

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 4, 2020



Андронникова Ольга Олеговна
главный редактор,
кандидат психологических наук, доцент,
декан факультета психологии, профессор

Редакционная коллегия

Шпехт М. В. – зам. главного редактора, руководитель Центра практической психологии факультета психологии (Новосибирск, Россия);
Дмитриева Н. В. – д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург, Россия);
Буторин Г. Г. – д-р психол. наук, доц. (Челябинск, Россия);
Яницкий М. С. – д-р психол. наук, проф. член-корреспондент САН ВШ (Кемерово, Россия);
Серый А. В. – д-р психол. наук, доц., проф. (Кемерово, Россия);
Перевозкина Ю. М. – д-р психол. наук, доц., проф. (Новосибирск, Россия);
Халфина Р. Р. – д-р биол. наук, проф. (Уфа, Россия);
Маврина И. А. – д-р пед. наук, проф. (Омск, Россия);
Федосеева И. А. – д-р пед. наук, проф. (Новосибирск, Россия);
Майер Б. О. – д-р филос. наук, канд. физ.-матем. наук, проф. (Новосибирск, Россия);
Пушкарёва Е. А. – д-р филос. наук, проф. (Новосибирск, Россия);
Изгарская А. А. – д-р филос. наук, проф. (Новосибирск, Россия);
Хох И. Р. – канд. психол. наук (Уфа, Россия);
Буравцова Н. В. – канд. психол. наук, доц. (Новосибирск, Россия);
Прюс Ф. – д-р педагогики, проф. (Грайфсвальде, Германия);
Стельмах С. А. – канд. психол. наук (Усть-Каменогорск, Казахстан);
Паньшина Т. В. – канд. пед. наук, доц. (Усть-Каменогорск, Казахстан)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76348 от 19 июля 2019 г.

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Руденский Е. В. Социодинамика развития культурно-психологического дефекта личности: концептуальный клинико-виктимологический анализ.....	5
Руденская Ю. Е. Родительский буллинг как фактор интерактивного виктимогенеза личности	14
Чаганова С. А. Онтогенетическое развитие психологических защит как способов адаптации личности	21

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Прюс Ф. П. Х. Ф., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Ветерок Е. В. Структурные закономерности личностных качеств у курсантов	30
Левшунова Е. Н., Клепикова Н. М. Особенности эмоционального интеллекта и эмпатии женщин- и мужчин-волонтеров	39
Юшкова Л. А. Анализ понимания героизма современными молодыми людьми	48
Смаглюк П. А., Тишкова А. С. Представление студентов психологических направлений подготовки об инклюзивном образовании	57
Клепикова Н. М., Нестерова С. Б. Дисфункциональная семья как фактор формирования девиаций у подростков	66

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Андронникова О. О., Мочалкина А. А. Модель подготовки психологов к работе с утратой в гештальт-подходе	81
Буравцова Н. В. Психотерапия жизненных смыслов личности, переживающей кризис середины жизни, с использованием арт-методов и рационально-эмотивной терапии	90

Журнал основан в 2014 г.
Выходит 4 раза в год
Электронная верстка И. Т. Ильюк
Редактор М. В. Праско
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 10,8. Уч.-изд. л. 7,1.
Тираж 500 экз. Заказ № 108.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Подписано в печать 16.12.2020
Отпечатано в Издательстве НГПУ

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 4, 2020



Andronnikova Olga Olegovna
Editor-in-chief,
Cand. of Psychology Sciences,
Associate Professor,

Editorial board

- Shpekht M. V.* – Assistant Editor-in-chief, Head of the Center for Practical Psychology of faculty of psychology (Novosibirsk, Russia);
Dmitrieva N. V. – Dr of Psychology, Professor (St. Petersburg, Russia);
Butorin G. G. – Dr of Psychology, Associate Professor (Chelyabinsk, Russia);
Yanitsky M. S. – Dr of Psychology, Professor (Kemerovo, Russia);
Sery A. V. – Dr of Psychology, Associate Professor (Kemerovo, Russia);
Perevozkina Yu. M. – Dr in Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
Khalfina R. R. – Dr of Biological Sciences, Professor (Ufa, Russia);
Mavrina I. A. – Dr of Pedagogy, Professor (Omsk, Russia);
Fedoseeva I. A. – Dr of Pedagogy, Professor (Novosibirsk, Russia);
Mayer B. O. – Dr of Philosophy, Ph.D. in Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russia);
Pushkareva E. A. – Dr of Philosophy, Professor (Novosibirsk, Russia);
Izgarskaya A. A. – Dr of Philosophy, Professor (Novosibirsk, Russia);
Khokh I. R. – PhD in Psychology (Ufa, Russia);
Buravtsova N. V. – PhD in Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
Prus F. – Dr of Pedagogy, Professor (Greifswalde, Germany);
Stelmach S. A. – PhD in Psychology (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan);
Panshina T. V. – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

The founders of the journal:

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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2020
All rights reserved

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FS77-76348 from July, 19th, 2019

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

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Rudensky E. V. Sociodynamics of the development of cultural and psychological defect of the personality: conceptual clinical and victimological analysis.....	5
Rudenskaya Yu. E. Parental bullying as a factor of interactive victimogenesis of the personality	14
Chaganova S. A. Ontogenetic development of psychological defenses as ways to adapt the individual	21

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Prus F. P. H. F., Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Veterok E. V. Structural patterns of personal qualities in cadets.....	30
Levshunova E. N., Klepikova N. M. Features of emotional intelligence and empathies of women and men volunteers	39
Yushkova L. A. Analysis of the understanding of heroism by modern young people	48
Smaglyuk P. A., Tishkova A. S. Presentation of students in psychological training on inclusive education	57
Klepikova N. M., Nesterova S. B. Dysfunctional family as a factor of deviation in adolescence	66

PRACTICAL DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Andronnikova O. O., Mochalkina A. A. A model for preparing psychologists for work with loss in the gestalt approach	81
Buravtsova N. V. Psychotherapy of life meanings of a personality experiencing a mid-life crisis using art-methods and rational-emotive therapy.....	90

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 10,8. Publisher's sheets: 7,1. Circulation 500 issues Order № 108. Format 70×108/16 Signed for printing 16.12.2020
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

УДК 316.6+159.923

Руденский Евгений Владимирович

*клинический виктимолог-социатр, социальный терапевт-виктимолог,
клинический социолог, драматерапевт-виктимолог, доктор социологических наук,
кандидат педагогических наук,*

*профессор социальной психологии и клинической социологии,
действительный член Академии педагогических и социальных наук;
действительный член Международной академии педагогических наук;
действительный член Международной академии социальной работы;
действительный член Международной академии социального прогнозирования;
член-корреспондент Международной академии наук высшей школы;
профессор кафедры социальной психологии и виктимологии факультета
психологии Новосибирского государственного педагогического университета;
президент-научный руководитель*

*НИА «Лаборатория социально-психологической виктимологии личности
профессора Е. В. Руденского», Новосибирск, Россия, rudenskiy@rambler.ru*

СОЦИОДИНАМИКА РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ДЕФЕКТА ЛИЧНОСТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ КЛИНИКО-ВИКТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. Развитие социально-психологической виктимологии личности как системы виктимологических теорий социальной психологии объективно формирует проблему концептуальной разработки основных концептов (понятий), общих для всех ее частей и для каждой части в отдельности. Это позволит решить еще проблему концептуального единства всей теоретической системы социально-психологической виктимологии личности и выйти на решение проблемы теоретической концептуализации социально-психологической виктимологии личности с позиции единства ситуационно-динамического подхода и диспозиционно-динамического подхода. Связывание этих трех проблем в единый проблемный комплекс теоретико-концептуального исследования осуществлено автором за счет выдвижения в качестве объекта исследования концепта «культурно-психологического дефекта личности», в качестве предмета – его функционально-динамическую детерминацию – социодинамику развития культурно-психологического дефекта личности.

В статье представлены материалы теоретико-концептуального исследования социодинамики развития культурно-психологического дефекта личности. Целью исследования является экспозиция и апробация метода концептуального клинико-виктимологического анализа детерминирующего воздействия социодинамики культуры, психодинамики личности и социодинамики личности на формирование концептуальной системы, раскрывающей сущность понимания формирования феномена социальной психологической виктимологии личности «культурно-психологический дефект личности», его структуры и функции в общей концептуальной системе. Исследование выполнено на базе разработанной и адаптированной автором клинико-социологической методологии социально-психологической виктимологии личности, в структуре которой концептуальный клинико-виктимологический анализ рассматривается



как гносеологический метод, создающий основания для феноменологического конструирования концептов социально-психологической виктимологии личности и ее структуры. Сформулирован вывод о том, что исследование социодинамики развития культурно-психологического дефекта личности методом концептуального клинико-виктимологического анализа не только расширяет понимание направлений научного поиска, осуществляемого Научной школой социальной психологии клинической виктимологии личности, но и дает основание расширить ее функциональную принадлежность в социальной психологии.

Ключевые слова: социально-психологическая виктимология личности, клиническая виктимология личности, социодинамика, культурно-психологический дефект личности, концептуальный клинико-виктимологический анализ.

Rudensky Evgeny Vladimirovich

clinical victimologist sociiatrist, social therapist victimologist, clinical sociologist, drama therapist victimologist, Doctor of Sociological Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of Social Psychology and Clinical Sociology, full member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences; full member of the International Academy of Pedagogical Sciences; full member of the International Academy of Social Work; full member of the International Academy of Social Forecasting; Corresponding Member of the International Higher Education Academy of Sciences; Professor of the Department of Social Psychology and Victimology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; president-scientific advisor NIA "Laboratory of Social and Psychological Victimology of the Personality of Professor E. V. Rudensky "

Novosibirsk, Russia, rudenskiy@rambler.ru

SOCIODYNAMICS OF THE DEVELOPMENT OF CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL DEFECT OF THE PERSONALITY: CONCEPTUAL CLINICAL AND VICTIMOLOGICAL ANALYSIS

Annotation. The development of socio-psychological victimology of the individual as a system of victimological theories of social psychology objectively forms the problem of conceptual development of basic concepts (concepts) common to all its parts and for each part separately. This will allow solving another problem, namely, the problem of the conceptual unity of the entire theoretical system of socio-psychological victimology of the individual and to solve the problem of theoretical conceptualization of the socio-psychological victimology of the individual from the position of the unity of the situational-dynamic approach and the disposition-dynamic approach. The linking of these three problems into a single problem complex of theoretical and conceptual research was carried out by the author by putting forward the concept of "cultural and psychological personality defect" as an object of research, and the subject of its functional and dynamic determination - sociodynamics of the development of a cultural and psychological personality defect.

The purpose of the theoretical and conceptual study of the sociodynamics of the development of a cultural and psychological personality defect, the materials of which are presented in this article, is the exposure and testing of the method of conceptual clinical and victimological analysis of the determining influence of the sociodynamics of culture, psychodynamics of personality and sociodynamics of personality on the formation of a conceptual system that reveals the essence of understanding the formation of the phenomenon social psychological victimology of personality "cultural and psychological defect of personality" and its structure and function in the general conceptual system.



Research was carried out on the basis of the clinical and sociological methodology of the socio-psychological victimology of personality developed and adapted by the author, in the structure of which the conceptual clinical and victimological analysis is considered as an epistemological method that creates the basis for the phenomenological construction of the concepts of the socio-psychological victimology of the personality and its structure. Thus, the study of the sociodynamics of the development of a cultural and psychological personality defect using the method of conceptual clinical and victimological analysis not only expands the understanding of the directions of scientific research carried out by the Scientific School of Social Psychology and clinical victimology of personality, but also gives grounds to expand its functional affiliation in social psychology.

Keywords: socio-psychological personality victimology, clinical personality victimology, sociodynamics, cultural and psychological personality defect, conceptual clinical and victimological analysis.

Работа выполнена в рамках развития научной школы социальной психологии клинической виктимологии личности в НИИ «Лаборатория социально-психологической виктимологии личности профессора Е. В. Руденского».

Концепт «социодинамика» по своему происхождению принадлежит социологии, но по интенсивности использования в теоретических и практико-ориентированных работах он по праву может быть назван социально-психологическим концептом. Рассматривая концепт «социодинамика» именно как социально-психологический концепт, я обосновал еще в середине 90-х годов прошлого столетия инновационную научную концепцию дефицитно-компетентностного культурного социогенеза личности [4]. Это концепция сегодня воплощена в создании и обосновании инновационной социально-психологической мета-теории – **социально-психологическая виктимология личности как единство трех базовых теорий интерактивного виктимогенеза личности: онтогенетической виктимологии личности; экзистенциально-драматической виктимологии личности; клинической виктимологии личности и ряда объяснительных и концептуальных теорий, раскрывающих феноменологию, онтологию, морфологию, гносеологию субъектной виктимности личности как социально-психологической уязвимости жизнеспособности личности** [5]. Основу понимания субъектной виктимности личности определяют дефицитно-компетентностная и субъектно-интерактивная концепции [6].

Динамику развития социально-психологической виктимологии личности обеспечивает еще одна ее концепция. Это социодинамическая концепция социально-психологической виктимологии личности, что позволило исследовать, а затем и ввести в научный оборот концепт уже социально-психологической виктимологии личности. Это концепт «культурно-психологический дефект личности».

Концепт, который используется в социально-психологической виктимологии личности для характеристики ее объекта – субъектной виктимности личности – и позволяет понять социально-психологический детерминизм концепта «уязвимость жизнеспособности» [1].

Но для клинко-виктимологического анализа взаимосвязи концептов «культурно-психологический дефект личности», «субъектная виктимность» и «уязвимость жизнеспособности» первоначально раскроем мою авторскую интерпретацию основных концептов социально-психологической виктимологии личности, которые будут формировать концептуальное поле клинко-виктимологического анализа социодинамики развития культурно-психологического дефекта личности.



1. **Социодинамика личности** – социально-психологический концепт, характеризующий динамические факторы, динамические процессы и динамический детерминизм культурного социогенеза личности как социально-психологического механизма психосоциального развития личности, ключевым звеном которого является развитие культурно-генетических компетентностей.

2. **Социодинамика интерактивного виктимогенеза личности** – концепт социально-психологической виктимологии личности, выявляющий динамическую природу интерактивного виктимогенеза личности как социально-психологического механизма зарождения, формирования и развития субъектной виктимности личности.

3. **Социодинамический фактор** – социально-психологический концепт, раскрывающий причины и движущие силы социодинамических процессов.

4. **Социодинамический фактор интерактивного виктимогенеза** – концепт социально-психологической виктимологии личности, представляющий виктимогенный фактор как причину зарождения, формирования и развития субъектной виктимности.

В настоящее время социально-психологическая виктимология личности исследует следующие социодинамические факторы интерактивного виктимогенеза как социально-психологического механизма зарождения, формирования и развития субъектной личности:

– клинико-социологические факторы: социальная патология; культурная патология; организационная патология; межличностная патология;

– социально-коммуникативные факторы: социально-психологическая депривация; социально-психологическая манипуляция; социально-психологический травматизм;

– субъектно-интерактивные факторы социализатора: характерологический комплекс виктимогенных черт личности «темная пентада» – психопатизм, макивиализм, нарциссизм, социально-ролевой виктимизм, психический драматизм;

– культурно-генетические факторы: нарциссическая культура общества; социально-драматический механизм культурного социогенеза личности; психологический драматизм культурного социогенеза сознания личности; виктимогенно-рисковый тип социальных отношений;

– факторы культурного психогенеза личности – функциональный дефект психических процессов; функциональный дефицит психических процессов; функциональная деформация психических процессов;

– ситуационно-генетические факторы интерактивного виктимогенеза – интерактивный дефицит культурного социогенеза культурно-генетических компетентностей; интерактивный дефект культурного социогенеза культурно-генетических компетентностей; интерактивная деформация культурного социогенеза культурно-генетических компетентностей;

– психопатопедагогические факторы: виктимогенный стиль социально-педагогического воздействия; виктимогенный стиль семейного воспитания; виктимогенный стиль педагогического общения; виктимогенный тип личности родителей; виктимогенный тип личности педагога или воспитателя;

– социально-ситуационные факторы: социальный кризис; социальный конфликт; социальная фрустрация; социальный стресс; социально-когнитивный диссонанс;

– социально-ингибиторные факторы: социально-виктимогенное давление; социально-виктимогенное насилие; межличностное насилие; межличностный садизм.



5. **Социодинамический процесс** – социально-психологический концепт, представляющий последовательность состояний или фаз развития.

6. **Социодинамический процесс интерактивного виктимогенеза личности** как процесс социодинамики культурно-психологического дефекта личности, интрапсихическим ядром которого является социодинамика субъектной виктимности, характеризует невозможность социального субъекта реализовать свою субъектность: самодетерминации; социально-психологической адаптации; субъектной регуляции социально-функциональным действием; преодоления фрустрирующей идентичности; дезорганизации осознания.

7. **Индукторы социодинамики развития культурно-психологического дефекта развития** – своего рода динамические или энергетические ускорители зарождения, формирования и развития культурно-психологического дефекта развития личности: стыд личной беспомощности; виктимогенная зависть; боль жертвы – виктимощмерц; страдание жертвы – виктимосафференг.

8. **Социодинамический детерминизм интерактивного виктимогенеза как онтогенетического развития** – социально-психологический концепт о взаимосвязи и взаимной определенности всех явлений и процессов социодинамики личности характером социальной динамики общественных отношений, социальной коммуникации, культуры и межличностных отношений.

9. **Социодинамический детерминизм развития культурно-психологического дефекта личности** – концепт социально-психологической виктимологии личности, раскрывающий взаимосвязь и взаимную определенность всей совокупности социодинамических факторов и социодинамических процессов, определяющих возникновение, развитие и формирование культурно-психологического дефекта развития личности как психологического маркера субъектной виктимности.

10. **Клиническая виктимология личности** – концепт социально-психологической виктимологии личности, являющейся характеристикой третьей части этой социально-психологической теории, которую возможно представить в виде треугольника, образно раскрывающего ее мета-системный характер. Клиническая виктимология личности – это вершина такого треугольника, а в основание положены две формирующие ее содержание виктимологические теории социальной психологии: виктимология развития – онтогенетическая виктимология и виктимология социального функционирования личности – экзистенциально-драматическая виктимология.

11. **Клинико-виктимологический анализ** – метод клинико-социологической методологии социально-психологической виктимологии личности для исследования драмасоциопатоза личности как жертвы культурно-психологического дефекта развития и как жертвы психологического драматизма (психодраматизм личности) и социально-экзистенциального драматизма (социодраматизм личности), возникшего на его основе путем выделения функциональных форм драмасоциопатоза – социофобии, социофилии, социопатии для их действенно-диагностической маркировки и построения на этой основе программы социатрии как терапии, детерминирующей драмасоциопатоз личности межличностной патологии развития.

Клинико-виктимологический анализ социального действия личности, концентрируя внимание на драмасоциопатозе личности и формах его проявления, базируется на трех социально-психологических теориях:

– теории психосоциального развития личности Э. Эриксона и понимания на ее основе концепта «социальная зрелость личности», концепта «личная зрелость лич-



ности» и концепта социально-психологической виктимологии личности «экзистенциальный драматизм личности» [10];

– теории социально-культурного базового конфликта личности, изложенного в трудах К. Хорни, и понимания на ее основе концепта социально-психологической виктимологии личности «интрапсихический драматизм личности» [9];

– теории виктимологического детерминизма социальной динамики развития культурно-психологического дефекта личности Е. В. Руденского и понимания на этой основе концепта социально-психологической виктимологии личности «виктимопат».

