year Master's Student, Educational Program “Psychology”, Master Program “Psychological Counseling and Psychotherapy”, Novosibirsk State Technical University.

Статья поступила в редакцию 26.04.2022; одобрена после рецензирования 30.05.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 26.04.2022; approved after reviewing 30.05.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Научная статья

УДК 159.9.07

Особенности взаимосвязи самоотношения и образа тела в подростковом возрасте

Татьяна Валентиновна Белашина

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, tatyanabelashina@mail.ru

Ксения Волкова

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, volkx08@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей взаимосвязи между компонентами самоотношения и образа тела в подростковом возрасте. На основе анализа литературных источников представлен обзор проблемы формирования образа тела у подростков. Приведены результаты эмпирического исследования на выборке, которую составили 60 человек – подростки разных классов, из них 35 мальчиков и 25 девочек в возрасте 13–14 лет, которые были дифференцированы на две эмпирические группы. Методы исследования: оценка достоверности различий при помощи U-критерия Манна – Уитни показала наиболее характерные для каждой группы отличия в параметрах самоотношения и образа тела. Применение корреляционного анализа rs-Спирмена позволило установить наличие значимых взаимосвязей между исследуемыми партерами у испытуемых каждой эмпирической группы. Результаты: установлено, что существуют особенности в проявлении самоотношения и образа тела у мальчиков и девочек. Для мальчиков более характерно проявление самообвинения, для девочек – самоинтерес, представления о внешности, влияние внешности на разные аспекты жизни. Также существуют особые конфигурации взаимосвязей между параметрами самоотношения и образа тела в каждой эмпирической группе.

Ключевые слова: самоотношение, образ тела, подростковый возраст, сравнительный анализ, корреляционный анализ.

Для цитирования: Белашина Т. В., Волкова К. Особенности взаимосвязи самоотношения и образа тела в подростковом возрасте // Развитие человека в современном мире. 2022. № 2. С. 102–116.

© Белашина Т. В., Волкова К., 2022

Original article

Peculiarities of the relationship between self-esteem and body image in adolescence

Tatiana V. Belashina

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

Ksenia Volkova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, volkx08@gmail.com

Abstract. The article is devoted to research of features of interrelation between components of self-esteem and body image in adolescence. On the basis of the analysis of literary sources a review of the problem of body image formation in adolescents of different sex is presented. The results of empirical research on a sample of 60 adolescents of different classes, including 35 boys and 25 girls at the age of 13–14 years old, who were differentiated into two empirical groups, are presented. Methods: assessment of the reliability of differences using the U-Mann-Whitney criterion showed the most characteristic differences for each group in the parameters of self-esteem and body image. Application of rs-Spearman correlation analysis allowed to establish the presence of significant interrelations between the examined parters in the subjects of each empirical group. Results: it was found that there are peculiarities in the manifestation of self-esteem and body image in boys and girls. Boys are more characterized by the manifestation of self-blame, while girls are more characterized by self-interest, ideas about appearance, and the influence of appearance on various aspects of life. Also, there are specific configurations of interrelations between the parameters of self-concept and body image in each empirical group.

Keywords: self-esteem, body image, adolescence, comparative analysis, correlation analysis.

For citation: Belashina T. V., Volkova K. Peculiarities of the relationship between self-esteem and body image in adolescence. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 2, pp. 102–116. (In Russ.)

Введение. Особенности становления и развития личности в подростковом возрасте в настоящее время по-прежнему находятся в центре внимания современной психологии, т. к. период подростничества характеризуется существенными физическими и психологическими изменениями. В этом возрасте активно проявляется интерес к себе, а также серьезные философско-психологические размышления о смысле жизни и перспективных альтернативах будущего [12]. Все это проявляется на фоне меняющейся социокультурной ситуации развития, включающей влияние информационно-цифровых технологий с ориентацией на появляющиеся и исчезающие тренды в любой сфере деятельности, захватывающие подростка. Этот период сопровождается развитием рефлексии, желанием понять себя, занять определенное место в обществе, что способствует актуализации такого феномена, как самоотношение, которое предполагает интеграцию накопленного опыта оценки себя.

Немаловажное значение в этот возрастной период приобретают также физические изменения, находящие отражение в стремительных изменениях тела. Сдвиг гормонального фона, сопровождающий процесс полового созревания, приводит

к тому, что подросток не успевает осознавать все, что с ним происходит, и, оставаясь под влиянием референтной группы, стремится внешне соответствовать сложившимся нормам и эталонам красоты. Чрезмерное значение внешности в жизни современного подростка приводит к поиску недостатков и изъянов, и, следовательно, недостаточной удовлетворенности образом тела [3]. Когда внешние данные не соответствуют навязанным идеалам красоты, проявляется потребность к кардинальным изменениям, которая может лежать в основе формирования патологических форм поведения, таких как расстройства пищевого поведения, самоповреждающее поведение, дисморфии, дисморфофобии и др.

Развитие представлений о телесности, образе тела и влиянии внешности на человека берут начало в XX в. и связаны с разработкой различных концепций, превалирующая часть которых имела клинический характер (например, исследования «фантомной конечности») [12, с. 56].

Преодоление исключительно клинического взгляда на образ тела и его восприятие открыло отечественной и зарубежной психологической науке возможность разработки теоретических концепций и экспериментов.

Впервые понятие «образ тела» использовал в своих исследованиях П. Шильдер, который отмечал, что «образ тела является субъективным переживанием человеком своего тела как психически пространственного образа, формирующегося за счет межличностных взаимодействий» [19]. Выдвинутое им предположение показывало, что образ тела формируется через получение телесных ощущений от стимулов, впечатлений и действий; что существует связь между телом и окружающим миром. Внутренние представления об образе своего тела становятся моделью тела, присущей каждому индивиду, и функционально эта модель помогает определить границы тела, является накопителем эмоциональных и оценочных представлений о теле. Динамически развивающийся процесс накопления представлений об образе тела связан с субъективной позицией личности и ее активностью [20]. Ф. Дольто считала, что опыт «живет» в теле и является синтезом всего полученного эмоционального опыта, связанного с историей каждой отдельной личности [7].

В рамках отечественного подхода О. А. Скугаревский, разработавший несколько методик для оценивания удовлетворенности образом собственного тела, делает акцент на перцептивном и оценочном компонентах. Перцептивный связан с восприятием форм и размеров своего тела, оценочный компонент же отражает степень удовлетворенности своей внешностью. При этом оценочный компонент включает в себя в большей мере оценку окружающих, он отражает глобальную оценку тела, включая внешность и отдельные части тела, эмоциональный отклик на него. Когнитивная сторона оценочного компонента наполнена суждениями и убеждениями в отношении своей внешности, составной частью которой является поведение личности, сложившееся из оценок, суждений и эмоций. Развитие образа тела происходит посредством интериоризации внешних оценок [14]. В настоящее время нет единой точки зрения в отношении связи компонентов образа тела.

Значение в понимании феномена образа тела имеет представление о внешности. Внешность – это функциональные, анатомические, социальные признаки человека, отражающие чувственную составляющую нашего восприятия. Исследователи добавляют, что единство внешних данных создается из конституционных особенностей и всех действий, направленных на изменения внешнего облика [1]. Рассматривать внешний облик как сложный социокультурный конструкт предложила

В. А. Лабунская. Основным признаком для дифференциации компонентов внешности была выбрана степень изменчивости под влиянием различных факторов:

1. Устойчивый компонент – индивидуально-конституциональные характеристики.

2. Среднеустойчивый – создание внешнего «лоска» посредством прически, косметики, одежды и др.

3. Динамический – экспрессивное невербальное поведение [10; 13].

Результатом взаимодействия этих факторов становится «пространственно-временная структура», в которой внешность сначала представлена формой существования внутреннего мира (идея которой была заложена С. Л. Рубинштейном), а после как средство идентификации человека.

Т. Ф. Кэш разработал собственную концепцию образа тела, в основе которой лежит представление о том, что «тело – многомерный феномен, ограничение которого приводит к сужению представлений о своем теле» [21]. Он придерживался когнитивно-поведенческой парадигмы, где на первый план выходили объяснение социального научения и когнитивного опосредования эмоций и действий.

Т. С. Леви выделял отношение к своему телу как показательный фактор психологического благополучия личности. Отношение к телу является частью значимых личных характеристик [8; 9; 11].

В отечественной психологии многочисленные исследования отношения к телу представлены в рамках разработки проблемы Я-концепции личности как одной из составляющих самосознания, устойчивой системы представлений индивида о себе, полученных посредством саморефлексии. Я-телесное сложено из зрительной картины собственного тела, телесных ощущений и знаний о своем теле [5].

Е. Т. Соколова под образом тела понимает «сложное комплексное единство восприятия, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функциями тела» [17, с. 22] и выделяет в телесном-Я следующие компоненты: эмоциональный, когнитивный и функциональный.

Л. Т. Баранская рассматривала динамику формирования отношения к телу в онтогенезе от рождения ребенка до полутора лет: сначала происходит раннее психическое восприятие тела через тактильные ощущения, постепенно появляется представление о границах тела, сопровождающиеся различными внутренними состояниями, а затем постепенная интеграция полученного опыта приводит к самоидентификации [3]. Именно с появлением первичных ощущений границ своего тела у ребенка начинает формироваться телесное-Я. Взросление формирует границы, а также дифференцирует внешнее и внутреннее. В возрасте 15–18 месяцев характерно явление узнавания ребенком своего отражения в зеркале. При этом мать оказывает огромное влияние на развитие телесности ребенка: эмоциональный отклик матери, ее эмпатия и сопереживание, создание благоприятных условий показывают ребенку, что происходит с ним и его телом. В дальнейшем интерес ребенка переключается на сравнение себя с другими, обнаружение сходств и различий, что помогает ориентироваться в том, что мне принадлежит, а что нет, т. е. происходит дифференциация «Я» от «не-Я».

К подростковому возрасту история отношения с телом и отношения к телу приобретает несколько иное направление. Учитывая большой скачок в физиологическом развитии, большое значение приобретает соответствие некоторых особенностей и параметров тела действующим нормам и стереотипам восприятия, характерным для референтной подростковой группы.

Стремительные физиологические изменения, происходящие с телом, оказывают влияние на психологическое состояние подростка. Увеличение жировых отложений, разный темп роста частей тела, изменение деятельности разных систем организма отражаются на внешности подростка в виде угревой сыпи, покраснений и других несовершенств, что обусловливает непринятие своего тела и усиление неуклюжести, неловкости, зажатости и стремление скрыть под одеждой «несуразное» тело [4].

При этом позитивная оценка образа собственного тела в подростничестве строится на основе отсутствия видимых изъянов. Если же что-то во внешности подростка кажется ему «неправильным» и «несовершенным», то появляется ощущение, что все вокруг воспринимают этот изъян также негативно, как и сам подросток, и фокусируют свое внимание исключительно на этом недостатке. Это так называемый феномен «атрибутивной проекции» [15]. Предпринимая попытки скрыть недостатки своей внешности, подросток сначала будет использовать одежду, но если этот способ окажется недостаточно действенным, то будут необходимы более радикальные меры, например, обратиться к возможностям эстетической медицины и/или пластической хирургии.

Позитивная Я-концепция складывается из ощущения внешней привлекательности и принятия своего внешнего облика. Фиксация на недостатках во внешности и отрицательное отношение к ней может негативно сказаться на Я-концепции и влиять на дальнейшую самореализацию человека. Таким образом, развитое чувство самоценности, постоянно получающее подтверждение, выступает катализатором для реализации внутреннего потенциала. Так, при ощущении значимости и ценности себя как личности, подросток более ориентирован на себя, начинает лучше себя понимать и чувствовать; если же собственная ценность малозначима, представляется подростку недостаточной, то вероятность использования внутреннего потенциала, направленного на познание и реализацию себя как личности, будет снижена.

В. А. Афанасьева в своем исследовании делает вывод, что человек, имеющий нарушенный образ тела и пытающийся привести себя в соответствие современным стандартам, испытывает повышенную тревожность и чувство стыда [2].

К. Н. Белогай и др. приводят результаты исследования, которые показали, что становление самореференции образа тела у мальчиков и девочек подросткового возраста опирается на обратную связь от родителей. Для девочек существует четкая зависимость: чем более позитивной является обратная связь, тем менее выражен негативный образ тела. Растут оценки как внешности, так и функциональности тела. Для мальчиков ситуация не столь однозначна. Нейтральная обратная связь от родителей оказывается для них предпочтительнее [4; 22–24].

Е. А. Волгуснова, проводя эмпирическое исследование, обнаружила общие тенденции в высоком уровне восприятия образа тела и его когнитивного компонента у подростков 13–14 лет. Так, мальчикам не нравится их живот и ягодицы, но нравятся глаза, челюсть, шея и кисти рук, в целом, наблюдается позитивное восприятие своего физического «Я», высокая удовлетворенность своим телом. У девочек проявляется неудовлетворенность отдельными частями тела: зубы, уши, волосы, верхние и нижние конечности, а привлекательными стали лицо, тело и презентабельность внешнего облика. И мальчикам, и девочкам не нравится выразительность своего поведения [6].

В рамках представленной проблемы было проведено эмпирическое исследование, целью которого явилось определение особенностей взаимосвязи самоотношения и образа тела в подростковом возрасте.

Методы. Эмпирическое исследование было проведено на базе МБОУ «СОШ № 183» с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла г. Новосибирска. Выборку исследования составили 60 человек – учащихся разных классов в возрасте 13–14 лет, которые были дифференцированы на две эмпирические группы: ЭГ-1 (N=35) – мальчики и ЭГ-2 (N=25) – девочки.

В исследовании применялись следующие методики: тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев) [16]; опросник образа собственного тела (О. А. Скугаревский, С. В. Сивуха) [15]; шкала состояний образа тела BISS (Thomas F. Cash) [18], опросник представлений о внешности (ASI-R сокращенная версия) [18].

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, исследование взаимосвязи между компонентами самоотношения и образа тела осуществлено с применением корреляционного анализа rs-Спирмена.

Результаты. Оценка центральной тенденции с расчетом средних значений по параметрам методики «Тест-опросник самоотношения» В. В. Столина, С. Р. Пантелеева представлена в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения по параметрам методики «Тест-опросник самоотношения» В. В. Столина, С. Р. Пантелеева

Параметры	N	Среднее значение (Mx)	
		ЭГ-1	ЭГ-2
Самоуважение	60	64,2	57,2
Аутосимпатия	60	70,6	76,4
Ожидаемое отношение от других	60	38,2	38,9
Самоинтерес	60	57,1	80,2
Самоуверенность	60	54,4	53,7
Отношение других	60	27,8	26,8
Самопринятие	60	65,6	70,5
Саморуководство	60	58,7	55,7
Самообвинение	60	47,09	31,7
Самоинтерес (2)	60	61,2	70,2
Самопонимание	60	66,8	64,1

Первичные данные по параметрам методики «Опросник образа собственного тела» О. А. Скугаревского и С. В. Сивухи отображены в таблице 2.

Таблица 2

Средние значения по параметрам методики «Опросник образа собственного тела» О. А. Скугаревского и С. В. Сивухи

Параметры	N	Среднее значение (Mx)	
		ЭГ-1	ЭГ-2
Неудовлетворенность образом тела	60	4,4	4,8

Полученные результаты по параметрам методики «Шкала состояний образа тела BISS» Thomas F. Cash представлены в таблице 3.

Таблица 3

Средние значения по параметрам методики «Шкала состояний образа тела BISS» Thomas F. Cash

Параметры	N	Среднее значение (Mx)	
		ЭГ-1	ЭГ-2
Оценка общей удовлетворенности образом тела	60	37,7	35,7

Усредненный профиль по результатам методики «Опросник представлений о внешности (ASI-R сокращенная версия)» представлен в таблице 4.