Виктимопат – это клинико-виктимологическая характеристика личности, функциональная динамика которой детерминирована наличием у нее культурно-психологического дефекта, что приводит на социальном уровне к дисадаптозу, а на психологическом уровне – к субъектной дисрегуляции в трех типологических формах: виктимогенный социофил; виктимогенный социофоб; виктимогенный социопат.

Клинико-виктимологический анализ социодинамики развития культурно-психологического дефекта личности является новейшим методом виктимодиагностики личности, который наряду с синдромно-типологическим анализом субъектной виктимности формирует основание для клинико-виктимологического диагноза виктимопатии и на этой основе формирования конкретной программы клинико-виктимологической социатрии как социально-психологической технологии девиктимизации, а значит и вывод личности из состояния виктимопатии или ее минимизация.

Клинико-виктимологический анализ осуществляется по специально разработанной схеме, которая прошла апробацию и адаптацию на практике как самим автором, так и его учениками. Данный анализ осуществляется как четырехуровневая аналитическая система, которая включает:

1) клинико-виктимологический анализ социодинамики интерактивного виктимогенеза личности как единства трех динамических фаз: онтогенетический виктимогенез личности; экзистенциально-драматический виктимогенез личности; социодраматический патогенез личности;

2) клинико-виктимологический анализ социодинамики развития субъектной виктимности личности как единство социодинамики развития функциональных виктимностей; социодинамики развития субъектной виктимности;

3) клинико-виктимологический анализ социодинамики развития культурно-психологического дефекта личности как клинико-социологического синдрома в единстве всей совокупности симптомов;

4) клинико-виктимологический анализ социодинамики типологической дифференциации виктимопата – личности, страдающей от культурно-психологического дефекта.

Каждый уровень системы клинико-виктимологического анализа реализует свои задачи через аналитический алгоритм, который включает анализ:

– **социодинамических факторов** как системы причин, порождающих виктимогенные, т. е. запускающий механизм интерактивного виктимогенеза и зарождение, формирование и развитие субъектной виктимности личности. К таким факторам относятся: клинико-социологические факторы; субъектно-интерактивные факторы; культурно-генетические факторы; психогенетические факторы; ситуационно-генетические факторы; факторы патопсихопедагогики; социально-событийные факторы; факторы социальной ингибиции;



– **социодинамических процессов** как системно-организованных регулятивных модулей психической и социальной активности личности. К социодинамическим процессам интерактивного виктимогенеза личности и развития культурно-психологического дефекта личности относятся: социально-психологическая инфантилизация личности; социально-психологическая дезадаптация личности; субъектная дисрегуляция личности; фрустрирующая идентификация личности; дementализация личности [7];

– **социодинамических индукторов** как информационно-побудительных механизмов, создающих условия для запуска интерактивного виктимогенеза и развития культурно-психологического дефекта личности. К социодинамическим индукторам социально-психологическая виктимология личности относит: стыд личной беспомощности жертвы онтогенетической виктимизации личности; виктимогенную зависть жертвы экзистенциально-драматической виктимизации личности; виктимблейминг – обвинение жертвы клинической виктимизации личности; виктимощмерц – боль жертвы как переживание своей социально-функциональной неполноценности; виктимосафференг – страдание жертвы от функциональной невозможности;

– **социодинамических триггеров** – событий, вызывающих смены культурного социогенеза личности на интерактивный виктимогенез личности. Социально-психологическая виктимология личности к социодинамическим триггерам относит: депривацию как следствие приваии или сепарации, запускающая механизм социально-психологической депривации как сочетание виктимогенного стиля отношений и психологической депривации как виктимогенной формы развития личности, основу которого формирует интерактивный виктимогенез личности; социально-психологическую манипуляцию как виктимогенный механизм социальной ингибиции развивающих личность конструктивных процессов; социально-психологический травматизм (культурная травма), дезорганизующий социальную апробацию механизмов социальной адаптации и субъектной регуляции [8].

Энергетическим ядром, обеспечивающим социодинамику развития культурно-психологического дефекта, является психосоциальный конфликт между социально-функциональными задачами личности, которые возникают перед ней в процессе жизнедеятельности, и дефицитами социально-функциональных компетентностей, необходимых для решения социально-функциональных задач. Психосоциальный конфликт может быть разрешен через усилие социализирующейся личности [3]. Однако депривация усилия деструктивными для социализирующейся личности патопсихопедагогическими стилями управления психосоциальным развитием блокируют психосоциальный онтогенез и культурный социогенез личности, что невольно вводит в динамическую систему виктимогенного социогенеза личности четвертый тип виктимогенной индукции – депривационный виктимизм, приводящий личность к культурной патологии развития [2].

Основу механизма культурной патологии развития составляет воплощение психосоциального конфликта в триаду психодраматизма личности.

Психодраматизм личности – это концепт социально-психологической виктимологии, который представляет конфликт как системное, виктимогенное для личности, явление трех типов: психологический драматизм, социальный драматизм, социально-психологический драматизм.

Структура всех трех типов драматизма включает динамические процессы:

– конфликта как системы действий-борьбы с блокирующими факторами конструктивной социодинамики развития личности;



- переживания как эмоционального процесса – страдания от доминирующей неудачи в разрешении конфликта;
- переживания как ментальной деятельности, направленной на поиск путей разрешения конфликта;
- социальной маскировки и социально-ролевой инверсии, необходимой для раскрытия конфликта, из-за страха быть социально-отвергнутым;
- виктимосафференг – страдание жертвы психосоциального конфликта;
- виктимофикация – идентификация самого себя жертвой психосоциального конфликта, отказ от социально-функциональной активности и контроля за действием, психологической разумности в разрешении психосоциального конфликта;
- виктимогенная психическая инкапсуляция, социально-психологическая инкапсуляция или социальная инкапсуляция, осуществляемая чаще всего в виде коммуникативных разрывов;
- ресентимент – беспомощная агрессия в отношении того или тех, кто определяется в качестве виновного за страдание от психосоциального конфликта.

Психологический драматизм, социальный драматизм, социально-психологический драматизм – это трехуровневая система деструктивной социодинамики личности, приводящая ее к социодрамапатоze, формирующему клинко-социологические социально-токсичные драматипы людей, для которых характерно постоянное конфликтное напряжение, токсичность которого приводит к деструктивной динамике межличностных и других форм социальных отношений и создает риск психической дезинтеграции личности; риск социальной дезинтеграции межличностных и социальных отношений.

Таким образом, социодинамическая концепция развития культурно-психологического дефекта личности – виктимогенная социодинамика онтогенеза и социогенеза личности определяет ведущую роль в виктимогенезе личности культурно-генетических факторов и социальных отношений во всех их формах и проявлениях и определяет интерактивный виктимогенез не только как социально-психологический механизм зарождения, формирования и развития субъектной виктимности личности, но и как динамический процесс – виктимогенной социодинамики, позволяющей в единой системе представить социогенетику и культурогенетику интерактивного виктимогенеза с виктимогенным психогенезом и виктимогенными типами социально-психологической дисадаптации и субъектной дисрегуляции.

Такая концептуальная ориентация позволяет преодолеть биологический и медицинский редукционизм в анализе рисков жизнеспособности личности и понимания сущности концепта «виктимность» как базовой категории социально-психологической виктимологии личности.

На этом основании субъектная виктимность личности определяется как концепт социально-психологической виктимологии личности, представляющий собой социально-психологический синдром, представленный системой субсиндромов и системой структурированных симптомов.

Субъектная виктимность личности рассматривается в социально-психологической виктимологии личности в качестве предиктора – прогностического индикатора риска развития культурно-психологического дефекта личности.

Культурно-психологический дефект личности – это социально-психологический синдром результативности виктимогенного развития личности, который представлен девятью субсиндромами:

- субсиндром дисадаптоза;



- субсиндром субъектной дисрегуляции;
- субсиндром деактивизма;
- субсиндром дементализма;
- субсиндром деконцептуализма;
- субсиндром фрустрации самосознания;
- субсиндром диффузии идентичности;
- субсиндром диффузии ответственности;
- субсиндром социальной фрустрации.

Представленная морфологическая характеристика культурно-психологического дефекта личности показывает широту возможных психологических и социальных рисков, ведущих к деструктивной динамике возникновения и развития виктимопатической психической организации личности.

Таким образом, социодинамика развития культурно-психологического дефекта личности, детерминированная интерактивным виктимогенезом личности, и определяет риск возникновения конфликтующей и находящейся во внутреннем конфликте психической организации личности – психодрамматизм личности, и находящейся в перманентной динамике межличностных конфликтов, деформирующей личность, – социодрамматизм личности.

Психодрамматизм личности и социодрамматизм личности, через интеграцию, формируют социопсиходрамматизм личности как социально-психологический механизм развития социодрамматоза, интегрирующего в себе социально-психологический механизм отношений как драматической, деформирующей личность, социальной игры и психологический механизм трансмутации психической организации личности, что приводит к ее трансформации в драмасоциальный тип виктимопата. А это уже проблемное поле клинической виктимологии личности, в которой концептуальный клиничко-виктимологический анализ выполняет функции метода функционально-генетической диагностики.

Список литературы

1. *Махнач А. В.* Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 495 с.
2. *Миллер А.* В начале было воспитание / пер. с нем. И. В. Силаевой. М.: Академ. проект; Фонд «Мир», 2013. 223 с.
3. *Региер Н.* Конфликт – это подарок. Как направить энергию разногласия в мирное русло / пер. с англ. И. Литвиновой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 272 с.
4. *Руденский Е. В.* Субъектная виктимность личности подростка как уязвимость жизнеспособности // Смальта. 2020. № 3. С. 32–40.
5. *Руденский Е. В.* Методологические основы виктимологии образования. Новосибирск: Архивариус-Н, 2004. 182 с.
6. *Руденский Е. В.* Психология отклоняющегося развития. М.: Юрайт, 2019. 392 с.
7. *Соколова Е. Т.* Клиническая психология утраты Я. М.: Смысл, 2015. 895 с.
8. *Уманская Е. Г.* Развитие личности в условиях депривации. М.: Изд-во МГУ, 2013. 148 с.
9. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М.: Прогресс, 2000. 480 с.
10. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб.: Летний сад, 2000. 416 с.

Дата поступления статьи 08.10.2020



Руденская Юлия Евгеньевна

кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, rudenskaja@rambler.ru

РОДИТЕЛЬСКИЙ БУЛЛИНГ КАК ФАКТОР ИНТЕРАКТИВНОГО ВИКТИМОГЕНЕЗА ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Дефицит родительской компетентности порождает множество вариаций патологии межличностных отношений, однако родительский буллинг как социально-психологический механизм виктимайзинга до сих пор не подвергался научному анализу. Цель статьи – раскрыть родительский буллинг как фактор интерактивного виктимогенеза личности, описать его онтологию и феноменологию. Родительский буллинг рассматривается автором в русле разрабатываемой им концепции виктимологии семьи, на основе концепции межличностной патологии семейных отношений Е. В. Руденского. Автор раскрывает детерминанты родительского буллинга, описывает последствия для развивающейся личности ребенка каждого типа родительского буллинга. А также вводит в тезаурус виктимологии семьи понятие «родительский буллинг» как вариант максимальной деструкции межличностных отношений между агентом социализации – родителем и развивающейся личностью ребенка.

Ключевые слова: буллинг, родительский буллинг, патология межличностных отношений, виктимайзер.

Rudenskaya Yulia Evgenievna

Candidate of Sociology Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Victimology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, rudenskaja@rambler.ru

PARENTAL BULLING AS A FACTOR OF INTERACTIVE VICTIMOGENESIS OF THE PERSONALITY

Abstract. The lack of parental competence gives rise to many variations in the pathology of interpersonal relationships, however, parental bullying as a socio-psychological mechanism of victimizing has not yet been scientifically analyzed. The purpose of this work is to reveal parental bullying as a factor in the interactive victimization of an individual, to describe its ontology and phenomenology. Parental bullying is considered by the author in line with his concept of family victimology, based on the concept of interpersonal pathology of family relations by E. V. Rudensky. The author reveals the determinants of parental bullying, describes the consequences for the child's developing personality of each type of parental bullying. He also introduces the concept of “parental bullying” into the family victimology thesaurus as a variant of maximum destruction of interpersonal relations between the socialization agent – the parent and the developing personality of the child.

Keywords: bullying, parental bullying, pathology of interpersonal relationships, victimizer.

Интенсивные социальные изменения, глобальные проблемы приводят не только к общественным кризисам и поломкам, но и деструктивно проецируются на функционирование личности. Социодинамика предъявляет высокие требования



к качеству психотехнических и функциональных компетентностей личности. Причем требования растут не только в системе профессиональных отношений, но и межличностных.

Наиболее уязвимой, на наш взгляд, является социально-психологическая роль родителя. Современный родитель находится в специфическом маргинальном положении: он пытается отрицать те воспитательные методы и приемы, которые применялись по отношению к нему, но при этом не знает, каким образом поддерживать авторитет в глазах ребенка [1]. Это создает специфическую критическую ситуацию социального функционирования личности родителя, которая, как и любая трудная жизненная ситуация, обнажает его дефициты и деформации.

В рамках социально-психологической виктимологии родитель рассматривается как агент социализации, качество личности которого определяет качество онтогенетической социализации ребенка [5]. Родитель обладает мощным социализационным потенциалом. Качество межличностных отношений в семье определяет психокультурное своеобразие личности, степень ее субъектности [6]. Однако, интенсивная и зачастую стихийная социодинамика приводит к трансформации родительской роли с социализирующей личности в провайдера деструкции социального научения.

Взаимодействия развивающейся личности и родителя как агента социализации в последнее время принимают разнообразные вариации патологии межличностных отношений. Родитель во взаимодействии с развивающейся личностью ребенка реализует собственный виктимогенный потенциал. Поэтому вариация виктимайзинга в семье зависит от степени виктимности личности родителя.

Виктимность личности родителя в контексте задач культурно-генетической интеракции порождает феномен виктимайзера. Виктимайзер – это агент социализации, действия которого «депривируют конструктивную результативность работы механизма культурного социогенеза компетентности личности и оказывают индуктивное влияние на запуск первого социально-психологического процесса социально-психологического механизма онтогенетической виктимизации личности – виктимайзинга» [9, с. 8]. Актуализация виктимайзинга в интерактивной системе семьи создает деструктивные основания для запуска виктимопрессинга, а потом и виктмотрансформинга.

Родитель-виктимайзер – виктимная личность, которая обладает дефицитами психотехнических и функциональных компетентностей. Виктимная личность родителя в силу виктимогенной тревоги перестраивает свое социальное функционирование с развития на редукцию дискомфорта.

Пространство межличностного общения ребенка и родителя-виктимайзера становится идеальным вариантом для сокрытия дефицитов психотехнических и функциональных компетентностей. В работах А. Миллер воспитательный процесс рассматривается как пространство для реализации насилия над личностью [4].

Поведение родителя-виктимайзера детерминировано рядом деструктивных потребностей:

- заставить ребенка страдать за собственные унижения как в прошлом, так и настоящем;
- перенос негативных эмоций (вытесненных в бессознательное), пережитых в детстве родителем-виктимайзером, на собственного ребенка;
- иметь доступный объект для травли и манипулирования;
- жизнь в иллюзии, что собственное детство было счастливым (подтвердить правильность родительских принципов воспитания путем их применения на собственных детях);



- отказ от свободы, которая порождает страх неизвестности;
- подавить живое начало в личности ребенка;
- отомстить за перенесенную боль [9].

Действия родителя-виктимайзера направлены на насыщение скрытых потребностей. Межличностные отношения с родителем-виктимайзером приобретают патологическую форму. Наиболее деструктивный по последствиям для развивающейся личности ребенка является родительский буллинг как форма патологии межличностных отношений.

Родительский буллинг рассматривается нами как система дисфункциональных культурно-генетических интеракций, посредством которых родитель осуществляет длительное физическое или психическое насилие по отношению к личности ребенка и формирует у последнего состояние беспомощного страдания [8].

Буллинг традиционно рассматривают как атрибут межличностных отношений в школе, способ деструктивных контактов в профессиональных коммуникациях, но фактически никто не ставит проблему родительского буллинга.

Буллинг – это агрессивные действия, направленные на причинение вреда другому. Принципиальным в буллинге является неравенство сил, социальных или физических [10].

Сущность буллинга в том, что происходит дисфункция межличностных отношений в малой группе, которая позволяет буллингу активизировать свой виктимогенный потенциал.

Интерактивная система семьи идеально подходит для реализации буллинговой стратегии для родителя-виктимайзера. Рассмотрим основные признаки буллинга в контексте межличностных отношений между родителем и ребенком.

Первый основной признак буллинга – неравенство сил агрессора и жертвы. Буллинг ассоциируют с жестким распределением власти: деструктивным способом обозначить иерархию в группе. Сама структура семьи предполагает, что родитель занимает доминирующее положение. Бесспорно, бывают инверсии, когда ребенка делают главой семьи, но это иная вариация межличностной патологии.

Родитель-виктимайзер пользуется своим доминирующим положением и подвергает личность ребенка ежедневному террору. Ребенок не может полноценно противостоять родителю, даже в подростковом возрасте. Психологические, экономические и социальные позиции участников неравны. Именно поэтому не стоит путать буллинг и конфликт – это два разных социально-психологических явления. И если конфликт обладает конструктивными функциями, то буллинг родителя приводит только к ощущению беспомощности у ребенка и постоянному страданию. Ибо конструктивного выхода из таких ситуаций для ребенка нет. Конфликт можно урегулировать, объяснить возрастными задачами, буллинг возникает для компенсации виктимности личности родителя, его стремления скрыть собственное беспомощное страдание.

Второй признак – повторяемость насилия. Родитель и ребенок находятся в едином интерактивном пространстве. Поэтому тиражировать ситуации нападок, насмешек не составляет для родителя труда. И если в ситуации школьного буллинга можно сменить школу, район, то сменить семью невозможно.

Важный момент рассогласования фасадного поведения родителя-виктимайзера, который может в социальных ситуациях проявлять себя как заботливый, вовлеченный в жизнь ребенка человек. О таких семьях говорят «психологически благополучная семья», так как качество межличностных отношений за закрытыми дверьми



может существенно отличаться от фасадного [7]. Это загоняет ребенка в тупиковую ситуацию, пожаловаться на родителя он не может или не смеет. Причем драматизм ситуации поддерживается культурным мифом, что родитель делает все возможное для ребенка и во имя его блага. Здесь мы можем наблюдать феномен родительского газлайтинга, когда родитель уверяет, что его видение ситуации верное, что он не называет и издевается, а воспитывает.

Третий признак – острая эмоциональная реакция жертвы. В рамках социально-психологической виктимологии личности мы говорим о беспомощном страдании развивающейся личности ребенка. «Беспомощное страдание – деструктивный, разрушающий целостность и гармонию психической организации личности психологический механизм интрапсихической виктимизации личности, приводящей не только к дефициту основных психотехнических и функциональных компетентностей, но и выпадению целого ряда психических функций, приводящей к состоянию личной виктимности» [8, с. 99].

Беспомощное страдание создает эмоциональный барьер в работе интерактивного культурогенеза. Взаимодействие с родителем больше не несет культууроформирующей и социализирующей функции, оно становится виктимогенным. Каждый акт взаимодействия травмирует ребенка все сильнее. Неизбежным становится поиск ребенком путей психологической защиты, которые приводят конструктивное развитие в состояние стагнации.

Таким образом, родительский буллинг успешно маскируется воспитательными целями. Родитель-виктимайзер мотивирует свое поведение высшими целями и побуждениями (исправить дефекты в поведении ребенка, поддержать дисциплину, воспитать сильную личность и т. д.).

К основным формам буллинга относят: поведенческую, физическую, вербальную и кибербуллинг [3]. Рассмотрим данные формы буллинга в контексте патологии межличностных отношений между родителем и ребенком.

Поведенческая травля включает в себя бойкоты, изоляцию, игнорирование и пр. Общее во всех формах – это лишение ребенка эмоционального и психологического контакта с родителем или всей семьей. Поведенческая травля позиционируется родителем-виктимайзером как воспитательная стратегия, хотя по психологической сущности – это самый разрушающий паттерн родительского поведения. Контакт с родителем имеет важное значение для развивающейся личности ребенка, это уверенность, что тебя поддержат, примут, защитят. Лишаясь контакта, ребенок оказывается выброшенным из интерактивного пространства семьи.

Психологические последствия для развивающейся личности ребенка применения поведенческой травли в интерактивной системе семьи представлены следующими деструктивными новообразованиями в личности ребенка:

- эскапические реакции в ситуациях конфликтов и споров;
- сложность в понимании собственных потребностей и желаний;
- склонность угождать другим и подстраиваться под них;
- дефицит самооценки;
- дефицит доверия.

Следующая форма родительского буллинга – физическая. Классическими формами *физической травли* являются: пинки, удары, шлепки, толчки, щипания и др. В российской традиции долго существовала практика физического наказания в семье. Побои за непослушание, плохую успеваемость рассматривались как норма. Смена воспитательных парадигм приводит к постепенному отказу от этой страте-



гии. Но существуют родители, которые глубоко убеждены, что без применения физического насилия невозможно поддержать дисциплину в семье. Они рассматривают физические наказания как способ поддержания собственной власти.

Психологические последствия для развивающейся личности ребенка применения физической травмы в интерактивной системе семьи крайне противоречивы. У одних детей формируется трусливость, замкнутость, у других – дерзость и жестокость. Общими психологическими чертами личности ребенка, который подвергался физической травме в семье, являются:

- наличие иррациональных страхов и фобий;
- неадаптивное поведение в ситуации напряжения;
- дефицит эмоциональной регуляции;
- неадекватная самооценка;
- формирование негативных черт личности (лживость, мстительность, агрессивность).

Отличие физической формы буллинга в семье от схожей вариации в школе состоит в том, что здесь априори неравны силы. Ребенок, который пробует защитить себя от физической травмы в семье, обречен, сопротивление только распаляет агрессию родителя-виктимайзера. Поэтому ребенок вынужден терпеть боль и усваивать ложные когнитивные установки. Данная форма родительской травмы легко идентифицируется окружением, поэтому опытные виктимайзеры выбирают более изощренные способы травмы, например, вербальный буллинг.

Вербальный буллинг – это словесные издевательства или запугивания родителем-виктимайзером личности ребенка, которые выражаются в постоянных насмешках, подколах, неуважительных комментариях и даже проклятиях. Поводом для вербального буллинга может быть любой проступок, оплошность, а иногда сам факт существования ребенка.

Родитель-виктимайзер обвиняет ребенка в том, что он спровоцировал его на такое поведение. Ребенок отчаянно пытается понять, что сделал не так, пробует скорректировать свое поведение, чтобы укрыться от вербальной травмы. В более тяжелых случаях к травле присоединяются остальные члены семьи. Ребенок становится «козлом отпущения» в семье.

Реализация вербальной травмы может быть открытой и скрытой. Открытая вербальная травля предполагает использование оскорбления, насмешек, вербальной дискриминации, претензий, хамства. В качестве примера можно привести фразы: «Ты испортил мне всю жизнь. Если бы не ты, то я...», «Лучше бы я сделала аборт!» и др. Родитель-виктимайзер нападает напрямую, не скрывает своего негативного отношения к личности-ребенка.

Типичная ситуация родительского буллинга – насмешки. Родитель может высмеять ребенка, его внешность или черту личности, а потом искренне удивиться: «Ты что обиделся, я же любя?!» И ребенок оказывается замкнут в виктимогенном диссонансе: родитель любит меня, но родитель делает мне больно. Частым решением диссонанса является иррациональная установка ребенка «Я заслужил» или «Я плохой».

Скрытая вербальная травля проявляется в тактиках чрезмерного контроля, перебивания, игнорирования вопросов ребенка и пр. Это ситуации, когда родитель-виктимайзер не транслирует напрямую своего негативного отношения к личности ребенка. Примерами данных тактик являются ситуации, когда родитель заставляет ребенка отчитываться о том, с кем он общается, как проводит время, игнорирует его запросы и просьбы.



Психологические последствия для развивающейся личности ребенка применения вербальной травли в интерактивной системе семьи представлены следующими деструктивными новообразованиями в личности ребенка:

- замкнутость (сужение интерактивного пространства);
- обращение к неконструктивным способам эмоционального насыщения;
- склонность к аддиктивной компенсации собственной виктимности;
- недоверие к людям;
- сложности с установлением и поддержанием дружеских и иных близких отношений;
- алекситимия.

Кибербуллинг – деструктивная инновация, используемая в виртуальном пространстве. Данная форма наиболее распространена среди подростков. Однако родитель-виктимайзер также может использовать виртуальное пространство для травли ребенка. К этим случаям мы относим выкладывание семейного контента, который не предназначен для третьих лиц. Например, неудачные фотографии, дискредитирующие личность ребенка, видео, фрагменты аудиосообщений.

Статья 152.1 ГК РФ гласит «Обнародование и дальнейшее использование изображения гражданина (в том числе его фотографии, а также видеозаписи или произведения изобразительного искусства, в которых он изображен) допускаются только с согласия этого гражданина» [2]. И если взрослый может активно оспорить свои права, когда без его одобрения выкладывается фото или видео, то ребенок попадает под зависимость от воли родителя.

Чтобы провести границу между родителем, который гордится своим ребенком и выкладывает информацию в виртуальное пространство о нем, и виктимайзером, мы должны понимать качество данного контента. Родитель-виктимайзер откровенно пытается дискредитировать личность, высмеять, получить удовольствие от того, как реагируют виртуальные зрители на данное фото или видео. В этих действиях нет любви и гордости, а только собственные эгоистические потребности.

Психологические последствия для развивающейся личности ребенка применения кибербуллинга в интерактивной системе семьи представлены следующими деструктивными новообразованиями в личности ребенка:

- смешанность чувств (с одной стороны, ребенок зол, что его выставили в неприглядном виде, но, с другой стороны, родитель его убеждает, что в этом нет ничего страшного);
- дефицит автономности;
- нарушенные границы;
- деструктивные способы психологической адаптации.

Родитель-виктимайзер может использовать несколько форм травли, умело сочетая их для получения необходимого эмоционального насыщения. Принципиальным моментом является тот факт, что родитель-виктимайзер использует интерактивное пространство семьи для компенсации собственной виктимной сущности. Родительский буллинг как форма психологического насилия блокирует конструктивные процессы развития личности ребенка, создает деструктивные основания для следующих виктимогенных процессов.

Таким образом, нами предпринята попытка интерпретировать родительский буллинг как патологию межличностных отношений в интерактивной системе семьи. Мы описали феноменологию родительского буллинга, его место в структуре интерактивного виктимогенеза и раскрыли деструктивный потенциал данного воспита-



тельного паттерна. Бесспорно, анализ данной формы деструкции межличностных отношений необходимо продолжать, что позволит более грамотно осуществлять психолого-педагогическую работу с развивающейся личностью ребенка и разорвать порочный круг – «жертва порождает новую жертву».

Список литературы

1. Волохова В. И. «Неадекватное» родительство или ловушки родительской любви [Электронный ресурс] // СМАЛЬТА. 2019. № 4. С. 5–9. URL: <https://repo.nspu.ru/bitstream/nspu/3675/1/neadekvatnoe-roditelstvo-ili-lov.pdf> (дата обращения: 01.10.2020).
2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 №51-ФЗ (ред. от 31.07.2020) // Собрание законодательства РФ. 05.12.1994. № 32. ст. 152.1 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/14c6c3902cffa17ab26d330b2fd4fae28e5cd059/ (дата обращения: 15.09.2020).
3. Кошенова М. И. Нескромное обаяние насилия: в жанре научного эссе [Электронный ресурс] // ПЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2019. № 1. URL: <http://pem.esrae.ru/24-252> (дата обращения: 01.10.2020).
4. Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние. М.: НФ «Класс», 2013. 296 с.
5. Руденская Ю. Е. Коммуникативная ситуация виктимогенеза личности ребенка: опыт феноменологического анализа [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 167–172. URL: <http://sp-journal.ru/article/1331> (дата обращения: 25.09.2020).
6. Руденская Ю. Е. Патологизирующее виктимное воспитание как проблема социально-психологической виктимологии личности // Развитие человека в современном мире: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 16–18 апреля 2013 г.) / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. С. 279–281.
7. Руденская Ю. Е. Факторы онтогенетической виктимизации личности в интерактивной системе семьи [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 180–184. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-ontogeneticheskoy-viktimizatsii-lichnosti-v-interaktivnoy-sisteme-semi> (дата обращения: 25.09.2020).
8. Руденский Е. В. Виктимология детства и виктимология семьи: концептуализация новых разделов социально-психологической виктимологии личности [Электронный ресурс] // ПЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2018. № 3. URL: <http://pem.esrae.ru/20-221> (дата обращения: 25.09.2020).
9. Руденский Е. В., Руденская Ю. Е. Виктимайзер как концепт виктимологической концепции ювенальной девиантологии [Электронный ресурс] // Академия образования Великобритании. 2019. № 2 (28). С. 6–16. URL: http://victimolab.ru/wp-content/uploads/2019/04/UK-Zhurnal-2019-2_28_1_-stranitsy-1-2_6-16.pdf (дата обращения: 25.09.2020).
10. Olweus D. Bullying at school: what we know what we can do. New York, Wiley-Blackwell Publ., 1993. 135 p.

Дата поступления статьи 02.10.2020



Чаганова Светлана Алексеевна

аспирант 2 курса факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, aurum94@mail.ru, ORCID 0000-0002-7391-5653

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ КАК СПОСОБОВ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема онтогенеза психологических защит как механизма адаптации; описывается понятие психологических защит с точки зрения разных авторов, приводятся концепции их онтогенеза и формирования, а также анализируются различные классификации защитных механизмов с целью выделения особенностей онтогенеза основных психологических защит. Теоретический анализ источников позволил определить онтогенетические условия механизмов психологических защит и сделать выводы об особенностях процессов их формирования.

Ключевые слова: психологические защиты, онтогенез, адаптация, психоанализ, эмоции, личность.

Chaganova Svetlana Alekseevna

2st year post-graduate student of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, aurum94@mail.ru, ORCID 0000-0002-7391-5653

ONTOGENETIC DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL DEFENSES AS WAYS TO ADAPT THE INDIVIDUAL

Abstract. The article deals with the problem of ontogenesis of psychological defenses as a mechanism of adaptation, describes the concept of psychological defenses from the point of view of different authors, provides concepts of their ontogenesis and formation, as well as analyzes various classifications of defenses in order to highlight the features of the ontogenesis of the main psychological defenses. Theoretical analysis of the sources allowed us to determine the ontogenetic determination of psychological defense mechanisms and highlight the features of their formation processes.

Keywords: psychological defenses, ontogenesis, adaptation, psychoanalysis, emotions, personality.

Характер современной социальной ситуации в развитии предъявляет высокие требования к адаптационным возможностям каждого индивидуума: развитие субъекта в современном российском обществе под влиянием происходящих социально-экономических и политических изменений характеризуется крайней нестабильностью. Ломка привычных стереотипов, возрастающий поток агрессивно насыщенной информации негативно сказываются на сопротивляемости личности деструктивным воздействиям со стороны социальной среды. Это обуславливает существующий в настоящее время запрос государства и общества на психологически устойчивую личность, способную быстро и адекватно адаптироваться к не всегда предсказуемым изменениям в современном мире [14, 21].



Одним из способов адаптации человека к миру выступают психологические защиты. Понятие психологических защит является важным структурным компонентом организации личности, оно также обладает достаточной объяснительной силой при изучении эмоциональных и поведенческих проявлений человека в онтогенезе. В практическом плане понимание защитных механизмов позволяет определить специфику проявления и функционирования механизмов адаптации человека [2]. В связи с этим, возникает необходимость изучения онтогенетических условий формирования и развития психологических защит личности.

Как пишет Л. Ю. Субботина, «в самом широком смысле психологическая защита выступает способом создания субъективно воспринимаемой стабилизации и нормализации состояния личности» [19, с. 48].

В современной науке психологическим защитам приписывается функция снижения или полного снятия тревожности, а также уменьшения стрессовой напряженности, вызванной переживаниями субъективных или объективных конфликтов. Это доказывает многогранность понятия и его пристальное изучение в различных научных контекстах как в отечественной, так и в зарубежной науке [5, 10, 12, 17, 27–29].

Исходной концепцией обоснования феномена психологической защиты выступает психоанализ, тем самым он ставит задачу изучить формирование и развитие тех моделей поведения человека, которые могут нейтрализовать осуждающе-запретительную функцию инстанции Сверх-Я и смягчить влияние стресс-факторов. Ф. Б. Плоткин пишет, что впервые понятие «защита» было обозначено З. Фрейдом в работе 1894 г. «Защитные нейропсихозы» [13]. В дальнейшем этот термин применялся с целью раскрытия борьбы «Я» против болезненных или тяжелых когнитивных и аффективных переживаний. При этом до 1926 г. данный термин все еще оставался не до конца определенным. Однако Р. Вельдер отмечает, что в работе «Торможение, симптом, страх» З. Фрейд дает более подробное описание реакции защиты и указывает на два ее вида: 1) блокирование нежелательных импульсов; 2) искажение нежелательных импульсов [1]. В работе «Анализ конечный и бесконечный» (1937), которая по существу подводит итоги теоретической и практической деятельности ученого, З. Фрейд пишет: «Психический аппарат не выносит неудовольствия, он вынужден избегать неудовольствия любой ценой, а если восприятие реальности вызывает неудовольствие, то оно, т. е. истина, приносится в жертву. При внешней опасности некоторое время можно спастись бегством и избеганием такой ситуации, чтобы позднее, окрепнув, снять угрозу активным изменением реальности. Но от самого себя нельзя убежать, при внутренней опасности не поможет никакое бегство, и поэтому защитные механизмы Эго вынуждены искать внутреннее восприятие, предоставляя нам лишь неполные и извращенные сведения нашего Ид. Тогда Эго оказывается парализованным или ослепленным собственными заблуждениями в своих отношениях к Ид, и на успех в психическом процессе мы можем рассчитывать с тем же шансом, что и путник, заблудившийся в незнакомой местности и от усталости едва волочащий ноги. Целью защитных механизмов является устранение опасности» [24, с. 176].

За год до выхода в свет книги З. Фрейда его дочь и ученица А. Фрейд в своей работе «Психология Я и защитные механизмы» (1936) дает первое емкое определение защитных механизмов: «Защитные механизмы – это деятельность „Я“, которая начинается, когда „Я“ подвержено чрезмерной активности побуждений или соответствующих им аффектов, представляющих для него опасность. Они функционируют автоматически, не согласуясь с сознанием» [22, с. 35]. А. Фрейд начинает разделять



механизмы психологической защиты, учитывая их конструктивность, особенности онтогенеза и локализацию угрозы «Я». Основанием для классификации стала природа чувства тревоги, что является триггером для активизации защитных механизмов. Исходя из того, что является источником угрозы для психики, А. Фрейд описывает защиту от инстинкта и защиту от аффекта. Если угроза исходит от инстинкта, тогда защита не допускает до осознания то, что связано с ними и оттого опасно для «Я». В случае защиты от аффективных переживаний, в сознании блокируются потенциально опасные эмоции, такие как ревность, любовь, тоска. Так же автором детализируются константные защитные механизмы, под которыми понимаются «остатки очень сильных защитных процессов в прошлом, они оторвались от своих исходных ситуаций и превратились в постоянные черты характера» [Там же, с. 37].

Многогранность понятия психологических защит вслед за психоаналитиками породило множество исследований в разных научных направлениях и школах. Приведем несколько определений понятия, данных в статьях и разных словарях.

Так, в Большом психологическом словаре психологическая защита (англ. *defense mechanism*) рассматривается как «система регуляторных механизмов в психике, которые направлены на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта» [9, с. 357].

В педагогических словарях психологическая защита определяется как «специальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта» [4, с. 121], а также как «неосознаваемые психические процессы, направленные на поддержание у человека высокой оценки и создание внутреннего психологического комфорта, на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта» [6, с. 73].

К. Грей описывает защитные механизмы как «бессознательные процессы, которые пытаются защитить внутреннее и межличностное равновесие индивида по-разному и с разной степенью успеха» [28, с. 7].

В современной психологии не раз предпринималась попытка классификации защитных механизмов. Известна классификация Дж. Вайланта, о которой пишет И. Д. Стойков [18]: в ней защиты объединяются в четыре категории в зависимости от их адаптивного характера:

- психотические защиты – бредовая проекция, искажение и психотическое отрицание;
- незрелые защиты – проекция, шизоидное фантазирование, ипохондрия, пассивная агрессия, активизм и невротическое отрицание;
- невротические защиты – замещение, изоляция от аффекта, вытеснение и реактивное образование;
- зрелые защиты – альтруизм, сублимация, подавление, антиципация и юмор.

И. Д. Стойков рассматривает защитные механизмы как результат работы основных функций психики. Исходя из специфики уровней психической регуляции (организм, индивид, личность), он предложил соответствующие уровни защитных механизмов [18]. На первом уровне защитные механизмы обеспечивают сохранность организма в целом, его отдельных систем и анализаторов за счет сенсорной психической регуляции поведения. Защитные механизмы второго уровня работают за счет предельного торможения в высших отделах центральной нервной системы, т. е. через перцептивные регуляторные системы, которые призваны защитить от



сильных как физических, так и смысловых раздражителей. Третий уровень защитных механизмов характеризуется сознательным регулированием мышления и деятельности личности и сохранением привычной структуры личности в стрессовых ситуациях.

Не менее известной среди ученых является психоэволюционная теория эмоций Р. Плутчика, о которой говорит Р. М. Грановская: в ней автор представляет структурную модель эмоций и психологических защит [3]. Онтогенез развития защит обусловлен необходимостью сдерживания базовых эмоций, объединенных чувством страха. В данной теории выделяются группы эмоций: печаль соотносится с радостью, страх – с гневом, принятие – с отвержением, предвидение – с удивлением. На каждую из этих эмоциональных реакций существует определенная реакция адаптации, призванная справиться с конкретной эмоцией. В результате образуются пары противоположенных защитных реакций: реактивное образование соотносится с компенсацией, отрицание – с проекцией, интеллектуализация – с регрессией, а подавление – с замещением.