Таблица 4

Средние значения по параметрам методики «Опросник представлений о внешности (ASI-R сокращенная версия)»

Параметры	N	Среднее значение (Mx)	
		ЭГ-1	ЭГ-2
Представления о своей внешности	60	27,4	28,4
Влияние внешности на разные аспекты жизни	60	25,9	28,3

Оценка достоверности различий между исследуемыми параметрами у испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-2 осуществлялась с применением статистического U-критерия Манна – Уитни. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 5.

Таблица 5

Оценка достоверности различий исследуемых признаков между ЭГ-1 и ЭГ-2 по U-критерию Манна – Уитни

Параметры	Сумма рангов		U-Манна-Уитни	Уровень значимости (p)
	ЭГ-1	ЭГ-2		
Тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев)				
Самоинтерес	892	877	262,5	0,013
Самообвинение	1172	597	297,5	0,056
Опросник представлений о внешности (ASI-R сокращенная версия)				
Представления о своей внешности	823	914	281,3	0,047
Влияние внешности на разные аспекты жизни	726	850	256	0,011

С целью выявления особенностей взаимосвязи самоотношения и образа тела в подростковом возрасте был применен корреляционный анализ, рассчитанный

с использованием критерия ранговой корреляции rs-Спирмена, отдельно по каждой эмпирической группе.

В результате применения корреляционного анализа было обнаружено 8 значимых взаимосвязей между параметрами самоотношения и образа тела в ЭГ-1: 4 прямые и 4 обратные. Полученные результаты отображены на рисунке 1.

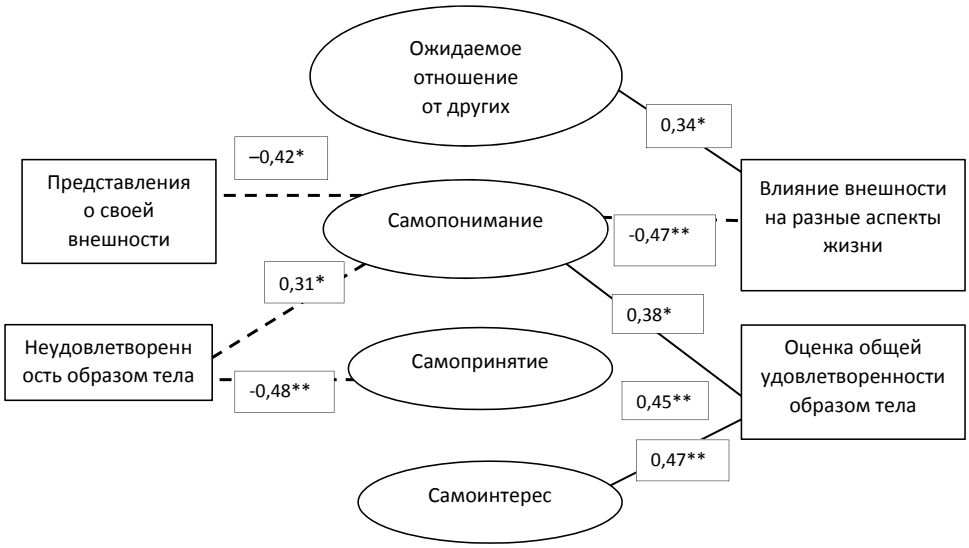

Рис. 1. Корреляционная плеяда взаимосвязей между параметрами самоотношения и образа тела в ЭГ-1

Корреляционный анализ на ЭГ-2 позволил установить наличие 28 значимых взаимосвязей, интерпретации подверглись наиболее информативные, которые в большей степени соответствовали цели работы. Полученные результаты представлены на рисунках 2, 3, 4.

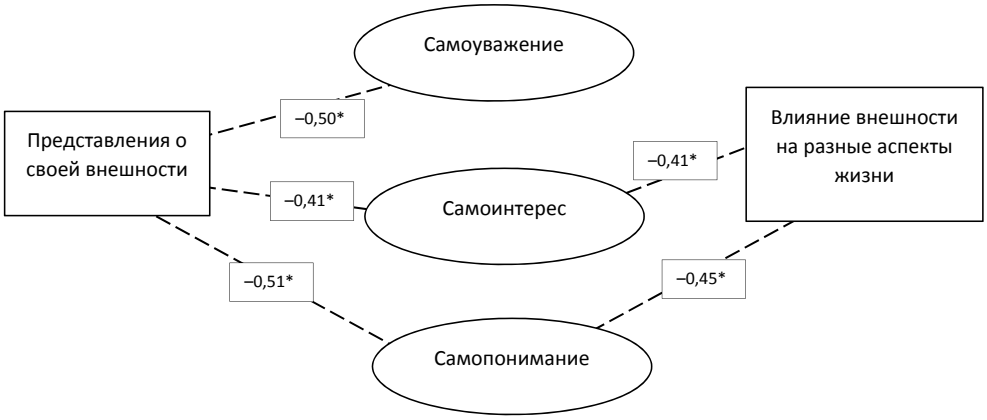

Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязей между параметрами самоотношения и образа тела в ЭГ-2

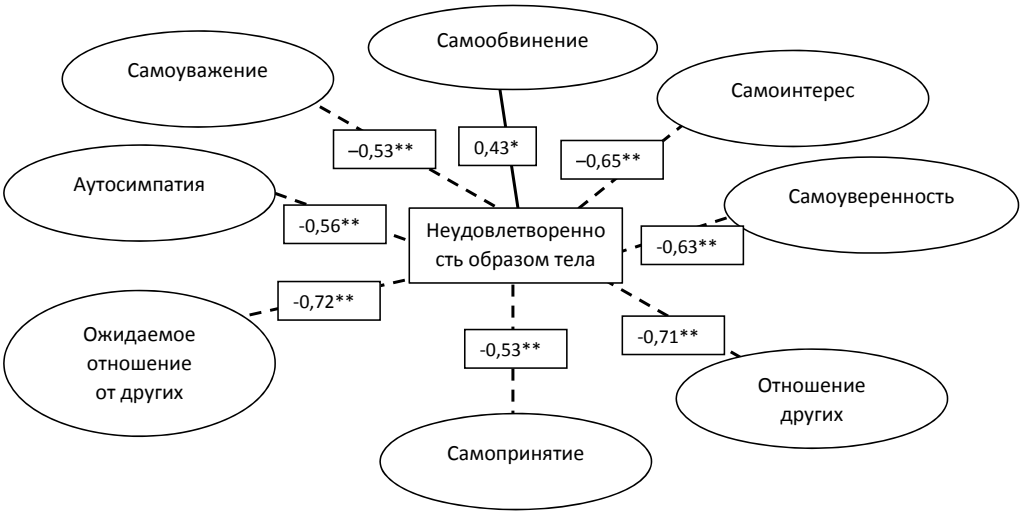

Рис. 3. Корреляционная плеяда взаимосвязей между параметрами самоотношения и образа тела в ЭГ-2