Согласно С. Б. Перевозкину и Г. В. Репиной, у Р. Плутчика «механизмы психологических защит направлены на сглаживание эмоциональных реакций при невозможности достижения целей или невыполнения желаний» [11, с. 57]. Таким образом, в основе теории лежит утверждение, что эмоции выступают базовыми средствами адаптации личности.

Виды адаптации выделены еще со времен З. Фрейда [23].

1. Адаптация, представляющая собой изменение человеком окружающего мира для удовлетворения своих потребностей.

2. Адаптация, представляющая собой поиск человеком условий, благоприятных для его существования.

3. Адаптация, представляющая собой внутриличностные психологические изменения, обеспечивающие приспособление к внешним средовым условиям [24].

Собственно, психологические защиты реализуются в третьей форме адаптации, т. е. система защит направлена в этом случае на поддержание психического равновесия, необходимого для существования личности. Об этой функции психологических защит пишет Е. О. Шамшикова: «Согласно принципу когнитивного консонанса, первичной потребностью у человека выступает потребность в поддержании неделимой картины мира и образа своего Я. Поэтому Я стремится к устойчивости и целостности. Функцию поддержания целостности и устойчивости образа Я выполняют защитные механизмы личности» [25, с. 17].

Формирование и развитие защитных механизмов начинается в раннем детском возрасте. Онтогенетически развитие защитных механизмов происходит в тот момент, когда формируется первичный и вторичный эгоцентризм. Так, при формировании вторичного эгоцентризма ребенок уже не может воспринимать себя как дистрессора, поэтому все, что доказывает ребенку, что он сам для себя является дистрессором, вызывает формирование защитного механизма «отрицание». Отрицание формируется вкуче с идеализацией.

Изначально для ребенка его родитель является эустрессором, однако с течением времени он начинает применять отрицательное подкрепление, т. е. запрещать желаемое, наказывать [15]. Это формирует в психике ребенка конфликт, связанный с непониманием верного способа восприятия заботящегося объекта (матери): психика ребенка в раннем возрасте не может себе позволить воспринимать мать как дистрессора, так как это может повлечь за собой угрозу выживания, поэтому остается продолжать воспринимать мать как эустрессора.



Таким образом, конфликт разрешается путем стирания информации о матери как о дистрессоре, она начинает идеализироваться. Примитивная идеализация характерна для маленьких детей, у взрослого данный защитный механизм проявляется как оправдание, допустим, матери даже при самых жестоких ее действиях по отношению к нему в детском возрасте. Люди, склонные к идеализации не видят дистрессоров в других, они склонны создавать себе кумиров.

Для формирования психологического защитного механизма диссоциации, или отщепления, необходимы сначала сформированные механизмы отрицания и идеализации [3]. Диссоциация онтогенетически формируется в раннем возрасте, когда отрицательное подкрепление действий ребенка (наказание или подавление сопротивления) прекращает некоторую его деятельность, но у него остается чувство унижения, т. е. дистресс от невыполнения желаемого. Таким образом, эгоцентризм и вытекающее из него отрицание не дает принять ребенку тот факт, что в нем самом может быть дистрессор, а идеализация не дает принять тот факт, что дистрессор может быть в матери. Возникает конфликт – дистресс есть, а дистрессора – нет. Поэтому формируется диссоциация, которая выражается в буквальном подавлении, игнорировании дистресса. Если переводить диссоциацию на язык физиологии, можно сказать, что «рефлекс угас» [2].

Диссоциация может быть телесной, тогда формируется отщепление части тела как дистрессора. Онтогенетически это формируется, опять же, вследствие запрета на обвинение ребенком материнской фигуры и при конфликте, когда дистресс есть, а дистрессора нет, им может выступить часть тела. Механизм диссоциации так же восходит к пралогическому мышлению, впервые описанному Люсьеном Леви-Брюлем на примере мышления первобытных племен [7]. Это отсутствие глубоких причинно-следственных связей, т. е. в случае стресса или неудач обвиняется что-то, что находится рядом. Телесную диссоциацию можно наблюдать, когда ребенок не может признать вину в себе или в родительской фигуре, а приписывает функцию дистрессора своей части тела, например, «Не я виноват, а виновата моя рука, потому что я рукой столкнул и разбил вазу. Не я плохой, а рука плохая, ее надо стукнуть». Во взрослом возрасте телесная диссоциация, например, половых органов, начинает выражаться в транссексуальности, когда личностью явно отрицаются собственные половые признаки, вследствие, например, восприятия их как несоответствующих психологическому самосознанию.

Диссоциация может быть не только телесной, но и эмоциональной, когда определенные эмоции подавляются, не замечаются, например гнев или сексуальное желание, что изначально вызвано запретом на переживание этих эмоций. Во взрослом возрасте может развиваться до алекситимии, крайней формы эмоциональной диссоциации, т. е. непонимания эмоций у себя и у других. Поведенчески она проявляется в неприятии стимулов, которые могут вызвать эмоции, например музыки, телесных контактов, объятий, рукопожатий и т. д.

Интроекция – защитный механизм, который онтогенетически формируется при осознании ребенком необходимости соответствовать некоторому внешнему идеалу, эталону и проявляется в приписывании себе его эустрессоров. Поведенчески выглядит как копирование жестов, мимики, речи, действий идеализируемого объекта. Манифестация интроекции происходит в подростковом возрасте, когда особенно выражен стадный инстинкт, подражание значимому другому [3].

Проекция формируется наряду с интроекцией, когда возникает понимание социально приемлемого в обществе и социально осуждаемого, и если интроекция есть



приписывание себе чужого эустресса, то проекция – приписывание другому своего дистресса. Однако бывает, что проекция проявляется и в приписывании другому своего эустресса, тогда поведенчески это выглядит как вера в то, что другой – такой же, как и я, в то время как приписывание другому дистресса – это выставление себя в пристойном и одобряемом виде, а других – как осуждаемых. Таким образом, проекция – это изменение мышления, но не изменение дистрессора.

Проективная идентификация формируется на основе проекции и представляет собой приписывание своих дистрессоров одному человеку, т. е. создание «козла отпущения» с приписанной ему ролью. Отличается тем, что все свои дистрессоры перекинули на другого, сделали его козлом отпущения, приписали человеку роль, которой у него нет. Ждут повода, когда роль проявится [8].

Защитный механизм «расщепление эго» онтогенетически развивается на основе проекции и идеализации и проявляется как условное деление мира на «черное» и «белое», где что-то попадает либо под механизм идеализации и становится приемлемым и правильным, либо попадает под механизм проекции и приписывается исключительно к негативному [16].

С развитием речи и логического мышления зарождается интеллектуализация, цель которой связать инстинктивные процессы с мыслительным процессом. Это дает возможность ребенку выгодно переоценивать информацию. В подростковом возрасте интеллектуализация продолжает свое формирование на новом уровне и отчасти проистекает из аскетизма, который выражен в запрете инстинктов, если они не совпадают с социально-приемлемыми и одобряемыми элементами поведения [17, 20]. Аскетизм с его запретом инстинктов в целом не всегда оправдывает надежды подростка. Поэтому аскетичное бегство от инстинкта сменяется поворотом к нему. Мыслительная активность подростка есть показатель напряженной настороженности по отношению к инстинктивным процессам и перевод того, что они воспринимают, в абстрактное мышление. Так через обдумывание инстинктивного конфликта формируются интеллектуализация, бессознательная попытка абстрагироваться от своих чувств, признания аффектов и фантазий с помощью абстрактного мудрствования.

Наряду с интеллектуализацией формируется и рационализация, когда объем аффективных проявлений конфликта превосходит возможности механизма интеллектуализации, начинается процесс «поиска оправдания», т. е. приписывания логических резонансов, благовидных оснований мотивам, которые не приемлемы (жадность – бережливость, злость – справедливость).

С принятием ребенком нравственных ценностей сопряжено и появление первых признаков разграничения «Я» и «Сверх Я». Ситуации нравственного выбора требуют не только оценки своих импульсов и желаний с позиции интериоризированных внешних норм, но и соподчинения первых последним. Это приводит к появлению в возрасте 4–5 лет реактивных образований и сублимации.

Сублимация, чье онтогенетическое развитие происходит в латентный период развития психики, связана с ростом потребности перевода инстинктов в социально одобряемые формы. С развитием сексуальности человека и осознанием социального запрета на свободный выход сексуальной энергии она трансформируется в социально приемлемую и находит выход чаще всего в творчестве и интеллектуальной деятельности.

Все описанные механизмы защит формируются в стрессовых, конфликтных для психики ситуациях и направлены на сохранение своего «Я». Таким образом, систе-



матизировав научные данные и проведя анализ трудов авторов, которые изучают психологические защиты личности, можно выделить следующие особенности их развития.

Все психические защиты онтогенетически формируются:

- на основе психического развития в целом, зависят от возрастного развития и особенностей жизнедеятельности и автономного функционирования самого ребенка;
- на основе уже сформированных защит, однако некоторые из них образуются совместно, будучи взаимосвязанными;
- в качестве естественной реакции психики на некий раздражитель, будь то дистрессор, конфликт инстинкта и социума или конфликт Я с уже сформированными защитами;
- для адаптации личности от негативных переживаний, т. е. для сохранности собственной психической устойчивости, путем сознательных и бессознательных преобразований стрессоров, а также преобразований отношений со стрессором;
- благодаря культуре, в которую помещен человек (традиционная – посттрадиционная) и которая опосредует развитие и является источником социальных и личных идентификаций [26].

Таким образом, проведенный анализ научных источников позволил сделать выводы о характере онтогенетического развития различных механизмов психологической защиты. Полученные данные могут послужить основой для дальнейшего эмпирического исследования защит и имеют практическую ценность при проведении психологического консультирования.

Список литературы

1. Вельдер Р. Торможение, симптом, страх: сорок лет спустя // Антология современного психоанализа. М.: Ин-т психологии РАН, 2000. С. 382–408.
2. Густ Х. Kulturhistorische Didaktik und Bildungstheorie [Электронный ресурс] // Теория деятельности: деятельностные исследования в Германии. 2016. Т. 14. № 1. С. 24–48. URL: <https://psyjournals.ru/tatigkeitstheorie/2016/n1/bildungstheorie.shtml> (дата обращения: 22.09.2020).
3. Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб: Речь, 2000. 507 с.
4. Загвязинский В. И., Закирова А. Ф., Строчкова Т. А. Педагогический словарь. М.: Академия, 2008. 343 с.
5. Карпенко О. Б. Психологические защиты с точки зрения соционики // Соционика, ментология и психология личности. 2016. № 1. С. 5–13.
6. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2003. 176 с.
7. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М: Академ. проект, 2015. 533 с.
8. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая психодиагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. М.: Класс, 1998. 480 с.
9. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М.; СПб.: АСТ: АСТ-Москва: Прайм-Еврознак, 2008. 811 с.
10. Микляева А. В., Безгодова С. А., Васильева С. В. [и др.] Академическая прокрастинация в структуре стилевых особенностей учебной деятельности студентов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 61–69. URL: https://psyjournals.ru/files/95855/pse_2018_n4_Miklyeva_Bezgodova_et_al.pdf (дата обращения: 22.09.2020).
11. Первозкин С. Б., Ретина Г. В. Особенности взаимосвязи темперамента с механизмами психологических защит у студентов заочного обучения в зависимости от



- пола [Электронный ресурс] // Смальта. 2019. № 1. С. 55–61. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38516819_25401132.pdf (дата обращения: 20.09.2020).
12. *Пилюгина Е. Р., Сулейманов Р. Ф.* Методика измерения психологической защиты [Электронный ресурс] // Экспериментальная психология. 2020. № 2. С. 194–209. URL: https://psyjournals.ru/files/114031/exppsy_2020_n2_Pilyugina_Suleimanov.pdf (дата обращения: 25.09.2020).
13. *Плоткин Ф. Б.* Психологические защиты и анозогнозия в клинике аддиктивного заболевания: динамика, границы и терапевтическая тактика [Электронный ресурс] // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2016. № 2 (24). С. 285–295. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26140300_93251321.pdf (дата обращения: 25.09.2020).
14. *Пономаренко А. А.* Качество жизни как маркер человеческого счастья [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2017. № 4 (53). С. 92–95. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37056443_86397225.pdf (дата обращения: 27.09.2020).
15. *Романова Е. С., Гребенников Л. Р.* Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи: Талант, 1996. 144 с.
16. *Силина О. В.* Структура границ Я у детей 2–10 лет [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 4. С. 83–98. URL: https://psyjournals.ru/files/84090/spio_4_2016_silina.pdf (дата обращения: 27.09.2020).
17. *Сорин А. В.* Аналитическая работа с подростком крупным планом (тематическое исследование) [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 1 (90). С. 130–150. URL: https://psyjournals.ru/files/80882/crp_2016_n1_Sorin.pdf (дата обращения: 27.09.2020).
18. *Стойков И. Д.* Анализ защитных проявлений личности: дис. ... канд. психол. наук. М., 1986. 159 с.
19. *Субботина Л. Ю.* Психология защитного поведения [Электронный ресурс]. Ярославль: ЯрГУ, 2006. 220 с. URL: <http://www.lib.uniya.ac.ru/edocs/iuni/20060508.pdf> (дата обращения: 27.09.2020).
20. *Томилова Ю. А., Еланцева Е. Н.* Психологические предикаты нарушений пищевого поведения у подростков [Электронный ресурс] // Смальта. 2018. № 2. С. 14–21. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32878374_16281106.pdf (дата обращения: 27.09.2020).
21. *Тхостов А. Ш., Рассказова Е. И.* Психологическое содержание тревоги и профилактики в ситуации инфодемии: защита от коронавируса или «порочный круг» тревоги [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2 (108). С. 70–89. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43083876> (дата обращения: 27.09.2020).
22. *Фрейд А.* Психология Я и защитные механизмы. Детский психоанализ. СПб.: Питер, 2018. 160 с.
23. *Фрейд А.* Эго и механизмы защиты. М.: Эксмо, 2003. 256 с.
24. *Фрейд З.* Конечный и бесконечный анализ. М.: Канон+, 2016. 350 с.
25. *Шамшикова Е. О.* Адаптация зарубежной методики «Границы Я» Н. Браун (N. Brown) [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4 (16). С. 167–173. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13050360_14293954.pdf (дата обращения: 27.09.2020).
26. *Шамшикова О. А., Волохова В. И., Шамшикова Е. О.* Развитие психологических границ в онтогенезе [Электронный ресурс] // Развитие человека в современном мире: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 17–19 апреля, 2012 г.) / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. С. 272–277. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23231635> (дата обращения: 27.09.2020).



27. *Hart J.* Toward an integrative theory of psychological defense // *Perspectives on Psychological Science*. 2014. Vol. 9. Iss. 1. P. 19–39. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691613506018>

28. *Gray K. B.* The development of affect and defense in childhood and adolescence [Электронный ресурс]. New York, 2018. 75 p. URL: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3571&context=gc_etds (дата обращения: 27.09.2020).

29. *Porcerelli J. H., Thomas S., Hibbard St.* [etc.] Defense Mechanisms Development in Children, Adolescents, and Late Adolescents // *Journal of Personality Assessment*. 1998. Vol. 71. Iss. 3. P. 411–420. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa7103_9

Научный руководитель – *Ермолова Екатерина Олеговна*,
кандидат психологических наук, доцент,
профессор кафедры общей психологии и истории психологии
факультета психологии,
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет»

Дата поступления в редакцию 29.09.2020



АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

УДК 159.923+159.9.07

Прюс Франц Пауль Ханц Фритц

*доктор педагогики, профессор-исследователь факультета психологии
университета имени Эрнста Моритца Арндта, Грайфсвальд, Германия
ORCID iD: 0000-0001-9433-2046*

Перевозкин Сергей Борисович

*кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории
психологии факультета психологии, Новосибирский государственный
педагогический университет, Новосибирск, Россия, per@bk.ru*

Перевозкина Юлия Михайловна

*кандидат психологических наук, заведующий кафедрой практической
и специальной психологии факультета психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, per@bk.ru*

Ветерок Екатерина Владимировна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной
психологии факультета психологии, Новосибирский государственный
педагогический университет, Новосибирск, Россия,
severus.snegg.1997@gmail.com*

СТРУКТУРНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ

Аннотация. В статье приводится теоретический обзор современных зарубежных и отечественных исследований, посвященных личностным особенностям курсантов военных вузов. Представлены взаимосвязи личностных особенностей курсантов с различными психологическим феноменами на основе анализа научной литературы. Проанализирована специфика личностной направленности курсантов на усвоение и применение знаний, опыта и компетенций в области выбранной профессии, принятие норм и ценностей нового образовательного пространства. Проведено эмпирическое исследование структурных закономерностей личностных качеств у курсантов, которое показало, что личностные особенности и мотивация достижения у курсантов войсковой разведки и курсантов мотострелковых подразделений характеризуются более разобщенной структурой. Выявлено, что у младших специалистов разведки наблюдается наиболее интегративный эффект личностных особенностей и мотивации достижения, более высокая степень их определенности и согласованности, что позволяет курсантам данной группы осознанно проявлять качества, необходимые для достижения целей и приводящие к успеху в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личность, личностные качества, структурные закономерности, курсанты.



Prus Franz Paul Hans Fritz

Doctor of Pedagogy, research Professor, Department of psychology, Ernst-Moritz-Arndt University, Greifswald, Germany, ORCID iD: 0000-0001-9433-2046

Perevozkin Sergey Borisovich

Candidate of Psychology, Lecturer for the Department of General psychology and history of psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, per@bk.ru

Perevozkina Yuliya Mihaylovna

Candidate of Psychology, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, per@bk.ru

Veterok Ekaterina Vladimirovna

Candidate of Psychology, Lecturer for the Department of Practical and Special Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, severus.snegg.1997@gmail.com

STRUCTURAL PATTERNS OF PERSONAL QUALITIES IN CADETS

Abstract. The article provides a theoretical overview of modern foreign and domestic research on the personal characteristics of cadets of military universities. The article presents the relationship of personal characteristics of cadets with various psychological phenomena based on the analysis of scientific literature. The article analyzes the specifics of the cadets personal orientation to the assimilation and application of knowledge, experience and competencies in the chosen profession, the adoption of norms and values of the new educational space. An empirical study of the structural patterns of personal qualities in cadets has shown that the personal characteristics and motivation of achievement in cadets of military intelligence and cadets of motorized rifle units are characterized by a more disjointed structure. It is revealed that Junior intelligence specialists have the most integrative effect of personal characteristics and achievement motivation, a higher degree of their certainty and consistency, which allows cadets of this group to consciously show the qualities necessary to achieve goals and lead to success in their professional activities.

Keywords: personality, personal qualities, structural patterns, cadets.

В современном образовательном пространстве профессиональной подготовки курсантов актуализируется проблема их внутренней психологической готовности к военной службе, что является сочетанием ряда социально-психологических факторов, в первую очередь – сформированности мотивационной сферы. Также профессиональная подготовка курсантов требует готовности применять полученные знания в стрессогенных условиях, большое значение имеет реализация личностных качеств курсантов.

Изучение специфики личностных особенностей курсантов детерминировано потребностью повышения эффективности деятельности будущих военных в чрезвычайных ситуациях и сохранения их психологического здоровья. А. А. Земскова, О. М. Латышев [5] выявили, что курсанты, в отличие от студентов, характеризуются большей целеустремленностью, стрессоустойчивостью, работоспособностью, альтруизмом и агрессивностью. Ряд авторов также относят к значимым различиям между студентами и курсантами показатели самоотношения и осознанности [1; 2].



Исследование Н. Н. Соловьева [13] показало, что к личностным особенностям курсантов относятся следующие: высокий уровень саморегуляции и произвольности, социальная активность и смелость, эмоциональная устойчивость, теоретико-аналитическое мышление.

В исследовании Т. В. Рябко [11] отмечается, что к личностным особенностям, которые способствуют успешному обучению курсантов, относятся нервно-психическая устойчивость, высокий личностно-адаптационный потенциал, косвенное невербальное выражение агрессии, сформированность абстрагирования как мыслительной операции. В свою очередь, исследование А. М. Мишук [8] позволило дополнить данный список такими личностными характеристиками, как позитивное отношение к жизни и к себе, признание своих достоинств и достижений в разных ситуациях, психическая напряженность, склонность к действиям и к риску, готовность к преодолению препятствий, целеустремленность, отрицание своих проблем. К. В. Марков [7] дифференцировал и назвал личностные качества, необходимые для курсантов:

- интеллектуальные: креативность, способность осознавать необходимость постоянного самосовершенствования, способность к саморефлексии, интеллектуальная и поведенческая гибкость;
- нравственные: морально-этические ценности;
- волевые: активность, саморегуляция;
- коммуникативные: вербальные и невербальные навыки.

Исследования зарубежных ученых показали, что курсанты отличаются выраженными лидерскими способностями, обязательностью, честью. Отмеченный высокий уровень лидерских навыков проявляется в способности руководить коллективом, предлагать оригинальные идеи и убеждать других в их значимости [15]. Д. Кэмпбелл [18] обнаружил, что доброжелательность как личностная характеристика будет коррелировать с ориентацией на обучение и склонностью к доверию, потенциально связанных с отношением и реакцией курсанта на организационные изменения. Исследование показало, что курсанты с высокой учебной ориентацией и высокой склонностью доверять другим будут более позитивно относиться к изменениям.

В работе зарубежных ученых исследуется связь между показателями морального поведения и оценками лидерского поведения у курсантов норвежских военно-морских офицеров (в исследовании участвовали 172 человека) [21]. Также зарубежные исследователи выявили роль выносливости среди курсантов в Военной академии США в Вест-Пойнте, показатели их выносливости были измерены до того, как они начали свое обучение [20]. П. Бартон с соавторами [15] провели исследование, в котором изучалось, как сплоченность улучшает показатели курсантов, какие факторы способствуют ее формированию. Ряд авторов провели исследование китайских курсантов, изучая их самоэффективность и необходимые личностные качества для будущей профессиональной деятельности [19].

В процессе обучения в военном вузе у курсантов формируется личностная направленность на усвоение и применение знаний, опыта и компетенций в области выбранной профессии, понимание ее целей и задач, принятие норм и ценностей нового образовательного пространства. О. В. Гарманова [3] описывает ряд особенностей обучения курсантов, оказывающих значимое воздействие на их мотивацию в процессе адаптации к военной службе; к ним, в частности, относятся социально-психологические и учебно-профессиональные сложности, с которыми наиболее часто сталкиваются курсанты.



Ю. А. Грачев [4] разработал схему мотивов курсантов в процессе адаптации к военной службе. Основными мотивами курсантов являются желание избежать проблем в образовательном пространстве вуза, стремление освоить профессионально-значимые навыки, необходимые для выбранной специальности, потребность в высоком уровне заработной платы, а также в социальных гарантиях, социальном одобрении и познавательная активность. В то же время А. С. Тишкова с соавторами [14] отмечают, что у студентов высших учебных заведений, в отличие от курсантов, доминирующими являются мотивы самоутверждения, расширение круга межличностных контактов и др.

В ряде современных зарубежных исследований также рассматривается проблема мотивации достижения курсантов в процессе адаптации к военной службе. В частности, Р. Буч с соавторами [17] отмечает, что внутренняя мотивация курсантов коррелирует со стремлением к получению профессионального мастерства и улучшению своей учебно-профессиональной деятельности. Г. Бревик с соавторами [16] изучали посредническую роль поиска ощущений в связи между ориентацией на достижение цели и риском получения травмы. В исследовании приняли участие 248 курсантов из трех военных академий. Авторы обнаружили положительную связь между ориентацией на достижение цели и риском получения травмы, а также то, что эта связь была опосредована поиском ощущений. Более того, в ряде работ доказано, что некоторые личностные особенности у курсантов находятся в соотношении взаимовлияния, которое имеет структурный характер. Так, в одном из современных исследований продемонстрировано, что становление надситуативного типа профессионального мышления у курсантов зависит от структурной организации таких личностных особенностей, как общительность, профессиональное самосознание и интернальность [6].

Согласно С. Б. Перевозкину с соавторами [9], эффективность межличностной коммуникации курсантов тесно связана с освоением ролей, которые выступают метакомпонентами личности военнослужащего и имеют структурную организацию. Более того, А. Н. Сивак с коллективом авторов [12] определили, что роли являются надежными индикаторами субъективного благополучия курсантов в высшем военном образовательном учреждении. Выступая предикторами эмоционального комфорта будущих командиров, роли организуются в единую интегрированную структуру. Согласно одной из современных работ, в ценностно-рефлексивной структуре курсантов наиболее явно выражена ценность «служение отечеству», которая влияет на саморегуляцию будущих офицеров. При этом взаимодействие ценностей и рефлексии имеет характер структурной детерминации [10].

Таким образом, в процессе обучения в военном вузе у курсантов формируется личностная направленность на усвоение и применение знаний, опыта и компетенций в области выбранной профессии, понимание ее целей и задач, принятие норм и ценностей нового образовательного пространства. Анализ зарубежных и отечественных работ свидетельствует о том, что у курсантов выражены определенные личностные качества, которые могут образовывать некоторые структуры, обеспечивая личности адаптивный потенциал. Данный теоретически обоснованный результат может восприниматься как гипотеза настоящего исследования.

Метод

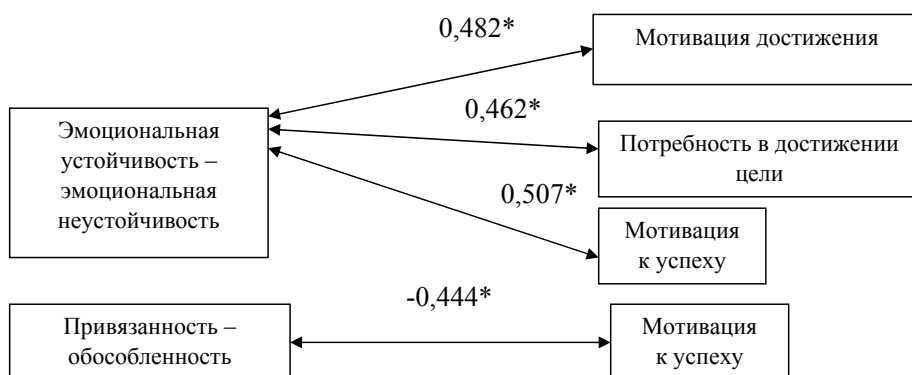
Для изучения структурных закономерностей личностных качеств у курсантов были использованы следующие психодиагностические методики: Пятифакторный личностный опросник МакКрае – Коста («Большая пятерка»); Тест-опросник «Из-



мерение мотивации достижения» (А. Мехрабиан); Методика «Потребность в достижении цели» (Ю. М. Орлов); Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. Также использовались методы математической статистики: критерий Краскала-Уоллиса, U-критерий Манна-Уитни, метод корреляционного анализа по критерию г-Спирмена, структурно-психологический метод А. В. Карпова. Полученные результаты обрабатывались с помощью программы STATISTICA Advanced + QC 10 for Windows Ru.

Результаты и их обсуждение

Изучение личностной структуры у курсантов войсковой разведки, мотострелковых подразделений и младших специалистов разведки показало наличие как частных, так и общих корреляционных связей (рис. 1–3).



Примечание для рис. 1–3:

Прямая достоверная связь при $p \leq 0,05$.

Рис. 1. Корреляционные связи параметров личностных особенностей и мотивации достижения у курсантов войсковой разведки

Выявлены достоверные связи следующими показателями у курсантов войсковой разведки: эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость и мотивация достижения, мотивация к успеху, потребность в достижении цели ($p \leq 0,05$), следовательно, чем выше показатель эмоциональной устойчивости у курсантов войсковой разведки, тем выше показатели мотивации достижения, мотивации к успеху и потребности в достижении цели. Полученные данные свидетельствуют о том, что эмоционально устойчивые курсанты войсковой разведки ориентированы на конструктивное достижение цели, стремятся к улучшению результатов своей деятельности, склонны к проявлению инициативности, активности, уверенности в себе, ответственности, целеустремленности. Также выявлены достоверные взаимосвязи между показателями привязанности – обособленности и мотивацией к успеху у курсантов войсковой разведки ($p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что чем выше показатель обособленности у курсантов войсковой разведки, тем ниже показатели мотивации к успеху, это означает, что обособленность курсантов данной группы обуславливает их направленность на то, чтобы избегать неудач, а не стремиться к успеху.

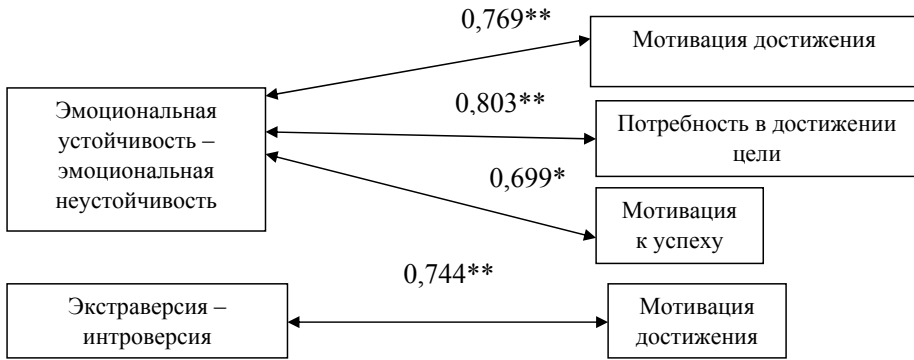


Рис.

2.

Корреляционные связи параметров личностных особенностей и мотивации достижения у младших специалистов разведки

Выявлены достоверные связи следующими показателями у младших специалистов разведки: эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость и мотивация достижения, мотивация к успеху, потребность в достижении цели ($p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что чем выше показатель эмоциональной устойчивости у младших специалистов разведки, тем выше показатели мотивации достижения, мотивации к успеху, потребности в достижении цели. Из этого следует, что эмоционально устойчивые младшие специалисты разведки ориентированы на конструктивное достижение цели, стремятся к улучшению результатов своей деятельности. Также выявлены достоверные взаимосвязи между показателями экстраверсии – интроверсии и мотивацией достижения ($p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что чем выше показатель экстраверсии у младших специалистов разведки, тем выше показатели мотивации достижения, это означает, что экстраверсия курсантов данной группы детерминирует их направленность на достижение жизненных целей.

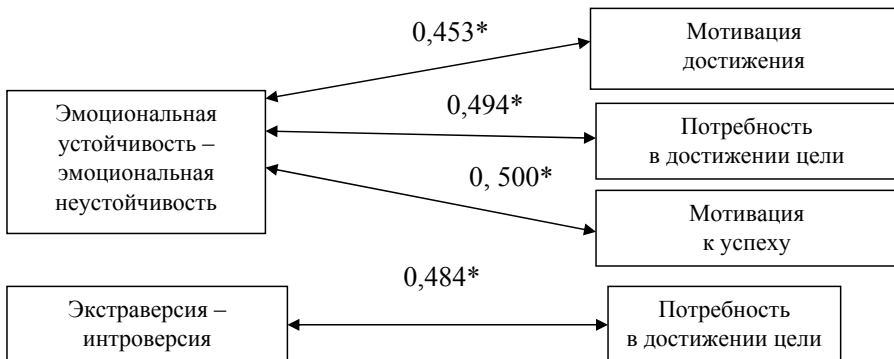


Рис. 3. Корреляционные связи параметров личностных особенностей и мотивации достижения у курсантов мотострелковых подразделений

Выявлены прямые достоверные связи следующими показателями у курсантов мотострелковых подразделений: эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость и мотивация достижения, мотивация к успеху, потребность в достижении цели ($p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что чем выше показатель эмоциональной устойчивости у курсантов мотострелковых подразделений, тем выше показатели мотивации. Из этого следует, что эмоционально устойчивые курсанты



мотострелковых подразделений стремятся к достижению своих целей, улучшая результаты деятельности, проявляя активность и настойчивость. Также выявлены достоверные взаимосвязи между показателями экстраверсии – интроверсии и мотивацией достижения ($p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что курсанты мотострелковых подразделений, склонные к интроверсии, ориентированы на самостоятельное достижение целей.

В таблице представлены результаты расчета величин индексов структурной организации курсантов посредством структурно-психологического анализа.

Таблица

Результаты расчета величин индексов структурной организации курсантов

Индексы структуры	Курсанты войсковой разведки	Младшие специалисты разведки	Курсанты мотострелковых подразделений
Индекс когерентности структуры	4	9	4
Индекс дивергентности структуры	0	0	0
Индекс организованности структуры	4	9	4

Результаты расчета величин индексов структурной организации курсантов войсковой разведки и курсантов мотострелковых подразделений показали, что в данных группах курсантов выявлен индекс организованности структуры, равный четырем баллам, в группе младших специалистов разведки – девяти баллам, что свидетельствует о более выраженной интеграции исследуемых качеств. Из этого следует, что личностные особенности и мотивация достижения у курсантов войсковой разведки и курсантов мотострелковых подразделений характеризуются более разобщенной структурой. У младших специалистов разведки наблюдается наиболее интегративный эффект личностных особенностей и мотивации достижения, более высокая степень их определенности и согласованности, что позволяет курсантам данной группы осознанно проявлять качества, необходимые для достижения целей и приводящие к успеху в профессиональной деятельности.

Таким образом, у младших специалистов разведки достоверно выше стремление к достижению успеха по сравнению с курсантами войсковой разведки. У курсантов войсковой разведки достоверно выше экстраверсия по сравнению с курсантами мотострелковых подразделений. У младших специалистов разведки достоверно выше экстраверсия по сравнению с курсантами мотострелковых подразделений. Также у младших специалистов разведки достоверно выше стремление к достижению успеха по сравнению с курсантами мотострелковых подразделений. Обнаружен ряд взаимосвязей между личностными особенностями и мотивацией достижения курсантов исследуемых выборок. Результаты расчета величин индексов структурной организации курсантов войсковой разведки и курсантов мотострелковых подразделений показали, что в данных группах курсантов выявлен индекс организованности структуры, равный четырем баллам, в группе младших специалистов разведки – девяти баллам, что свидетельствует о более выраженной интеграции исследуемых качеств в данной группе курсантов.

Выводы

Полученные в настоящем исследовании результаты позволяют сформулировать ряд важных выводов. Результаты расчета величин индексов структурной органи-



зации курсантов войсковой разведки и курсантов мотострелковых подразделений показали, что в данных группах курсантов выявлен индекс организованности структуры, равный четырем баллам, в группе младших специалистов разведки – девяти баллам, что свидетельствует о более выраженной интеграции исследуемых качеств. Из этого следует, что личностные особенности и мотивация достижения у курсантов войсковой разведки и курсантов мотострелковых подразделений характеризуются более разобранной структурой. У младших специалистов разведки наблюдается наиболее интегративный эффект личностных особенностей и мотивации достижения, более высокая степень их определенности и согласованности, что позволяет курсантам данной группы осознанно проявлять качества, необходимые для достижения целей и приводящие к успеху в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Ветерок Е. В.* Теоретические аспекты изучения самоотношения в психологической науке // Социокультурные проблемы современного человека: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 17–18 мая 2018). Новосибирск: Изд-во НГПУ. С. 174–179.

2. *Ветерок Е. В., Зиновьева Л. В.* Теоретические аспекты изучения феномена осознанности в современной науке // Смалта. 2019. № 1. С. 15–22.

3. *Гарманова О. В.* Особенности мотивации курсантов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2004. № 2. С. 27–33.

4. *Грачёв Ю. А.* Мотивация курсантов к учебной деятельности в образовательных организациях МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 3 (71). С. 150–153.

5. *Земскова А. А., Латышев О. М.* Сравнительный анализ личностных особенностей курсантов и студентов, обучающихся по специальности «Инженер пожарной безопасности» // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2018. № 4. С. 101–107.

6. *Кашипов М. М., Перевозкина Ю. М., Биденко Р. А.* [и др.] Личностные особенности как предикторы профессионального мышления курсантов военного образовательного учреждения войск национальной гвардии Российской Федерации [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 330–342. URL: https://pnojournal.files.wordpress.com/2020/10/pdf_200523.pdf (дата обращения: 20.09.2020)

7. *Марков К. В.* Личностные особенности курсантов учебного военного центра при высшем учебном заведении // Педагогическое образование в России. 2014. № 7. С. 21–25.

8. *Мищук А. М.* Исследование личностных особенностей курсантов как условие повышения эффективности обучения навыкам стрельбы // Пенитенциарная наука. 2016. № 4 (36). С. 91–95.

9. *Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Федосов В. Г.* Трансформации ролевой структуры межличностного взаимодействия курсантов // Развитие человека в современном мире. 2018. № 2. С. 99–109.

10. *Перевозкина Ю. М., Спиринов А. В., Федоришин М. И.* Ценностно-рефлексивные детерминанты саморегуляции курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2020. № 2 (52). С. 106–113.

11. *Рябко Т. В.* Личностные особенности курсантов полиции в аспекте девиантно-го поведения // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 1. С. 51–53.

12. *Сивак А. Н., Перевозкина Ю. М., Федосеева И. А.* Предикторы субъективного благополучия курсантов в образовательном процессе высшего командного училища [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 385–398. DOI: <http://doi.org/10.32744/pse.2019.2.29>



13. *Соловьев Н. Н.* Личностные особенности курсантов полиции в связи с различиями по темпераменту // *Общество: социология, психология, педагогика.* 2017. № 12. С. 114–118.

14. *Тишкова А. С., Ветерок Е. В., Шнехт М. В.* Взаимосвязь адаптивности и учебной мотивации студентов-дефектологов // *Социокультурные проблемы современного человека: материалы VI Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 22–23 апреля 2019): в 2 ч. / под ред. О. А. Шамшиковой, Ю. М. Перевозкиной, Н. Я. Большуновой.* Ч. 2. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. С. 182–188.