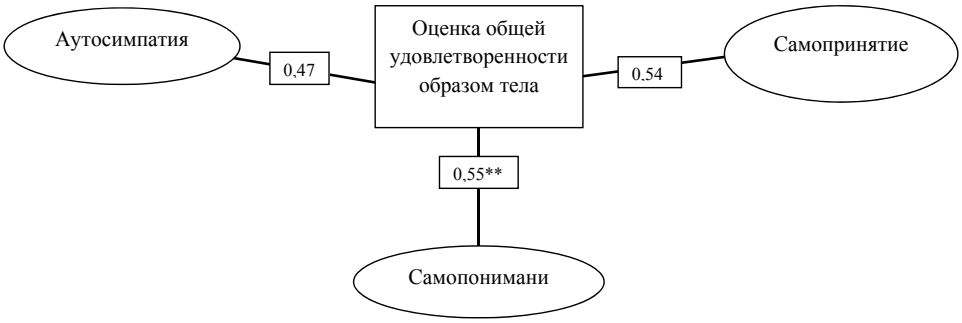

Рис. 4. Корреляционная плеяда взаимосвязи самоотношения и образа тела в ЭГ-2

Обсуждение результатов. Анализ полученных данных показал, что у испытуемых ЭГ-1 более высокие показатели по параметрам *самоуважение* (M_x=64,2), *самоуверенность* (M_x=54,4), *саморуководство* (M_x=58,7), *самообвинение* (M_x=47,09) и *самопонимание* (M_x=66,8). Можно предположить, что мальчики-подростки амбивалентно относятся к себе, избирательны к результатам своей деятельности, у них повышена самокритичность в случае возникновения ошибок и поражений, а представления о возможности держать под контролем свою жизнь помогают чувствовать себя уверенным и значимым. Также испытуемые могут характеризоваться как склонные к внутриличностным конфликтам, у них разнятся притязания и достижения, что приводит к постоянному поиску новых вариантов поведения и действия. Они в большей степени опираются на свое мнение, интересы и представления, понимание проявлений своего «Я», что обусловлено направленностью на окружающих и внешнюю оценку.

У испытуемых ЭГ-2 более выражены показатели по таким переменным, как *аутосимпатия* (M_x=76,4), *самоинтерес* (M_x=70,5), *самопринятие* (M_x=70,5). Это

свидетельствует о таких личностных особенностях, как склонность к рефлексии, восприимчивость и интерес к собственным мыслям и чувствам, не переходящим в самомнение и самолюбование, позитивность самооценки, ожидание положительной оценки от других. Респонденты проявляют интерес к своим как позитивным, так и негативным чертам, имеют представление о собственных достоинствах и недостатках, стремятся их принимать и учитывать в ходе какой-либо деятельности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у испытуемых ЭГ-1 (M_x=4,4) и ЭГ-2 (M_x=4,8) присутствует неудовлетворенность образом собственного тела, при этом испытуемые ЭГ-2 в большей степени не принимают свою внешность, что выражается в беспокойстве по поводу фигуры, веса, отдельных частей тела, а также ориентации на оценку окружающих, способную оказать еще более негативное влияние.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у испытуемых ЭГ-1 более высокие показатели по параметру *оценка общей удовлетворенности образом тела* (M_x=37,7), что указывает на то, что мальчики-подростки оценивают общую удовлетворенность образом тела на уровне нижней границы высокого по сравнению с внешностью среднестатистического человека. Результаты испытуемых ЭГ-2 (M_x=35,7) находятся на среднем уровне удовлетворенности. Можно предположить, что девочки-подростки переживают чувство удовлетворения/неудовлетворения отдельными параметрами своего тела.

Полученные данные указывают на то, что по переменной *представление о своей внешности* у ЭГ-1 (M_x=27,4) и ЭГ-2 (M_x=28,4) и мальчикам, и девочкам свойственно оценивать себя в соответствии с имеющимися стереотипными представлениями о соответствии/несоответствии определенному идеалу внешности.

По параметру *влияние внешности на разные аспекты жизни* результаты выше у ЭГ-2 (M_x=28,3), что указывает на влияние внешности на самоощущение, самопрезентацию и общение с другими людьми. Они чаще склонны сравнивать себя с окружающими и давать оценку своему внешнему виду, что порождает необходимость в получении от них обратной связи. Также можно предположить, что девочки более склонны использовать свою внешность и ожидать более высоких результатов, а также иного отношения и привилегий в разных сферах деятельности.

Анализ данных, представленных в таблице 1, позволяет утверждать, что значимые различия по методике «Тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев)» между ЭГ-1 и ЭГ-2 существует по параметрам «Самоинтерес» и «Самообвинение». Первое достоверное различие обнаружено по параметру *самоинтерес* в ЭГ-2 (U=262,5, при p=0,01) и указывает на то, что девочки-подростки более ориентированы на себя, проявляют больше интереса к своим мыслям и чувствам, собственное «Я» представляется для них более значимым. Испытуемые ЭГ-1 отличаются по параметру *самообвинение* (U=297,5, при p=0,06), что свидетельствует о избирательном отношении к себе и к собственным действиям, нахождении в ситуации внутриличностного конфликта, высокой готовности к самообвинению в случае неудачи и неодобрении себя в целом.

Полученные результаты также свидетельствуют о большой значимости социальных стереотипов мужественности и женственности, приписываемых мальчикам и девочкам. Так, от мальчиков наиболее ожидаемым часто является тенденция брать на себя ответственность, быть главным, лидером в принятии решений, а девочки больше стараются уделить внимание своей внешности и индивидуальности.

Результаты корреляционного анализа по ЭГ-1 показали наличие положительных взаимосвязей между параметрами *самопринятие* и *оценка общей удовлетворенности образом тела* (r_s=0,45 при p≤0,006) и *самоинтерес* и *оценка общей удовлетворенности образом тела* (r_s=0,47, при p≤0,004). Полученные связи отражают тенденцию смещения оценки своего тела в сторону положительного полюса при проявлении у испытуемых интереса к собственной личности, своим положительным и отрицательным качествам. Испытуемые мужского пола, ориентированные на развитие своей личности, достаточно уверенные в себе, своих личностных качествах и действиях, имеют позитивные представления о своей внешности и более позитивно воспринимают свое тело.

Положительная взаимосвязь между параметрами *самопонимание* и *оценка общей удовлетворенности образом телом* (r_s=0,38 при p≤0,023) указывает на то, что чем выше проявляется степень понимания своих чувств, эмоций и поступков, тем более позитивно испытуемые оценивают образ своего тела. Подростки с ярко выраженной саморефлексией, осмысленностью своих действий с большей вероятностью склонны иметь удовлетворительный образ своего тела.

Отрицательная взаимосвязь переменной *неудовлетворенность образом тела* с параметром *самопринятие* (r_s=–0,48 при p≤0,003) указывает на то, что чем больше проявляется склонность восприятия себя целостно и позитивно, тем менее выражено ощущение неудовлетворенности внешностью и телом.

Также были обнаружены отрицательные взаимосвязи между параметрами *самопонимание* и *неудовлетворенность образом тела* (r_s=–0,31 при p≤0,068); *представления о своей внешности* (r_s=–0,42 при p≤0,011); *влияние внешности на разные аспекты жизни* (r_s=–0,47 при p≤0,004). Это свидетельствует о том, что у мальчиков с ростом саморефлексии и самопознания, формированием определенных представлений о себе снижается ориентация на внешность как главный параметр оценки человека.

Параметр *ожидаемое отношение от других* положительно связан с переменной *влияние внешности на разные аспекты жизни* (r_s=0,34 при p≤0,04), что указывает на то, что чем больше испытуемые ориентированы на внешние оценки и стереотипные представления других людей, тем большее влияние это оказывает на их представление о собственной внешности и теле.

Анализ взаимосвязей, представленных на рисунке 2, между параметрами, образованными шкалами методик «Тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев)» и «Опросник представлений о внешности (ASI-R сокращенная версия)» позволил обнаружить 5 значимых взаимосвязей.

Параметр *самоуважение* имеет отрицательную взаимосвязь с параметром *представления о своей внешности* (r_s=–0,50 при p≤0,013). Чем выше самоуважение у испытуемых, тем менее выражена необходимость концентрироваться на своей внешности, первостепенно заботиться о ней, и наоборот, когда внешность и телесный образ ставятся в приоритет, забота о нем вытесняет важность собственного «Я» и снижается интерес к себе как личности. Таким образом, выраженность у девочек субъективной эмоциональной оценки собственной важности помогает справляться с жизнью, контролировать ее процессы, а также приводит к наполняемости внутреннего мира оценками, мнениями, суждениями и эмоциями, при этом снижается тенденция к постоянным телесным метаморфозам.