15. *Bartone P. T., Snook S. A.* Cognitive and Personality Predictors of Leader Performance in West Point Cadets // *Military Psychology.* 2002. Vol. 14 (4). P. 321–338. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327876MP1404_6

16. *Brevik G., Buch R., Säfvenbom R.* Performance Orientation and Injury Among Military Cadets: The Mediating Role of Disinhibition // *Military Behavioral Health.* 2015. Vol. 3 (1). P. 29–36. DOI: <https://doi.org/10.1080/21635781.2014.995248>

17. *Buch R., Dysvik A., Kuvaas B.* [etc.] The Relationship Between Mastery Orientation and Maximal Oxygen Uptake Among Military Cadets: The Mediating Role of Intrinsic Motivation // *Military Behavioral Health.* 2016. Vol. 4 (4). P. 398–408. DOI: <https://doi.org/10.1080/21635781.2016.1187099>

18. *Campbell D. J.* Embracing Change: Examination of a «Capabilities and Benevolence» Beliefs Model in a Sample of Military Cadets // *Military Psychology.* 2006. Vol. 18 (2). P. 131–148. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327876mp1802_3

19. *Chu D. C., Cretacci M. A., Jin Ch.* Comparison of Chinese male and female police cadets' perceived occupational self-efficacy // *Policing and Society.* 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/10439463.2019.1632845>

20. *Maddi S. R., Matthews M. D., Kelly D. R.* [etc.] The Continuing Role of Hardiness and Grit on Performance and Retention in West Point Cadets // *Military Psychology.* 2017. Vol. 29 (5). P. 355–358. DOI: <https://doi.org/10.1037/mil0000145>

21. *Olsen O. K., Eid J., Johnsen B. H.* Moral Behavior and Transformational Leadership in Norwegian Naval Cadets // *Military Psychology.* 2006. Vol. 18 (1). P. 37–56. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327876mp1803s_4

Дата поступления статьи 03.10.2020



Левшунова Елена Николаевна

старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, elena_levshynova@mail.ru

Клепикова Наталья Михайловна

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, факультет социальной работы и клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск, Россия, nataliaklepikova@ya.ru, ORCID iD: 0000-0002-1398-8295

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭМПАТИИ ЖЕНЩИН- И МУЖЧИН-ВОЛОНТЕРОВ

Аннотация. В статье рассматриваются характеристики эмоционального интеллекта и эмпатии женщин и мужчин, включенных в волонтерскую деятельность. Анализируется волонтерство как один из видов просоциальной деятельности. Приводится статистика о вовлеченности людей разного возраста и пола в волонтерскую деятельность в Российской Федерации, делается вывод о большей вовлеченности женщин, а не мужчин. В эмпирическом исследовании проверяется предположение об обусловленности выявленной закономерности особенностями эмоционального интеллекта и эмпатии женщин- и мужчин-волонтеров (n=60). Делается вывод о том, что женщины- и мужчины-волонтеры различаются по уровню выраженности следующих способностей: сопереживание эмоциональному состоянию других людей (выражена у женщин), управление своими эмоциями (выражена у мужчин).

Ключевые слова: волонтерство, эмоциональный интеллект, эмпатия, половые различия.

Levshunova Elena Nikolaevna

Senior Lecturer of the Department of Social Psychology and Victimology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, elena_levshynova@mail.ru

Klepikova Natalya Mikhailovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Victimology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Lecturer of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology, Faculty of Social Work and Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia, nataliaklepikova@ya.ru, ORCID iD: 0000-0002-1398-8295

FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EMPATHIES OF WOMEN AND MEN VOLUNTEERS

Abstract. This article examines the characteristics of the emotional intelligence and empathy of women and men involved in volunteering. Volunteering is analyzed as one



of the types of pro-social activity. Author present statistics on the involvement of people of different ages and sexes in volunteering in the Russian Federation, and it is concluded that women are more involved than men. An empirical research verifies the assumption that the revealed pattern is conditioned by the peculiarities of the emotional intelligence and empathy of female and male volunteers ($n = 60$). It is concluded that women and men volunteers differ in the level of severity of the following abilities: empathy for the emotional state of other people (expressed in women), managing their emotions (expressed in men).

Keywords: *volunteering, emotional intelligence, empathy, gender differences.*

Сегодня люди живут в экстремальных условиях, привыкают существовать в новом мире под влиянием тревоги и ожидания. Пандемия изменила мир, привычный ход событий и кардинально повлияла на образ жизни всего населения нашей планеты. Страх за близких людей, за себя, за будущее в целом становится одним из ключевых переживаний современного человека. Люди в разных странах научились жить и работать дистанционно, освоили новые компетенции и понимают, что это только начало. В этих условиях актуальным становится вопрос о взаимопомощи, сопереживании, взаимоподдержке, о развитии эмоционального интеллекта и эмпатийных способностей, которые должны стать основой отношений. С социальной точки зрения, эмоциональный интеллект и эмпатия могут способствовать актуализации потребности помогать людям, оказавшимся в трудных жизненных условиях, которая удовлетворяется в волонтерской деятельности. Д. Бэтсон, например, описывает особый тип эмпатии («эмпатия-альтруизм»), которая лежит в основе альтруистической мотивации просоциального поведения [16]. Волонтерство представляет собой вариант просоциального поведения, направленного на оказание адресной помощи незащищенным слоям населения: пожилым людям, детям, нуждающимся семьям [1]. Отличительными особенностями волонтерской деятельности Е. Л. Корнеева называет безвозмездность, ограниченность помощи, обусловленную ролью, объемом, содержанием, временем, частотой [7].

В настоящее время в России наблюдается активный рост волонтерской деятельности в различных социальных сферах. По данным портала dobro.ru в 2020 г. средний возраст волонтеров – 28 лет, 69 % от общего числа участников составляют люди до 44 лет [6]. В сравнении с 2019 и 2018 гг. увеличился процент людей с 25 до 44 лет, которые включаются в волонтерские проекты (табл. 1).

Таблица 1

**Динамика вовлеченности в волонтерскую деятельность
представителей различных возрастных групп**

Возраст волонтеров, лет	2018 г., %	2019 г., %	2020 г., %
<18	18,23	40,62	19,26
18–24	52,82	37,55	31,01
25–34	14,86	8,6	20,94
35–44	8,17	5,81	17,07
45–54	3,53	3,7	8,22
55–64	1,49	2,39	2,73
65<	0,91	1,33	0,77

В 2020 г. значительно выросло количество проектов и волонтерских мероприятий, направленных на помощь детям, пожилым людям, семьям, нуждающимся



в адресной помощи. Количество реализуемых проектов в 2020 г. выросло на 5000, по сравнению с 2019 г. Этот рост во многом связан со вспышкой пандемии COVID-19 и с ее социальными и экономическими последствиями, волонтерство и помощь, особенно нуждающимся людям, стали социальной необходимостью и осознанным выбором многих взрослых людей. Волонтерские движения организованы педагогами, медиками, психологами, общественными организациями, учебными заведениями, частными лицами и др. В каждом регионе реализуются программы доставки продуктов и лекарств пожилым людям, которые находятся в самоизоляции. Организованы адресные пункты сбора одежды, обуви, игрушек, продуктов питания малообеспеченным семьям. Добровольцы дежурят в больницах, оказывают помощь в организации работы колл-центров при станциях скорой помощи и поликлиниках, на личном транспорте обеспечивают трансфер врачей до пациентов.

По данным портала dobro.ru в волонтерской деятельности активнее принимают участие женщины [6]. Опираясь на данные аналитики, можно проследить гендерную специфику волонтерства. В 2017 г. в волонтерской деятельности приняли участие 80 % – женщин и 20 % – мужчин; в 2018 г. – 76 % – женщин и 24 % – мужчин; в 2019 г. – 77 % – женщин и 23 % – мужчин; в 2020 г. – 74 % – женщин, 26 % – мужчин [Там же]. Таким образом, прослеживается устойчивая гендерная тенденция, которая может отражать специфику эмоционального интеллекта и эмпатии. Данное предположение требует дополнительного исследования, но первоначально обозначим содержание интересующих нас конструктов «эмоциональный интеллект» и «эмпатия». Анализ теоретических и экспериментальных работ свидетельствует об отсутствии на данном этапе развития науки единого представления об их сущности и структуре, а также о возможном соотношении.

Эмоциональный интеллект – это многомерная конструкция, «набор способностей или восприятий, касающихся того, как люди идентифицируют, проявляют, регулируют и интерпретируют эмоции» [12, с. 271]. Широко признанными в мире теоретическими рамками исследования эмоционального интеллекта являются модели способностей [22] и черт личности [15, 21, 25]. Согласно взглядам сторонников модели способностей, под эмоциональным интеллектом понимается набор относительно дискретных когнитивных способностей, связанных с переработкой эмоционально-значимой информации [22]. Сторонники модели личностных черт под эмоциональным интеллектом подразумевают наличие у человека набора эмоциональных черт, представлений о себе, о своих чувствах [24, 25, 26]. Самая известная в России авторская модель понимания своих эмоций, переживаний других людей и способности управлять эмоциональными проявлениями принадлежит Д. В. Люсиному [10]. Несмотря на некоторые расхождения в вопросе о лучшей модели эмоционального интеллекта, исследователи соглашаются с тем, что он находит выражение в способах, используемых во внутриличностном плане (регулирование настроения, управление стрессом и восприятие собственных эмоций) и в межличностных отношениях (социальные навыки, восприятие эмоций других) [10, 13, 21].

Эмпатия – это сложное многомерное понятие [18]. «Вероятно, существует почти столько же определений эмпатии, сколько людей, работающих над этой темой» [19, с. 435]. И. Б. Бовина насчитывает как минимум восемь моделей, объясняющих эмпатию, часть из которых демонстрирует, откуда «человек узнает о чувствах других людей», другая поясняет, «что побуждает человека чутко и заботливо реагировать на страдания другого» [2, с. 90].



На практике эмпатия концептуализируется как «двухкомпонентная модель, объединяющая как аффективное, так и когнитивное измерения» [17, с. 736]. Термин «эмпатия» используется для обозначения двух связанных, но различных человеческих способностей: когнитивного восприятия (когнитивная эмпатия) и косвенного обмена эмоциями (аффективная эмпатия) [14, с. 799]. «Эмпатия – сопереживание эмоциональному опыту другого человека (аффективный компонент), понимание опыта другого человека (когнитивный компонент)» [20, с. 73]. «Аффективная эмпатия – это степень, в которой человек чувствует то, что переживает другой человек, а когнитивная эмпатия – это степень, в которой человек делает вывод о мыслях, намерениях и чувствах другого человека» [23, с. 1093].

В отечественной психологии существует представление о трехуровневом строении эмпатии [9]. Первый уровень представлен когнитивной эмпатией – понимание чьего-либо внутреннего состояния с сохранением своего неизменным. Второй уровень – эмоциональная эмпатия. Она сочетает в себе когнитивные компоненты эмпатии и эмоциональную составляющую в форме сопереживания, эмпатического отреагирования. Данный уровень предполагает два сценария развития событий: простейшее сопереживание, имеющее отношение к личному благополучию, или сопереживание как потребность в улучшении состояния другого человека. Третий уровень – это сочетание эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов. Данный уровень предполагает не только сопереживание и сочувствие, но и реальные действия по оказанию поддержки партнеру по общению.

Эмпатия – категория психологии, обозначающая способность человека представлять себя на чьем-либо месте, понимать желания, стремления, чувства, действия. Проявить эмпатию означает увидеть ситуацию с точки зрения другого, почувствовать его эмоциональное состояние [4]. Установлено, что «важной стороной эмпатии является способность примерять на себя роль другого человека, что позволяет понимать чувства других людей, как реальных, так существующих в художественных произведениях» [11, с. 121]. Развитость эмпатии коррелирует с жизненным опытом, т. е. имеет накопительный эффект [8].

Эмоциональный интеллект и эмпатия – взаимосвязанные, но разные конструкции. В ключевых объяснительных концепциях, в которых мы находим некоторое сходство, К. Petrides и А. Furnham «определяют эмоциональное управление другими, восприятие эмоций, навыки взаимоотношений, социальную компетентность и эмпатию в качестве ключевых компонентов эмоционального интеллекта» [24, с. 50]. Е. Austin отмечает, что «эмпатия пересекается с межличностным эмоциональным интеллектом и охватывает способность осознавать и понимать чувства другого человека» [13, с. 405].

J. D. Mayer и P. Salovey считают, что люди с развитым эмоциональным интеллектом могут не только лучше воспринимать, понимать и управлять своими эмоциями, но также более квалифицированы в экстраполяции этих способностей восприятия, понимания и управления на эмоции других [22]. К. Petrides, А. Furnham, S. Mavroveli заявили, что большинство моделей черт эмоционального интеллекта используют аспекты связанного с аффектами функционирования, такие как осознание эмоций, эмпатия и навыки взаимоотношений для оценки эмоционального интеллекта [25].

Целью статьи не является прояснение соотношения эмпатии и эмоционального интеллекта, нас интересует, более ли эмпатичны женщины, выбравшие просоциальную деятельность, чем мужчины, и более ли развиты у них другие черты эмоционального интеллекта. Подчеркнем, что большая часть литературы поддерживает



вывод о большем сочувствии у женщин, чем у мужчин [3, 18, 21], проверим это предположение. Основной экспериментальной выборки стали мужчины и женщины в возрасте от 23 до 38 лет, занимающиеся волонтерской деятельностью (30 мужчин и 30 женщин). Использовались «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла [5] и «Тест эмпатийного потенциала личности» И. М. Юсупова [11]. Диагностика проводилась в онлайн-формате. Результаты обработаны с использованием Statistica 10.0. Для групп волонтеров (женской и мужской) рассчитаны частота встречаемости уровней эмпатии (в процентах), средние значения характеристик эмоционального интеллекта, также осуществлена оценка различий выраженности эмпатии и эмоционального интеллекта (критерий Манна-Уитни).

В исследовании эмоционального интеллекта («Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла) получены следующие результаты для мужчин и женщин, занимающихся волонтерской деятельностью (средние значения на рис. 1).

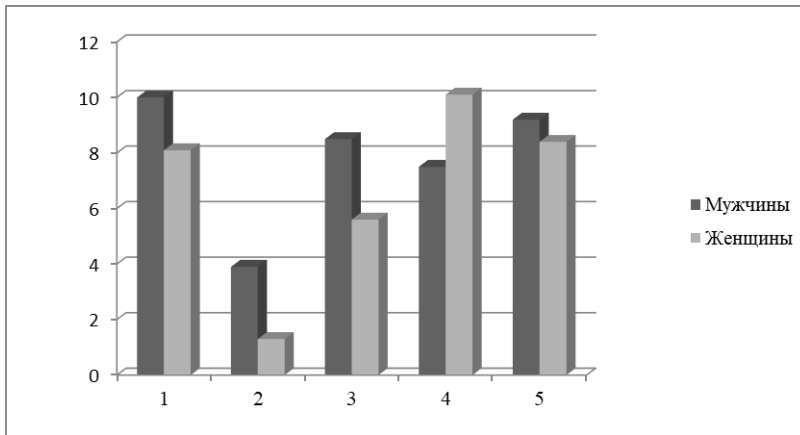


Рис. 1. Средние значения по «Диагностике эмоционального интеллекта» (Н. Холл) у мужчин и женщин, занимающихся волонтерской деятельностью

Условные обозначения:

- 1 – эмоциональная осведомленность;
- 2 – управление своими эмоциями;
- 3 – самомотивация;
- 4 – эмпатия;
- 5 – распознавание эмоций других людей.

Все характеристики эмоционального интеллекта, за исключением управления своими эмоциями (в обеих группах респондентов) и самомотивации (в группе женщин), выражены на среднем уровне: «эмоциональная осведомленность» – 10 баллов (мужчины) и 8,1 балла (женщины); «управление своими эмоциями» – 3,9 балла (мужчины) и 1,3 балла (женщины); «самомотивация» – 8,5 балла (мужчины) и 5,6 балла (женщины); «эмпатия» – 7,5 балла (мужчины) и 10,1 балла (женщины); «распознавание эмоций других людей» – 9,2 балла (мужчины) и 8,4 балла (женщины). По шкале «Управление своими эмоциями» фиксируются низкие баллы, следовательно, и женщины, и мужчины испытывают сложности с произвольным управлением эмоций, демонстрируют эмоциональную ригидность. Также женщины хуже управляют своим поведением на основе управления эмоциями.



Сравнивая группы волонтеров, отметим, что у женщин в меньшей степени, чем у мужчин, развита эмоциональная осведомленность, они испытывают сложности в понимании себя, своих эмоций и переживаний других людей, предвидении их поведения. Женщины порой не могут в достаточной мере управлять собственными эмоциями, соблюдая при этом социальные нормы. Самомотивация находится на недостаточно высоком уровне, по сравнению с мужчинами. Женщины способны в достаточной степени осознавать и понимать чувства, потребности других людей, способны быть эмоционально отзывчивыми к переживаниям других людей.

Мужчины обладают развитым словарем эмоций, они владеют знанием о том, какие бывают переживания, что может испытывать другой человек, т. е. они более эмоционально образованы. Представители мужского пола способны понимать себя, свои эмоции и эмоции других людей, предугадывать их поведение. Мужчинам порой трудно справиться с собственными эмоциями, импульсивными проявлениями, им бывает сложно найти золотую середину между эмоциональными нормами общества и реальными переживаниями. Стремительно меняющиеся внешние обстоятельства становятся ограничителем гибкости и мобильности эмоций, что может проявляться в блокировке ярких проявлений своих чувств. Самомотивация у мужчин развита на более высоком уровне, чему способствует осознанное желание быстрее достичь результатов и реализовать намеченные цели, используя внутренний потенциал творческих способностей. Однако эмпатические способности у мужчин развиты в меньшей степени, чем у женщин. Они в меньшей степени способны понимать чувства и эмоционально отзываться на переживания других людей. Мужчины и женщины одинаково способны понимать эмоционально-выразительные движения экспрессивного выражения эмоций, мимические и пантомимические проявления.

После диагностики эмпатии с использованием методики И. М. Юсупова рассчитана частота встречаемости ее выраженности в группах волонтеров (рис. 2).

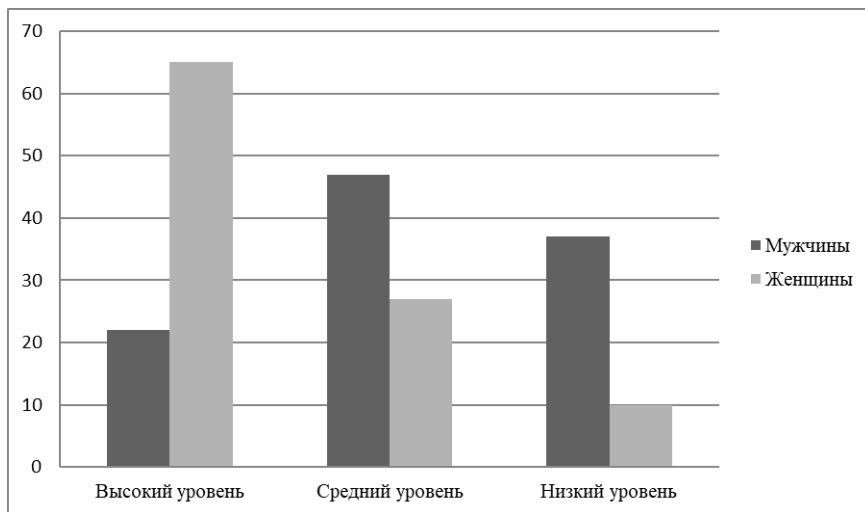


Рис. 2. Частота встречаемости уровней выраженности эмпатии по методике «Тест эмпатийного потенциала личности» (И. М. Юсупов) у мужчин и женщин, занимающихся волонтерской деятельностью



Для женщин наиболее характерен высокий уровень эмпатии, их эмоциональный радар тонко улавливает колебания чувств окружающих. Женщины более восприимчивы к переживаниям других людей, к их потребностям и нуждам. Они эмоционально настроены на других, способны быстро устанавливать контакты, находить общий язык с людьми. Склонны к поиску компромиссных выходов при решении сложных вопросов. При принятии решений и оценке событий больше опираются на интуицию, чем на логику. Предпочитают взаимодействовать с людьми в процессе деятельности, нежели в одиночку. Остро нуждаются в социальном одобрении своих действий. Они впечатлительны, склонны к импульсивным реакциям.