Параметр *самоинтерес* имеет две отрицательные взаимосвязи с параметрами *представления о своей внешности* (r_s=–0,41 при p≤0,044) и *влияние внешности на разные аспекты жизни* (r_s=–0,41 при p≤0,045). С увеличением интереса к собственному «Я» уменьшается направленность на особенности своей внешности и то, как она может воздействовать на разные сферы деятельности. Можно предположить, что испытуемые этой группы при увеличении желания узнать больше о себе и своих отличиях от окружающих меньше фокусируются на внешности и создании идеального образа «Я».

Отрицательные взаимосвязи между параметрами *самопонимание – представления о своей внешности* (r_s=–0,51 при p≤0,011), *влияние внешности на разные аспекты жизни* (r_s=–0,45 при p≤0,030) указывают на то, что ориентация на собственное «Я», интерес к своим действиям, чувствам, желаниям ведет к снижению зацикленности на внешности и создании фасадного образа.

Между параметрами, образованными по шкалам методик «Тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев)» и «Опросник образа собственного тела (О. А. Скугаревский, С. В. Сивуха), выявлено 8 значимых взаимосвязей.

Анализ результатов, представленных на рисунке 3, показал, что при развитии компонентов самоотношения снижается ощущение неблагополучности образа собственного тела. Испытуемые этой группы склонны к пониманию собственной значимости, оценивают себя как достаточно компетентных и способных к осмыслению своих значимых достоинств, что ведет к снижению переживаний по поводу несовершенств своей внешности. В представлениях девочек-подростков окружающие предположительно относятся к ним достаточно позитивно, способны поддерживать и одобрять их действия. Испытуемые склонны достаточно дифференцировано воспринимать информацию о себе, концентрируя внимание на положительных оценках.

Такие компоненты самоотношения, как самоинтерес, самоуверенность и самопринятие у группы девочек-подростков выражаются в близости к своему «Я», положительной оценке собственных возможностей, интеграции положительных и отрицательных качеств, и, следовательно, это создает компенсаторный эффект, обусловливающий снижение негативных переживаний по поводу неудовлетворенности образом тела.

Отрицательная связь между параметрами *самообвинение* и *неудовлетворенность образом тела* (rs=0,43 при p≤0,04) указывает на то, что чем больше девочки-подростки приписывают или находят в себе недостатки, глубже переживают неудачи, сопровождающиеся чувством вины, тем больше проявляется неудовлетворенность собственным телом и невозможность комфортных отношений с ним. Можно предположить, что девочки-подростки, проявляющие интерес к своему «Я» и ориентированные на развитие собственной личности, принимают свою внешность и, следовательно, собственное тело перестает быть для них объектом дискомфортных и непереносимых переживаний.

Между параметрами, образованными по шкалам методик «Тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев)» и «Шкала состояний образа тела BISS (Thomas F. Cash)» выявлено 3 значимых взаимосвязи.

Анализ полученных результатов, представленных на рисунке 4, показал наличие взаимосвязи между параметрами *аутосимпатия* и *оценка общей удовлетворенно-*

сти образом тела (r_s=0,47 при p≤0,02) – испытуемые, дружественно относящиеся к своему «Я» и доверяющие себе, больше ощущают удовлетворение от своего тела.

Положительная взаимосвязь между параметрами *самопринятие* и *оценка общей удовлетворенности образом тела* (r_s=0,54 при p≤0,007) свидетельствует о том, что испытуемые, делая упор на свои внутренние качества и ресурсы, познавая себя как отдельную личность, переживают положительные эмоции по отношению к своему телу. И наоборот, когда девочки-подростки фокусируются на внешнем «лоске» и создании фасадного образа «Я», необходимость узнавать себя и развиваться как личность снижается.

Выводы. Таким образом, полученные данные по ЭГ-2 позволяют сделать вывод, что большое количество взаимосвязей может быть объяснено представленностью в группе девочек-подростков двух категорий испытуемых, характеризующихся полярными качествами: в первой группе девочек-подростков направлены на свой внутренний мир и его познание, больше времени уделяют своему «Я», прикладывают усилия для его совершенствования и понимания, внешность для них не играет решающей роли; другая же условно выделенная группа девочек-подростков нацелена на изменение и совершенствование своей внешности и образа тела в целом, на первый план выходит внешняя оценка себя, которая напрямую связана с внешними параметрами, в этом случае свое «Я» не представляется достаточно интересным и заслуживающим внимания.

Количество корреляционных связей по ЭГ-1 намного меньше по сравнению с ЭГ-2, что может быть обусловлено меньшим проявлением интереса к образу своего тела и внешности у мальчиков. Для них на первый план выходят другие значимые качества и особенности.

Список литературы

1. *Авдюнина Н. А.* Образ тела как компонент самосознания в юношеском возрасте // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. № 2. С. 77–85.

2. *Афанасьева В. А.* Влияние социальных факторов на формирование образа тела в структуре Я-концепции у женщин // E-Scio. 2019. № 10 (37). С. 168–174.

3. *Баранская Л. Т., Ткаченко А. Е., Татаурова С. С.* Адаптация методики исследования образа тела в клинической психологии // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2008. № 3 (51). С. 63–69.

4. *Белогай К. Н.* Семейные факторы самореференции образа тела у девочек и мальчиков подросткового возраста // Педагогическое образование в России. 2020. № 6. С. 194–202.

5. *Буренкова Е. В., Орлова Д. В.* Образ тела как метафорическая репрезентация эмоционального состояния девушек 19–20 лет // Психология телесности: теоретические и практические исследования: сборник статей II Международной научно-практической конференции / под общей ред. Е. В. Буренковой. Пенза: ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2009. С. 63–74.

6. *Волгуснова Е. А.* Исследование коррекции восприятия образа тела у подростков // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (50). С. 208–213.

7. *Дольто Ф.* Бессознательный образ тела. Ижевск: ERGO, 2013. 376 с.

8. *Каминская Н. А.,* Айламазян А. М. Исследования образа физического «Я» в различных психологических шкалах // Национальный психологический журнал. 2015. № 3 (19). С. 45–55.

9. *Лабунская В. А.* Отношение к внешнему облику, его ценность и значимость как факторы субъективного благополучия молодых людей // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 3. С. 51–66.

10. *Лабунская В. А.* Внешний облик в структуре представлений о Враге и Друге на различных этапах жизненного пути // Психология человека в современном мире. 2009. Т. 1. С. 220–228.

11. *Леви Т. С.* Психология телесности между душой и телом. М.: АСТ, 2004. 736 с.

12. *Мешкова Т. А.* Концепция позитивного образа тела в современной зарубежной психологии // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 2. С. 55–69.

13. *Пантилеев С. Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: Изд-во Московского университета, 1991. 100 с.

14. *Скугаревский О. А.* Методы диагностики нарушений пищевого поведения: инструкция по применению. Минск: Изд-во БГМУ, 2005. 34 с.

15. *Скугаревский О. А., Сивуха С. В.* Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки // Психологический журнал. 2006. № 4. С. 40–48.

16. *Столин В. В., Пантилеев С. Р.* Тест-опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: психодиагностические материалы. М.: Изд-во Московского университета, 1988. С. 123–130.

17. *Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: МГУ, 1989. 210 с.

18. *Татаурова С. С.* Сравнительное кросс-культуральное исследование образа тела как когнитивной структуры самосознания // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2012. № 31 (289). С. 18–24.

19. *Шильдер П.* Образ тела и внешний вид человека. М.: Педагогика, 1973. 264 с.

20. *Шутова Н. В., Суворова О. В., Куасси А. П.* Влияние физического образа «Я» на самоотношение формирующейся личности // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12-1. С. 169–174.

21. *Cash T. F.* Body Image: Past, Present and Future // Body Image. 2004. Vol. 1-5. P. 1–5.

22. *Cash T. F., Pruzinsky T.* Body Image: a handbook of theory, research, and clinical practice. N. Y.: The Guilford Press, 2004. 530 p.

23. *Cook-Cottone C. P.* Incorporating positive body image into the treatment of eating disorders: A model for attunement and mindful self-care // Body Image. 2015. Vol. 14. P. 158–167.

24. *Fuchs T.* The phenomenology of shame, guilt and the body in body dysmorphic disorder and depression // Journal of Phenomenological Psychology. 2012. Vol. 32. P. 223–243.

Информация об авторах

Т. В. Белашина – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

К. Волкова – специалист по учебно-методической работе кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about the author

T. V. Belashina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

K. Volkova – Specialist in Educational and Methodological Work of the Department of General Psychology and History of Psychology of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 27.04.2022; одобрена после рецензирования 30.05.2022; принята к публикации 19.07.2022.

The article was submitted 27.04.2022; approved after reviewing 30.05.2022; accepted for publication 19.07.2022.

Развитие человека в современном мире. 2022. № 2
Human Development in the Modern World. 2022. no. 2

Научная статья

УДК 159.9

Лозунги культуры, позитивная психология и депрессия

Леонид Зигфридович Левит

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

Аннотация. В статье демонстрируется последовательность, в рамках которой следование индивида призывам современной культуры и позитивной психологии порождает у него негативные – депрессивные – эмоциональные состояния. Подобные тенденции усиливаются наиболее распространенными типами позитивных иллюзий. Показано влияние социального соперничества и конкуренции на ухудшение деятельности иммунной системы, что приводит к депрессивным явлениям. В заключительной части статьи автор предлагает рекомендации, следование которым позволяет индивиду поддержать физическое здоровье и психическое равновесие.

Ключевые слова: депрессия, иммунная система, культура, позитивные иллюзии, самореализация, смысл жизни, счастье.

Для цитирования: Левит Л. З. Лозунги культуры, позитивная психология и депрессия // Развитие человека в современном мире. 2022. № 2. С. 117–125.

Original article

Cultural slogans, positive psychology and depression

Leonid Z. Levit

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

Abstract. The author of the paper demonstrates a chain, which shows the rise of the depressive emotional states as the effect of an individual abidance to the appeals of modern culture and positive psychology. The most widespread types of positive illusions reinforce such tendencies. The author shows the way social rivalry and competition worsen the functioning of the immune system. In its turn, that leads to the depressive symptoms. In the last part of the article, the author provides practical recommendations, which can help an individual to protect his physical health and mental balance.

Keywords: depression, immune system, culture, positive illusions, self-realization, meaning, happiness.

For citation: Levit L. Z. Cultural slogans, positive psychology and depression. Human Development in the Modern World, 2022;(2):117–125. (In Russ.)

© Левит Л. З., 2022

Введение и основные положения. Материал, предлагаемый в статье, не имеет своей целью поставить под сомнение определенные достижения медицины в диагностике и лечении депрессии, равно как и теорию «эндогенных», «внутренних» причин этого расстройства. Нашей задачей является обратить внимание читателя на другую сторону проблемы, которую можно обнаружить на пересечении известных культурных лозунгов с постулатами позитивной психологии. Автору не пришлось обременять себя поиском ускользающих закономерностей – в литературных источниках они представлены в достаточном количестве. Нам потребовалось лишь выявить механизмы и представить последовательность, в рамках которой «культурно-позитивные» (пока назовем их так) призывы способствуют (а не препятствуют, как можно было бы предполагать) распространению депрессии. То, что кажется благом с первоначальной, поверхностной точки зрения, обращается в собственную противоположность в долгосрочной перспективе. Информированность в рассматриваемом вопросе позволила бы думающему индивиду не «бежать за толпой», а принимать более взвешенные, хоть и не слишком простые и приятные жизненные решения.

Содержание нижеследующего текста можно вкратце свести к нескольким взаимосвязанным утверждениям и их обоснованию. Во-первых, популярные культурные и психологические понятия (например, «счастье», «смысл жизни», «человеческий потенциал» и т. д.) не существуют в реальности. Во-вторых, пламенные призывы, основанные на необходимости обнаружения и достижения любым уважающим себя человеком вышеуказанных субстанций, являются ложными, по большей части нереализуемыми и даже провокационными. То, что *не существует* в реальности (не имеет объективных подтверждений своего существования), не может быть реально достигнуто. В-третьих, настойчивая погоня среднестатистического индивида за позитивными «химерами», усиливаемая внутренними иллюзиями, ведет к ускоренной трате имеющихся ресурсов (энергии, времени, средств). В-четвертых, недостижение субъективно значимых целей, сопровождаемое огорчением и разочарованием на фоне общего перенапряжения сил, способствует развитию депрессивных явлений, тем самым внося вклад в общую статистику этого расстройства.

Таким образом, в статье пойдет речь главным образом об одной из психологических причин депрессии. Разумеется, коль скоро указанным расстройством заболевает не сто процентов людей (и даже не большинство), мы не собираемся ставить под сомнение понятие индивидуальной предрасположенности к депрессии. Наоборот, люди с врожденными («генетическими») предпосылками могли бы, ознакомившись с нижеприводимым текстом, научиться «отсекать» один из внешних факторов, провоцирующих это расстройство.

Любителям психологии автор приносит извинения за экскурсы в смежные дисциплины, поскольку считает подобные отступления необходимыми для лучшего понимания содержания. Первый краткий экскурс – в сферу истории культуры.

Манящие иллюзии культуры. Зарождавшаяся много тысячелетий назад культура была призвана служить двум главным целям: защите человека от природы и упорядочению отношений людей друг с другом [10, с. 147]. Как отмечает 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 [10, с. 153–154].

Мне ни разу не приходилось слышать, чтобы кто-нибудь из культурологов напомнил слушателям о *недостижимости идеала*. Однако, даже будучи артикулированной, недостижимость идеала не отменяет его привлекательности. Поэтому неудивительно, что в культуре (а затем и в гуманитарной науке, возникшей на основе религии и культуры) начали возникать соответствующие конструкты, отвечающие человеческим чаяниям и надеждам («хочу, чтобы было так»). При этом практическая недостижимость этих конструктов никогда специально не подчеркивалась – вероятно для того, чтобы не снижать к ним массовый интерес. Ведь дискуссии о счастье, смысле жизни, внутреннем потенциале снижали уровень взаимной агрессии, делали человеческое общение сравнительно безопасным, интеллектуально и эмоционально насыщенным, то есть реализующим культурно-значимые и полезные (на тот период времени) цели. Оказалось, что «замещающие» удовлетворения, предлагаемые позитивными культурными понятиями, весьма действенны в эмоциональном плане, поскольку повышают настроение самой *возможностью существования* и осуществления – в процессе совместного обсуждения, либо индивидуального обдумывания.

Существует еще одна, ранее неизвестная причина для того, чтобы человек принял культурные иллюзии в качестве реальных объектов и впоследствии даже занялся их научной разработкой.

Позитивные иллюзии: «усилитель» для гуманитарного дискурса. 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 [11].

Так, результаты социально-психологических экспериментов демонстрируют широко распространенный эффект «ложной уникальности» (*false uniqueness*), при котором переоцениваются собственные позитивные (на самом деле не реальные, а 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 противоположной (статистически подтверждаемой) информацией по этому вопросу. «Неистребимость» позитивных иллюзий – во всяком случае, у среднестатистического индивида – хорошо передается поговоркой: «Надежда умирает последней».

Авторы одного из обзоров, посвященного позитивным иллюзиям (возможно, даже находясь под их влиянием), кратко отмечают лишь один недостаток последних: ослабление связи с реальностью. Зато подробно пишется об их достоинствах: повышении способности противостоять неприятностям, оптимизме, инициации деятельности индивида, когда результат ее неясен [11]. Положительная оценка содержания всех перечисленных пунктов представляется нам спорной. Особенно это касается последнего пункта. Почему действия в неясной ситуации лучше, чем бездействие? Может быть, мудрее было бы подождать, пока обстановка не прояснится в достаточной степени?