Средний уровень эмпатии характерен для 27 % женщин и 47 % мужчин. Мужчины сдержаны в проявлении эмоций, стремятся держать их под контролем. Склонны к анализу поступков других людей, внимательны по отношению к собеседнику, но яркое проявление эмоций окружающими может вызвать неодобрение и недовольство. В процессе построения отношений опираются на анализ поступков людей, их действия, на основе которого формируют мнение об этом человеке.

Низкий уровень эмпатии зафиксирован у 10 % женщин и 37 % мужчин. Мужчины, имеющие высокие баллы по данной шкале, испытывают трудности в установлении контактов с людьми, предпочитают уединение шумной компании. Понимание эмоций других людей – трудная задача, которая требует значительных усилий.

Достоверность различий в выраженности характеристик эмоционального интеллекта и эмпатии между женщинами и мужчинами, занимающимися волонтерской деятельностью, оценивалась посредством критерия U-Манна-Уитни (табл. 2).

Таблица 2

Достоверные различия в выраженности характеристик эмоционального интеллекта между женщинами и мужчинами, занимающимися волонтерской деятельностью

Характеристики эмоционального интеллекта	Среднее значение (женщины-волонтеры)	Среднее значение (мужчины-волонтеры)	Статистика U Манна-Уитни	Уровень значимости
Эмпатия	10,1	7,5	117	0,0001
Управление своими эмоциями	1,3	3,9	252	0,003

Зафиксированы значимые различия по двум параметрам, с вероятностью ошибки менее 1 %: «эмпатия», «управление своими эмоциями». Оба параметра отражают способности, включенные в структуру эмоционального интеллекта. Женщины менее эмоционально устойчивы, чем мужчины ($U=252$, при $p=0,003$). Они лучше управляют своим настроением, эмоциями, находят им более адекватное объяснение и социально приемлемое выражение. Подчеркнем, что эта тенденция отмечается относительно женщин, вовлеченных в волонтерскую деятельность. В целом у волонтеров сформированность этой способности низкая. Женщины более способны распознавать чужие эмоции, сопереживать, готовы оказывать поддержку ($U=117$, при $p=0,001$).

По другим характеристикам, относящимся к эмоциональному интеллекту: эмоциональной осведомленности, самомотивации, распознаванию эмоций других людей, – различий не выявлено, сформированы на среднем уровне. Также не выявлено различий в выраженности эмпатийных тенденций по методике И. М. Юсупова: женщины и мужчины, вовлеченные в волонтерскую деятельность, не различаются по предрасположенности к вчувствованию, проникновению в окружающие объекты социальной природы.



Таким образом, характеризуя особенности эмоционально интеллекта и эмпатии женщин и мужчин, вовлеченных в волонтерскую деятельность, отметим следующее:

1. Эмоциональная осведомленность, распознавание эмоций других людей, эмпатия (характеристики эмоционального интеллекта) выражены на среднем уровне (достоверных различий между женщинами и мужчинами не выявлено).

2. Самомотивация (характеристика эмоционального интеллекта) снижена у женщин, выражена на среднем уровне у мужчин (достоверных различий не выявлено).

3. Управление своими эмоциями (характеристика эмоционального интеллекта) выражено на низком уровне (достоверные различия между женщинами и мужчинами выявлены).

4. Эмпатийные тенденции имеют средний уровень выраженности (достоверных различий между женщинами и мужчинами не выявлено).

5. Выявлены различия по двум характеристикам эмоционального интеллекта: управление своими эмоциями, эмпатия. Мужчины-волонтеры испытывают меньше проблем с управлением своими эмоциями. Женщины-волонтеры демонстрируют большую готовность оказывать поддержку, сопереживать эмоциональному состоянию другого человека.

Результаты исследования могут быть использованы при обучении студентов психологических и педагогических специальностей, в процессе организации работы волонтерских студенческих объединений. Полученные данные могут стать основой для дальнейшего исследования гендерной специфики эмоционального интеллекта. Также перспективным представляется вопрос о специфике эмпатии, эмоционального интеллекта мужчин и женщин, вовлеченных и не вовлеченных в волонтерскую деятельность.

Список литературы

1. Белановский Ю. С., Ширинова И. В. Мир социального волонтерства. М.: ГБУ г. Москвы «Мосволонтер», 2018. 96 с.

2. Бовина И. Б. Исследование эмпатии: критический анализ и новые перспективы // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 88–95. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160109>

3. Богачёва О. А. Половые различия в проявлении эмпатии у медицинских работников // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. II. № 2. С. 263–267.

4. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении. М.: Просвещение, 2006. 75 с.

5. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Ин-т Психотерапии, 2002. С. 57–59.

6. Добро. Портал проектов [Электронный ресурс]. URL: <https://dobro.ru/> (дата обращения: 21.09.2020).

7. Корнеева Е. Л. Основные направления исследования волонтерской деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Korneeva.shtml> (дата обращения: 20.09.2020).

8. Левишнуова Е. Н. Алекситимические корреляты эмоциональных состояний личности [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4 (16). С. 150–154. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13050356> (дата обращения: 21.09.2020).

9. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев: Лыбидь, 1990. 192 с.

10. Робертс Р. Д., Мэттьюс Д., Зайднер М., Люсин Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике [Электронный ресурс] //



Психология. Журнал ВШЭ. 2004. № 4. С. 3–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyu-intellekt-problemy-teorii-izmereniya-i-primeniya-na-praktike> (дата обращения: 22.09.2020).

11. Юсунов И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1995. 255 с.

12. Andrei F., Siegling A. B., Aloe A. M. [etc.] The incremental validity of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue): a systematic review and meta-analysis. *J. Pers. Assess.* 2016. № 98. P. 261–276. DOI: <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1084630>

13. Austin E. Emotional intelligence and emotional information processing // *Personality and Individual Differences.* 2005. № 39. P. 403–414.

14. Barlińska J., Szuster A., Winiewski M. Cyberbullying Among Adolescent Bystanders: Role of Affective Versus Cognitive Empathy in Increasing Prosocial Cyberbystander Behavior // *Frontiers in Psychology.* 2018. № 9. P. 799.

15. Bar-On R. How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? // *Perspectives in Education.* 2003. № 21 (4). P. 3–13.

16. Batson C. D., Ahmad N., Lishner D. A. Empathy and altruism // *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior.* Oxford: Oxford University Press, 2015. P. 259–281.

17. Braun S., Rosseel Y., Kempnaers C. [etc.] Self-report of empathy: a shortened french adaptation of the interpersonal reactivity index (IRI) using two large belgian samples // *Psychol. Rep.* 2015. 117/ 735–753. DOI: <https://doi.org/10.2466/08.02.PR0.117c23z6>

18. Davis M. H. Empathy: negotiating the border between self and other // *The social life of emotions: Studies in emotion and social interaction.* New York: Cambridge University Press, 2004. P. 19–42.

19. de Vignemont F., Singer T. The empathic brain: How, when and why? // *Trends in cognitive sciences.* 2006. № 10. P. 435–441.

20. Decety J., Jackson P. L. The Functional Architecture of Human Empathy // *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews.* 2004. № 3. P. 71–100. DOI: <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>

21. Hall J. A. Gender effects in decoding nonverbal cues // *Psychological Bulletin.* 1978. № 85. P. 845–857.

22. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc. 2002. 21 p.

23. Olderbak S., Wilhelm O. Emotion perception and empathy: An individual differences test of relations // *Emotion.* 2017. № 17 (7). P. 1092–1106. DOI: <https://doi.org/10.1037/emo0000308>

24. Peters J. R., Smart L. M., Eisenlohr-Moul T. A. [etc.] Anger rumination as a mediator of the relationship between mindfulness and aggression: the utility of a multidimensional mindfulness model // *Clin. Psychol.* 2015. № 71. P. 871–884. DOI: <https://doi.org/10.1002/jclp.22189>

25. Petrides K., Furnham A., Mavroveli S. Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI // *Series in affective science. The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns.* 2007. P. 151–166.

26. Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D. The emotional intelligence, health and well-being nexus: what have we learned and what have we missed? // *Appl. Psychol. Health Well Being.* 2012. № 4. P. 1–30. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>

Дата поступления статьи 23.09.2020



Юшкова Лариса Ананьевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, доцент кафедры «Государственное и муниципальное управление», Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия, yushkova_l@mail.ru

**АНАЛИЗ ПОНИМАНИЯ ГЕРОИЗМА СОВРЕМЕННЫМИ
МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ**

Аннотация. В статье анализируется понимание героизма современными молодыми людьми, обучающимися в вузе. В частности, рассматриваются содержательные компоненты, составляющие данное понятие, выделяются некоторые причины героического поведения. Результаты анализа творческой деятельности молодых людей позволяют выделить различия между подходами к определению героического поступка прежним поколением и современными студентами. Также отмечается, что героическое поведение редко встречается в повседневной жизни и героев надо ценить. Итогом исследования стало выделение основных семантических компонентов изучаемого понятия.

Ключевые слова: героизм, героический поступок, современные молодые люди.

Yushkova Larisa Ananyevna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Associate Professor of the Department of State and Municipal Administration, Siberian University of Railway Engineering, Novosibirsk, Russia, yushkova_l@mail.ru

**ANALYSIS OF THE UNDERSTANDING
OF HEROISM BY MODERN YOUNG PEOPLE**

Abstract. The article attempts to analyze the understanding of heroism by modern young people studying at the University. In particular, the content components that make up this concept are considered, and the reasons and conditions for heroic behavior are highlighted. The results of the analysis of creative activity of young people make it possible to distinguish differences between the approaches to defining a heroic act of the previous generation and modern students. It is also noted that heroic behavior is rare in everyday life, and heroes should be valued. The result of this work was the identification of the main semantic components of the concept under study.

Keywords: heroism, heroic act, modern young people.

Понятие «героизм» связано с проявлением высоких патетических чувств человека. О героях говорят с воодушевлением, возвышенно. Часто отмечается, что героическое поведение свойственно скорее для военного времени или для работы в экстремальных условиях и не является частью повседневной жизни.

Изучение героизма связано со многими трудностями, поэтому, видимо, в гуманитарных науках относительно немного исследований этого явления [2]. В истории



изучения героизма было и описание данного феномена как исключительно положительного качества и поведения [8], и понимание его как одной из форм девиантного поведения, положительного отклонения от нормы [9].

Есть точка зрения о том, что мужских героических поступков больше, чем женских, и воспитание мужества как духовной основы героя важно именно в будущих мужчинах: «С малых лет мужской характер закаляется в нравственной борьбе, в преодолении своих слабостей и дурных наклонностей. Добрыми делами воспитываются чувства, воля укрепляется дисциплиной, на базе совести возводится здание ума. Душа юноши растет на духовной закваске. Ей нужны святыни для почитания, заповеди для исполнения. Ей нужны настоящие мужские дела и подвиги – пусть малые на первых порах, но обязательно настоящие (не игра)» [6, с. 3].

Подобное понимание героизма встраивается в современную трактовку боя: «Бой представляет собой не только вооруженную борьбу, столкновения, обмен огневыми ударами, маневры. В значительной мере это – ожесточенное противоборство интеллектов, воли, мотивов, характеров, выдержки противников, силы их сплоченности, доверия командирам» [3, с. 33]. Более того, специалистами по военной психологии отмечается, что современная война обрела психологическое измерение, цель ее – слом «воли к сопротивлению, подчинение своей воли» [3, с. 31].

Во всех исследованиях героизма его признают как важный социально-психологический феномен, влияющий на формирование ценностной сферы последующего поколения. Интерес к изучению этой сложной темы проявляют и молодые исследователи [5].

Целью данной работы стало выяснение понимания героизма и входящих в него семантических компонентов молодыми людьми, обучающимися в вузе, а также анализ их мнений относительно его современности и актуальности.

Для достижения поставленной цели на одном из занятий со студентами-психологами ФГБОУ ВО «НГПУ» направления подготовки «Психология служебной деятельности» было дано задание: посмотреть документальный фильм о Герое России Леониде Русских и написать эссе «Что такое героизм и есть ли ему место в современной жизни?» Работа проходила осенью 2020 года, в исследовании приняло участие 34 человека, обучающихся на разных курсах.

В большинстве студенческих работ героизм описывается с помощью понятий «смелость», «стойкость», «мужество», «самоотверженность», «самопожертвование», «доблесть», что согласуется с данными энциклопедического словаря, определяющего героизм как «самоотверженность, самопожертвование в критической обстановке, мужество, способность к совершению подвига» [10].

Ниже приводятся некоторые выдержки, подтверждающие эти заключения (стилистика и пунктуация цитируемых текстов полностью сохранены).

«Что такое героизм? По моему мнению, героизм – проявление смелости, стойкости, мужества, способности к самопожертвованию и совершению подвига».

«Героизм – это, конечно, доблесть. Способность к героическому поступку – это хорошее качество человека, заслуживающее уважение».

«В фундаменте героизма лежат такие качества личности как доброта, бескорыщность, любовь к людям. Безусловно, основой любого героического поступка можно считать высокие моральные качества, концентрацию физических, психических и духовных сил человека».

«Героический поступок – не просто хороший поступок, он совершается или с риском для собственной жизни, или заставляет человека идти на значительные жертвы».



«Из фильмов и книг мы привыкли, что герой – это тот, кто спасает мир. В фильмах он всегда совершенно бесстрашный, хитрый, умный. Мне кажется, что современный герой – это человек, который может преодолеть собственный страх. Страх испытать боль, страх быть осужденным окружающими, страх быть непонятым. Такие страхи естественны для человека. Преодолеть такой страх – значит подняться на новую ступень, вырасти над собой. На это способны лишь единицы. Это очень редкое качество – умение преодолеть страх».

«Героизм заключается в силе личности, в преодолении собственного страха и совершении значимых поступков, которые несут в себе пользу не только для самого человека, но и для всего общества или отдельных его членов. Героизм за собой несет не только физическое действие, но также умственное, моральное и нравственное. У героизма есть душа, которая ценится на высшем уровне сознания человека».

«Когда речь заходит о теме героизма, то в памяти встают многие десятки, а может быть и сотни образов и имен людей, реально существовавших и вымышленных литературных персонажей. В голове появилось много мыслей на тему: что такое героизм, в чем его проявления. Для меня героизм – это способность человека действовать во благо других людей, осознавая, что данное действие может негативно сказаться на самом себе. Героизм – это умение жертвовать собой во благо других людей. Только человек, которому присущи такие качества, как отвага, смелость и стойкость, сможет стать настоящим героем».

Кроме этих основных компонентов содержания данного понятия, также указывались и другие: отсутствие долгого анализа ситуации, быстрое принятие решения и безраздельная ответственность за него, бескорыстие поступка, а также невозможность спрогнозировать героическое поведение: «Героизм – это готовность к совершению поступка в любой момент и никогда не пожалеть о нем. Настоящий герой не будет раздумывать о последствиях поступка. Не будет думать он и о наградах и почестях».

«Предугадать проявление героизма невозможно, т. к. это качество, проявляющееся в критических ситуациях. К подобному эмоциональному порыву, самоотверженному поступку способны действительно смелые и мужественные люди».

Авторы эссе указывали на сложность определения данного понятия, на то, что невозможно до конца выделить все компоненты этого сложного целого: «По моему мнению, героизм – одно из таких понятий, которые не так часто встречаются в нашей повседневной жизни. Во все времена он считался поистине феноменальным явлением. В связи с этим не все способны дать этому понятию конкретное и четкое определение, полностью раскрывающее его суть».

Один из авторов указывает на своего рода неловкость от использования подобной «высокой лексики» и говорит о том, что часто слово «героизм» заменяется на менее пафосные синонимы, более подходящие разговору о настоящем времени: «Конечно же, все мы, так или иначе, сталкивались с феноменом героизма в мифах, сказаниях, литературных произведениях, истории, новостных сводках и тому подобное. Но все же чаще люди предпочитают подбирать синонимы, например, такие как смелость, мужество, храбрость, отвага и так далее. Нельзя сказать, что это неверные представления, но они, как мне кажется, поверхностны, а героизм – это глубокое понятие во всех смыслах».

В одном эссе присутствовало описание героического поступка не только человеком, но и животным: «На мое усмотрение, героизм как явление распространяется не только на людей, но и на животных. Сколько случаев освещалось, когда животные, ценой своей жизни, спасали не только жизнь своих детей, но и людей».



Многие респонденты указывали на то, что героизм – не показное и часто даже не слишком выраженное в повседневном поведении качество, его сложно распознать в другом человеке. Скорее, это даже не одно качество, а сложное сочетание личностных характеристик, приводящее в экстремальных условиях к героическому поступку, по которому позже выносится суждение о том, что какой-либо человек – герой.

«Для меня героизм – это не обязательно глобальный поступок. Мне кажется, что героизм, проявляющийся в деталях, не менее важен. Хоть ему и достается меньше внимания от общества, но без его существования общество не могло бы функционировать вообще».

Это высказывание поддерживается изучением социокультурного феномена героизма: «общество основано на героях» [4].

Авторы нескольких эссе проводят параллели между понятием «герой» и архетипом Героя, который может пробудиться в человеке, оказавшемся в экстремальной ситуации: «Когда слышится слово герой, каждый человек представляет себе свое изображение, можно даже сказать архетип – первобытный образ в глазах человека. Когда я говорю „герой“, я представляю доброго молодца из сказки, который несмотря ни на что готов и в огонь, и в воду ради защиты слабого. Обычное окружение для героя – это место, где он может проявить свои лидерские способности, мужество и силу духа. Герой хочет сделать мир лучше. Этот архетип воспитывает в людях дисциплину, сосредоточенность, решительность, целеустремленность.

В разных ситуациях в человеке просыпается архетип героя, и тогда в нем начинают активизироваться такие качества, как честолюбие, готовность к принятию жизненно важных решений».

Некоторые работы содержат рассуждения о причинах героического поступка и отношении к нему в обществе: «Возможно, играют роль те произведения, которые дети читают в школе, ценности, передаваемые от старших поколений и уделение внимания на государственном уровне, когда награждаются медалями герои, когда чтятся подвиги ветеранов ВОВ, или просто обращается внимание СМИ на самоотверженные мужественные поступки людей во благо других».

«Героизм не рождается в человеке сам по себе, для этого необходимо либо условие окружающей среды, которое подразумевает опасность, либо работу над своими характерными особенностями, данными природой».