Как увидим далее, малообоснованная активность имеет место и в попытках «самоактуализации», создавая в перспективе дополнительные проблемы для физического и психического здоровья.

Позитивные иллюзии усиливают индивидуальную и массовую веру в реальность (существование и достижимость) «смысла жизни», «счастья», «реализации

уникального внутреннего потенциала» и т. д., причем делают это, можно сказать, круглосуточно, поскольку являются свойством мозга. К сожалению, ослабить их действие вряд ли сможет и нынешняя публикация.

Неудивительно, что при массовом запросе, обусловленном внешними (культурными) и внутренними (позитивно-иллюзорными) факторами, появились респектабельные научные направления, изучающие эти субстанции, но при этом умалчивающие о фантазийном происхождении и туманном статусе объектов исследования. Особенно выразительными примерами выступают две больших и влиятельных отрасли психологии: экзистенциальная («смысл жизни можно найти») и позитивная («счастье можно достичь»).

Смысл жизни: в поисках несуществующего. 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, ничем не подтверждаемого аспекта, наиболее уместным кажется вывод Нобелевского лауреата С. Вайнберга: чем лучше ученые познают мир, тем более *бессмысленным* он им кажется [1].

Потребность человека в определении смысла конкретных событий, происходящих в его жизни, ничуть не меньше, чем в поклонении идее «глобального замысла». Ведь указанная потребность непрерывно подпитывается 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 [8]. Использование глаголов «найти» и «обнаружить» намекает на существование *внешнего* (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 потенциал для различных, более или менее правдоподобных и «приятных сердцу» *интерпретаций* (истолкований, объяснений, трактовок происходящего) со стороны субъекта [3]. В логотерапии предполагается, что вначале подобные «смыслы» живут как бы отдельно от индивида (коль скоро существование кажется ему бессмысленным), и лишь затем могут быть им познаны, превращаясь во «внутреннее сокровище», волшебным образом меняющее жизнь.

Личная мифология, поддерживаемая экзистенциальным дискурсом и усиливающая ощущение связанного и упорядоченного, «значимого» существования индивида, столь же искусственна, 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.

Счастье: ускользающая синяя птица. Современной наукой доказано, что счастье в традиционном, гедонистическом представлении (как длящееся блаженство) не может быть достигнуто в связи действием двух основных ограничителей: адаптации (привыкания) и гедонистического парадокса [2]. 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 жизни более-менее соответствует лишь понятие «трудного счастья» [4]. Это состояние возникает в ходе развития и реализации *одаренным* индивидом своих природных способностей (таланта) в соответствующей деятельности (иногда на пределе возможного). В последнем случае возникают совершенно эксклюзивные (например, «потоковые» и другие) переживания, труднодостижимые в жизни обычного человека. Поэтому «реальное» счастье, во-первых, связано с ежедневным напряженным творческим трудом «по призванию» (а значит, доступно немногим) и, во-вторых, полностью противоречит общепринятым («культурным») представлениям о счастье как «блаженной нирване», пребывание в которой не предполагает трудовых усилий. Кто из читателей захотел бы вести затворническую жизнь физика Григория Перельмана, особенно после того, как тот отказался от миллиона долларов?

Тем не менее, и житейский и псевдонаучный дискурсы 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. В результате появляются разнообразные теории, связанные с возможностью достижения счастья для индивида, группы людей или всего человечества.

К роли позитивной психологии (теперь уже в создании депрессии) мы вскоре вернемся.

Внутренний потенциал и самореализация. Для лучшей иллюстрации негативного эффекта позитивных призывов приведем типичный (увы, широко распространенный) пример неудачного перехода «от теории к практике». Представим обычного молодого человека, поверившего в популярный гуманистический лозунг «Раскройте свой потенциал!». Это выражение, поддерживаемое иллюзией «ложной уникальности», является ошибочным по двум причинам. Во-первых, оно подразумевает, что внутренний потенциал (врожденный талант, одаренность в сочетании с трудолюбием) 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, энергичный и неопытный молодой человек вдохновится услышанным призывом и 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 и теперь безостановочно мелькает на экранах). Об этих миллионах личных трагедий, к сожалению, не любят упоминать разного рода пропагандисты (иначе и не назовешь), призывающие к «самораскрытию» и «легкому достижению успеха».

Современная позитивная идеология, поощряющая «жизненную гонку», придумала ярлыки, с помощью которых она стигматизирует всех, кто в этой гонке не участвует или относится к ней скептически. Речь идет о выражениях «лузер» (проигравший), «дауншифтер» (двигающийся *вниз*), и, наконец, «депрессивный реалист». Тем самым, «запрещается» сама возможность трезвой и непредвзятой, «прохладной» оценки действительности, всегда включающей как позитив, так и не-

гатив. Попытка связать реалистичное восприятие мира с депрессивными явлениями указывает на потерю здравого смысла и преднамеренное искажение истины. Ведь ни одна медицинская классификация не станет называть реализм симптомом депрессивного расстройства.

В результате молодые люди, вступающие во взрослую жизнь (по крайней мере в западной цивилизации), нередко сталкиваются с весьма искаженной (приукрашенной) картиной действительности – тем, что переболевший тяжелой депрессией писатель Э. Соломон назвал «засорением социально-эмоциональной среды» [6, с. 41]. Например, практически в каждом выпуске популярных медиаресурсов рассказывается о том, как легко можно стать богатым, стройным, привлекательным и знаменитым. На самом же деле, как пишет известный психиатр Р. Несси, пробиться в «высшую лигу» можно, лишь забыв о здоровье, о партнере, о детях и друзьях [5, с. 219].

Как тут не вспомнить странный на первый взгляд и такой несовременный призыв древнегреческого философа Эпикура: «Живи незаметно», а также мысль З. Фрейда о том, что человечеству, обладающему научными знаниями, следует вести себя *скромнее* [9].

Тема душевного нездоровья, к которой мы постепенно переходим, требует краткого рассмотрения деятельности иммунной системы человека. Ведь именно на нее ложатся лишние нагрузки, предпринимаемые ради «раскрытия внутреннего потенциала» и «обретения счастья».

Ослабление иммунитета и депрессия. В теле каждого индивида, отмечает известный биолог Р. Триверс, живет множество паразитов, большинство из которых потенциально вредны. Более-менее под контролем их держит иммунная система, которая является сложной и «дорогостоящей» с точки зрения ресурсов. Если иммунная система сама требует небольшого «ремонта» (например, после болезни), она делает другую активность индивида нежелательной, что ощущается именно как депрессия. В частности, речь идет о вялости, апатии, отсутствии интереса к жизни, потере чувства радости и наслаждения [7, с. 157]. Поэтому во время болезни полезно беречь энергию: находиться в постели и, по возможности, спать. Также известно, что степень эффективности иммунной системы тесно связана с деятельностью мозга, поскольку мозг особенно уязвим перед паразитическими атаками [7].

Современный темп жизни, предполагающий соперничество и конкуренцию ради достижения успеха и подхлестываемый позитивными призывами, ложится тяжким бременем на иммунную систему. Многие люди тратят уйму ресурсов, стремясь к «самораздуванию» – созданию образа сильного и влиятельного индивида (чаще мужчины) или самой обаятельной и привлекательной (чаще женщины) [7]. Энергии организма не хватает «на все», в результате страдает физическое здоровье и эмоциональное равновесие. Так прокладывается путь ко всевозможным расстройствам.

Закономерности депрессии. Специалисты по душевному здоровью отмечают существенный рост депрессивных расстройств в последние десятилетия. «Даже если тяжелая депрессия не участилась, – пишет Р. Несси, – набирает обороты подавленность, не выходящая за рамки нормы. <…> Иногда и вправду создается впечатление, что у нас бушует эпидемия» [5, с. 217]. Одной из главных причин этого расстройства автор считает недостижение индивидом значимых для него целей [5, с. 225]. Испытываемая душевная боль наконец-то заставляет человека прекратить действия, чреватые социальным ущербом или напрасной тратой сил [5, с. 153], то есть уйти в своего рода «спячку» с целью восполнения внутренних ресурсов

[5, с. 159]. И в самом деле: «никогда не сдавайся» – пока не получишь серьезное расстройство психики. Многими пациентами Р. Несси как раз были лица с ненасытным честолюбием, не удовлетворяемым никаким колоссальными достижениями. Им становилось значительно легче лишь от одного осознания, что абсолютного удовлетворения подобных желаний ждать бесполезно [5, с. 215].

В нашем понимании, если бы индивид был изначально более объективным и не находился под чрезмерным влиянием позитивных лозунгов, он либо вообще не стал бы ввязываться в неподходящее для себя предприятие, либо сумел бы отступить при первых негативных сигналах. Реальную дилемму можно сформулировать и так: готовы ли вы принять значительную вероятность возникновения у себя депрессивного либо другого расстройства в обмен на незначительную вероятность достижения жизненного успеха?

Возможно, сторонники «медицинской» модели депрессии начнут говорить о генетике и болезни мозга. Что ж, мы не случайно включили в статью раздел о деятельности иммунной системы. Ведь все сказанное выше имеет двойную значимость для лиц, имеющих генетическую предрасположенность к заболеванию (в частности, страдающих депрессией родственников), но пока не заболевших самих. Кроме того, известно, что «в большинстве случаев самые глубокие депрессии предвосхищаются более легкими, которые прошли незаметно или сами по себе» [6, с. 58]. Если же индивид не обращает внимания на первые депрессивные эпизоды, которые в большинстве случаев подпитываются именно внешними обстоятельствами [5, с. 225], наступает процесс «киндлинга» (розжига – подобно тому, как из маленьких веточек в итоге разгорается большой жаркий костер). То есть с каждым последующим эпизодом роль внешних обстоятельств снижается, и, в конце концов, депрессия начинает развиваться будто бы совершенно без предпосылок [5, с. 225], взлетает на собственных крыльях [6]. Вот тогда и становится более значимой модель неясных эндогенных факторов.

Важная роль повторяющихся от случая к случаю внешних обстоятельств на первых стадиях расстройства заставляет предполагать, что некоторые индивиды (если не большинство), так или иначе *стремятся* к подобным обстоятельствам. Как отмечалось выше, подобное происходит под влиянием двух основных факторов: внутреннего (позитивных иллюзий) и внешнего (призывов к раскрытию уникального внутреннего потенциала и достижению счастья).

Позитивная психология и депрессия. То, что позитивная психология влияет на возникновение расстройства с негативным эмоциональным фоном, нельзя назвать иначе, как злой иронией. Единственным надежным (физиологически обусловленным) фундаментом для востребованности психологии счастья остаются позитивные иллюзии большинства людей [2]. Несколько утрируя, можно сказать, что позитивная психология «оседлала» людские надежды и чаяния подобно тому, как эротика и порнография «приватизировали» сексуальный инстинкт в собственных (коммерческих) целях.

После столь бодрого заявления перейдем к рассмотрению конкретных механизмов «создания негатива из позитива». Игнорирование негатива имеет место на всех стадиях процесса. Полезный во многих случаях вопрос «Где подвох?» считается неприличным. Индивиду внушают, что цели достигаются легко и весело; ему предлагают визуализировать будущий результат так, будто он достигнут в реальности («мы уже победили»). Таким образом в человеке поощряют «верхоглядство» и ди-

летантизм. Неспособность (нежелание) заметить возможный негатив (трудности, препятствия) и должным образом подготовиться к нему усиливает последующие разочарования. В целом, попытки отсечь негативную сторону явлений ведут к своей противоположности: негатив ощущается острее (явление сенситизации – повышения чувствительности), поскольку к нему не произошла адаптация психики из-за вытеснения «плохого». Краткосрочное улучшение настроения от контакта с «позитивными» тренингами и упражнениями сменяется еще большим негативом, поскольку реальные препятствия никуда не исчезают и требуют усилий для преодоления. Направляемая ложными и однобокими ориентирами, неподготовленная психика разбивается как хрустальная ваза при столкновении с жизненными трудностями.

На словах позитивная психология борется с депрессией, на деле же она ее провоцирует. С виду все логично: «Ты находишься на темной стороне жизни, а мог бы находиться на светлой». Честнее было бы сказать так: «Ты поверил в существование идеальной светлой стороны (счастья и безоблачной реализации собственного таланта). Тебе это внушили с помощью позитивных лозунгов. Ты надорвал собственную психику тщетными усилиями в стремлении к недостижимому. Твое негативное состояние как раз является *следствием* попыток достижения успеха и счастья, напрямую связано с ними. Нынешняя депрессия фактически является расплатой за чрезмерное увлечение позитивом в прошлом».

Полезные рекомендации: плевок против ветра. Как следует из названия раздела, автор научен жизненным опытом (а не позитивными иллюзиями) и не очень верит в то, что его советы массово примут к практическому использованию. Повседневная жизнь и результаты исследований показывают, что большинство людей реагируют на яркую и привлекательную, а отнюдь не на правдивую информацию. Все давно «все знают», но мало кто готов совершать полезные действия и не совершать вредные. Нам известна польза регулярной физической активности, но многие ли делают по утрам зарядку?

Тем не менее, статистика депрессии колеблется от 1,5 % на Тайване и 3 % в Японии до 17 % в США [5, с. 218]. А мы смутно знаем, что восточноазиатские страны имеют иные ценности и нравственные ожидания, касающиеся конкуренции и успеха. Почему бы не взять полезное из образа жизни соседей?

Если демонстрируемый позитивной психологией «уход от жизненной правды» способствует душевным расстройствам, это значит, что «контакт с правдой» может оказаться полезным. Как показывают исследования, конструктивно проводимое «признание реальности» (в религии подобная практика называется «лечение признанием») усиливает иммунную функцию и настроение в долгосрочной перспективе [7, с. 165, 169]. В этом же ряду стоит ведение дневника, позволяющее не только отреагировать негативные переживания, но и лучше разобраться в имеющихся затруднениях [5; 7]. Лица, ведущие дневник, живут дольше.

Наконец, простое отстранение информированного индивида от усилий по раздуванию собственного имиджа способно сэкономить уйму ресурсов, которые, помимо прочего, станут доступны иммунной системе и мозгу, а именно чрезвычайно энергозатратным органам. Может быть, незаметную и скромную жизнь, рекомендуемую Эпикуром и Фрейдом, действительно следует ассоциировать с мудростью?

Список источников

1. *Вайнберг С.* Мечты об окончательной теории. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

2. *Левит Л. З.* Позитивные иллюзии: последний рубеж психологии счастья // Социальный психолог. 2021. № 2 (42). С. 17–22.

3. *Левит Л. З.* Смысл как полезная интерпретация: сухой остаток логотерапии // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2021. № 2. С. 49–54.

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

5. *Несси Р.* Хорошие плохие чувства. М.: Альпина нон-фикшн, 2021. 540 с.

6. *Соломон Э.* Демон полуденный. Анатомия депрессии. М.: Добрая книга, 2004. 672 с.

7. *Триверс Р.* Обмани себя. СПб.: Питер, 2012. 432 с.

8. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

9. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. Лекции. М.: Наука, 1991. 456 с.

10. *Фрейд З.* Неудобства культуры. СПб.: Азбука-классика, 2010. 192 с.

11. *Lane T. J., Flanagan O.* Neuroexistentialism, eudaimonics, and positive illusions // Mind and Society: Cognitive Science Meets the Philosophy of the Social Sciences. N. Y.: Springer Publishers, 2013. P. 1–28.

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 27.04.2022; одобрена после рецензирования 29.05.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 27.04.2022; approved after reviewing 29.05.2022; accepted for publication 20.07.2022.

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