Авторы неоднократно подчеркивают необходимость беречь и ценить героев, потому что в современной жизни их мало: «Так кто же он, настоящий герой? Это человек, который совершает героический подвиг, то есть смертельно рискует своей жизнью во имя многих жизней. В такие минуты он не думает о себе. Именно таких людей надо ценить и помнить о них, потому что их не так много».

«Герой – это человек, который помогает другим, рискуя при этом своей жизнью, бескорыстно совершает подвиг.

Но в современном мире героев становится все меньше. Происходит это из-за того, что у людей меняются жизненные цели. В современном мире многие люди зачастую совершают героические поступки только ради славы и денег, а такой поступок уже не считается героическим.

Конечно, есть настоящие герои, которые не руководствуются прагматичными мотивами. Но о них, как правило, редко становится известно. Скромность – еще одно качество настоящего героя».

Рассуждая о том, какими качествами обладает герой, студенты пишут о его общности, о том, что настоящий герой внешне не выделяется среди сверстников, но



обладает внутренними резервами: «Герой – это не какой-то особый человек. Он рос в такой же среде, в таких же условиях, что и все. Но герой прикладывает над собой усилия, совершает прорыв. Он становится примером, который вдохновляет всех вокруг».

«Так почему же героизм событие, не встречающееся повсеместно? На мой взгляд, это связано с тем, что далеко не каждый человек способен проявить героизм. Даже правильней сказать и начать с того, что не всякий обладает соответствующими для этого личностными характеристиками, которые побуждали бы человека к совершению героических поступков. Все мы прекрасно знаем, что психологические и личностные особенности – это „центральное ядро“ каждого из нас. Во многом именно они определяют наши стратегии поведения в различных ситуациях, в том числе и экстремальных. Феномен героизма не является исключением и также берет свое начало именно в них. Далее на это „центральное ядро“ накладываются характеристики менее устойчивые, но оказывающие не меньшее влияние. Сюда входят ценности, нормы, которые формируются и разделяются в том или ином обществе и социальной группе. Для героя важно иметь ясные принципы, нормы морали, которым он неуклонно будет следовать.

И третий фактор заключается в важности происходящего вокруг. Для феномена героизма важно, как мне думается, время и место. Необходим тот самый подходящий момент, который, как правило, возникает неожиданно, и действовать нужно быстро, на раздумья отводится лишь несколько секунд.

Совокупность перечисленных факторов объясняет редкость героизма, как в прошлом, так и в настоящем. Некоторые считают, что сейчас героизма вовсе не существует, но, по моему мнению, это не так. В любое время, в любом государстве всегда есть место героическому поступку, всегда найдется человек с определенными индивидуально-психологическими свойствами, духовной стойкостью и твердыми позициями, который будет готов пожертвовать собой во благо людей».

Кроме того, некоторые работы содержат мысль о том, что герой как личность меняется во время совершения героического поступка, и сложно действительно понять, что им двигало в момент самого действия, поскольку «разбор полета» происходит спустя какое-то время и представляет собой, по сути, рефлексию прошлого поведения. Эта идея согласуется с позицией Б. Гриллса: «для героев нет стандартов – облик их может быть самым неожиданным. Проходя испытания, люди часто удивляют сами себя» [1, с. 1].

Относительно существования и проявлений героизма в современном мире мнение студентов однозначно: «В современном мире проявление героизма очень снизилось, но не исчезло»; «А есть ли герои в реальной жизни? Ответ очевиден, конечно, есть, и они среди нас, иногда мы этого даже не замечаем».

Однако авторы отмечают изменения содержания данного понятия в наше время: «Актуальность темы героизма обусловлена трансформацией смысла данного термина в культуре с течением времени. Если обратиться к архетипическому образу героя, представленному в древних мифах, религиозных идеях, философских учениях, то мы увидим образ человека, способного подчинить толпу, повести за собой людей, человека, способного рисковать на благо общего, человека, способного на самоотверженный подвиг. В истории образ героя интересно использовался в тоталитарных государствах XX века, в том числе в СССР, он стимулировал трудовые и военные подвиги. Героям хотели подражать, все хотели быть на них похожими, ими гордились, ставили в пример. Кто были героями 30–40 лет назад? Военные,



летчики, космонавты, пожарные, люди, совершившие подвиг. Образ героя ассоциировался со спасателем, защитником.

Кому молодые люди хотят подражать сейчас? На кого хотят быть похожими? На пожарных и летчиков? Нет, скорее на миллионеров, актеров, певцов, блогеров. Ключевое в этих ролях – успех, слава, деньги. Герой больше не ассоциируется с лидерством, жертвенностью, готовностью прийти на помощь, спасти. Такой человек, напротив, на сленге молодежи называется „лох“. У большинства современных школьников скорее восторг вызовет певец, снявший крутой клип на Мальдивах, чем никому не известный прохожий, который спас детей от нападения собаки. Традиции индивидуализма и культ успеха вытеснили прежний образ героя с пьедестала. Феномен героизма теперь скорее ассоциируется с успешностью, неординарностью личности.

Я считаю, что в нашем мире есть место традиционному феномену героизма. Просто таких случаев стало меньше и для многих молодых людей это больше не пример, не идеал. Но люди, которые готовы прийти на помощь, рискуя своей жизнью, повести за собой, взять на себя ответственность за общность, защищать тех, кто слабее, были и будут всегда».

«То, что когда-то было долгом, становится сейчас для нас вопросом личного выбора, поступать так или нет. И никто никогда не может заранее сказать, как он поступит, мы можем быть склонны к тем или иным решениям, но поступок в стрессовой ситуации предсказать сложно, тот же инстинкт самосохранения не всегда позволит пойти на риск, особенно на риск ради чужого человека».

«Есть ли место героизму в современном мире? Несомненно, да. Человечество перестанет существовать, если перестанет существовать героизм, поскольку разобщенное общество начинает уничтожать само себя. Пока люди стремятся помогать друг другу в жизненных ситуациях разной сложности, они чувствуют, что живы, и в трудную минуту они сами могут положиться на кого-то близкого, а зачастую даже и постороннего человека».

Часто, говоря о героях, приводятся в пример представители конкретных профессий (полиция, военные, пожарные, сотрудники МЧС). Однако многие студенты подчеркивают, что быть героем может человек, занимающийся практически любым видом деятельности: «Героизм должен быть заложен в душе. Можно много говорить о людях, которые воевали, находились в горячих точках, участвовали в боевых действиях, ловили преступников и так далее. Но не стоит забывать, что герои это могут быть полярники, ученые, врачи, которые заражали себя различными болезнями ради того, чтобы разработать вакцину от этой болезни, космонавты. Ведь их всех подстерегает непредвиденное, никто не знает, чем это все закончится. Разве не героизм вытащить из горящего дома людей, помочь утопающему. Героизм – будущее любой страны. И задача общества привить в современном поколении уважение к тем, благодаря кому, жизнь на земле стала лучше».

«На мой взгляд, одним из ярких подвигов героических поступков в истории является Великая Отечественная война 1941–1945 годов, советский народ принял борьбу с фашизмом, и дал отпор.

Безмерное количество подвигов встречаются и в наши дни. Страшные события 2004 года, произошедшие в г. Беслане, служат неоспоримым доказательством. В заложники были взяты ученики и их родители. Участвовавшая в освобождении группа спецназа является образцом мужества и смелости.



В мирное время тоже есть место подвигам, например, люди, работающие с инвалидами и сами инвалиды, врачи. Каждый день эти люди сталкиваются с кучей проблем, преодолевают их, и это и есть подвиг».

«Я считаю, что в нашем мире есть место героизму. Героем может считаться каждый, кто совершает хорошие поступки от чистого сердца. Этот процесс не имеет права быть прерванным и забытым, людям и особенно детям необходимо знать наших героев, гордиться ими и учиться у них».

«В нашем мире, определенно, есть место героизму, так как героические поступки люди совершают до сих пор и не требуют за это какого-либо вознаграждения. Мы зачастую просто не замечаем, как героизм осуществляется рядом с нами. Героический поступок не обязательно должен афишироваться среди людей или в средствах массовой информации, ведь в основе данного поступка лежит благородная цель, а не корыстные мотивы. Именно такое содержание вкладывается в понятие истинного героизма. Любой человек, имеющий нравственные идеалы, способен совершить героический поступок, ведь героизм может быть и не особо заметным. К примеру, так он проявляется в ситуации, когда вы защищаете ребенка от хулиганов во дворе или спасаете бабушке котенка, забравшегося высоко на дерево. Истинным героизмом также может считаться в случае, когда врачи спасают людей во времена военных действий и распространения инфекционных эпидемий. Особенно актуально в настоящие дни проявление истинного героизма докторами в ситуации активно распространяющейся пандемии коронавирусной инфекции».

В ходе исследования была отмечена удивительная особенность восприятия героизма современными молодыми людьми. Студенты настолько широко трактуют это понятие, что как героический ими понимается практически любой поступок, направленный на помощь окружающим: «По моему мнению, героизм – способность жертвовать своими потребностями ради потребностей других людей, руководствуясь альтруистическими побуждениями. Зачастую это явление представлено как нечто глобальное, например, героями называют тех, кто пожертвовал жизнью, спасая других людей. Эти подвиги, несомненно, являются героическими, но также героизм может принимать иные формы. Ежедневно на улицах городов в разных странах мира становится плохо множеству людей, многие попадают в сложные ситуации, теряя телефоны или кошельки в чужом городе, тем самым лишая себя возможности вернуться домой. Подавляющее большинство этих историй заканчивается благополучно, поскольку находится сочувствующий человек или даже люди, способные бескорыстно помочь. Поступок человека, вызвавшего скорую другому, когда ему стало плохо, достоин называться героическим, поскольку сопереживающий прохожий жертвует своим личным временем, может быть, отчасти своими потребностями. От глаз смотрящего в таких ситуациях скрыт факт того, что этот человек противится эффекту толпы, решая, что именно он обязан протянуть руку помощи».

«В наше время не всегда удастся применить понятие героизма в его былой трактовке, связанной с военными действиями. Но если изучить, исследовать современное цифровое пространство, то можно увидеть героизм в его новом, не всегда очевидном проявлении – слове».

Многие люди по всему миру пишут в своих социальных сетях про ситуации буллинга, харасмента, других проявлений агрессии со стороны окружающих людей, открыто высказывая читателям о том, что происходит в его жизни, не взирая на возможные последствия в виде повторных агрессивных реакций. Не потому, что они безумны и бесстрашны, а потому, что для них очень важно высказаться и быть услышанными».



«По моему мнению, в настоящее время данная проблема весьма актуальна, так как сбивка культурного ценза в область индивидуализма и эгоизма стирает множество моральных и нравственных ценностей, деформируя личность. Конечно, исходя из этого, сейчас уже нет тех великих и героических поступков, какие мы видели ранее на страницах истории и про которые читали на уроках литературы. Все же, пренебречь своими интересами или жизнью ради других не каждый способен, а лишь тот, кто обладает высокими нравственными ценностями и значимостью того, на что он идет. Для кого-то это покажется безумством, ведь это альтруизм, отменяющий инстинкты самосохранения, на который решится не каждый.

Но есть и более малопримечательные или же „тихие“ поступки, которые, исходя из деформации культуры, можно воспринимать как героизм: защите слабых, помощь нуждающимся и т. д. Это обыденные поступки, не требующие особых интеллектуальных или же физических навыков, но это уже можно воспринимать как подвиг. И таким поступки пока еще присутствуют в нашей жизни, и их можно воспринимать как проявление героизма».

«В современном мире, конечно же, есть место для героизма. Его проявления мы можем постоянно наблюдать. Безвозмездная помощь старикам и нуждающимся. Отстаивание своей точки зрения, защита своей и другой личности».

«Героизм может выражаться в вещах, кажущихся, на первый взгляд, мелочами. Например, способность отреагировать на несправедливость и отстоять заведомо проигрышную человеческую позицию. Или же стремление заботиться о ком-то, подмечать детали, сложности, с которыми сталкивается близкий человек или просто знакомый, и вовремя предложить поддержку, либо просто ответить на просьбу согласием».

Видимо, прав В. Д. Плахов, утверждая, что «понятия героизма и героического формируются в контексте культуры» [7, с. 1], уточняя, что «в каждой культурной системе семантика героизма, героического поступка, героического поведения утверждается либо спонтанно, естественно, либо декларативно, законодательным путем» [Там же].

Интересными можно считать мнения респондентов относительно значения героических поступков в жизни современного общества, в которых героизм понимается настолько широко, что вообще все поступки, требующие хоть малейшего выражения дисциплины и стойкости, считаются героическими: «По моему мнению, героическое совершение выдающихся по своему общественному значению действий, требующих от человека личного мужества, стойкости, готовности к самопожертвованию, существует в любое время. Особенно когда мы живем в обществе повышенного риска, когда ситуация требует повышенного мужества от каждого из нас».

Таким образом, можно подвести некоторые итоги, позволяющие обозначить особенности понимания героизма современными молодыми людьми, в частности, выделить некоторые общие семантические компоненты данного понятия. Практически все респонденты сходились во мнении о том, что:

- 1) герой бескорыстен, он душевно щедр и не ждет вознаграждений за свои поступки;
- 2) основанием героического поведения является внимание, сфокусированное на других людях и искреннее желание совершить благо для них, «любовь к людям»;
- 3) герой совершает подвиг добровольно, исключительно под влиянием «внутреннего порыва»;
- 4) героический поступок связан с необходимостью жертвовать собой (своим временем, силой, здоровьем, ресурсами и т. д.);



5) герой владеет определенными навыками, он уверен в себе, в правильности и точности выполнения действий;

6) герой скромнен, он не хвастается своим подвигом, и если о нем не рассказывают другие люди, то этот поступок может остаться неизвестным окружающим;

7) герой упорен, он не отступает, если с первого раза не получает желаемый результат, проявляет настойчивость;

8) герой не боится рисковать, способен преодолеть страх опасности;

9) герой может проявить себя абсолютно во всех сферах деятельности, не нужно искать героические поступки только в военной сфере или службе полиции и МЧС;

10) проявления героизма не распространены повсеместно, но присутствуют в жизни современного общества и в значительной степени зависят от его культуры.

Нужно отметить, что студенты с воодушевлением восприняли задание, были настроены на диалог, что, по нашему мнению, отражает их стремление анализировать и обсуждать значимые содержательные феномены существования современного общества. Это, по-видимому, свидетельствует о том, что тема героизма имеет значительную перспективу изучения, возможно, в измененной трактовке данного понятия.

Список литературы

1. *Гриллс Б.* Истинное мужество. Реальные истории о героизме и мастерстве выживания, сформировавшие мою личность. М.: Центрполиграф, 2000. 286 с.

2. *Зубцов Ю.* Психология героизма – что такое подвиг [Электронный ресурс]. URL: <http://bealpha.com/content/view/2408> (дата обращения: 11.09.2020).

3. *Караяни А. Г.* Настольная книга военного психолога. М.: Юрайт, 2016. 332 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://avidreaders.ru/read-book/nastolnaya-kniga-voennogo-psihologa-prakticheskoe-posobie.html> (дата обращения: 05.09.2020).

4. *Карлейль Т.* Герои, почитание героев и героическое в истории [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/k/karlejlx_t/text_0020.shtml (дата обращения: 27.09.2020).

5. *Князева А. А.* Психология героизма [Электронный ресурс]. URL: <https://school-science.ru/3/8/33188> (дата обращения: 27.09.2020).

6. *Михайлов Г.* Психология мужества [Электронный ресурс]. URL: <https://libking.ru/books/religion/364086-georgiy-mihaylov-psihologiya-muzhestva.html> (дата обращения: 10.09.2020).

7. *Плахов В. Д.* Герои и героизм. Опыт современного осмысления вековой проблемы. М.: Каро, 2008. 240 с.

8. *Рено А.* Героизм. Примеры героизма и нравственной энергии из истории всех времен и народов. СПб.: Издание В. И. Губинского, 1896. 274 с.

9. *Трошина С.* Героизм: что такое в психологии. Герои среди нас [Электронный ресурс]. URL: <https://psychologist.tips/4411-geroizm-chto-takoe-v-psihologii-geroi-sredinas.html> (дата обращения: 01.10.2020).

10. Энциклопедический словарь современного русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/102392/%D0%B3%D0%B5%D1%80%D0%BE%D0%B8%D0%B7%D0%BC> (дата обращения: 01.10.2020).

Дата поступления статьи 04.10.2020



Смаглюк Полина Анатольевна

студент 3 курса факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, warja1703@mail.ru

Тишкова Альбина Сергеевна

старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, umarowa.albina@yandex.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье с теоретической и практической точек зрения рассматриваются представления студентов-психологов и дефектологов о реализации инклюзивного образования. Отмечается, что студентам – будущим педагогам-психологам и дефектологам – необходимы знания не только об особенностях развития ребенка с ОВЗ, но и о специфике реализации инклюзивного образования. Представлены различные подходы к проблеме профессиональной подготовки специалистов психолого-педагогического направления, работающих в системе инклюзивного образования. Особое внимание уделяется характеристике психологической готовности студентов психологических специальностей к инклюзивному образованию. Проведено эмпирическое исследование специфики представлений студентов-психологов об инклюзивном образовании. В заключении отмечено, что большинство опрошенных полностью разделяют идеи инклюзивного образования.

Ключевые слова: студенты-психологи, студенты-дефектологи, инклюзивное образование, инклюзия, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, профессиональная готовность, компетенции.

Smaglyuk Polina Anatolyevna

third-year student of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, warja1703@mail.ru

Tishkova Albina Sergeevna

senior lecturer for the Department of Practical and Special Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, umarowa.albina@yandex.ru

PRESENTATION OF STUDENTS IN PSYCHOLOGICAL TRAINING ON INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article from a theoretical and practical point of view examines the views of psychology students and defectologists in relation to the implementation of inclusive education. It is noted that students - future pedagogues-psychologists and defectologists - need knowledge not only about the developmental features of a child with disabilities, but also about the specifics of the implementation of inclusive education. Various approaches to the problem of professional training of specialists in the psychological and pedagogical direction, working in the system of inclusive education, are presented. Special attention



is paid to the characteristics of the psychological readiness of students of psychological specialties for inclusive education. An empirical study of the specifics of the ideas of psychology students about inclusive education is carried out. In the conclusion, it is noted that the majority of the respondents fully share the ideas of inclusive education.

Keywords: psychology students, defectology students, inclusive education, inclusion, disabilities, special educational needs, professional readiness, competencies.

Инклюзивное образование является приоритетным направлением государственной поддержки в системе образования РФ, что обусловлено необходимостью интеграции детей с особыми образовательными потребностями в социум. С каждым годом отмечается увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые нуждаются в обеспечении доступного и качественного образования. Отметим, что детям с особенностями в развитии необходимо обеспечить интеграцию в образовательную организацию и в общество в целом, общение со сверстниками, проживание в семье и посещение образовательного учреждения (как альтернатива школе интернатного типа).

Актуальность темы обусловлена тем, что многие выпускники вузов, получившие психолого-педагогическое образование, выбирают дальнейшим местом работы разнообразные образовательные учреждения, в которых обучаются и дети с особыми образовательными потребностями. Поэтому перед молодым специалистом встает вопрос о профессиональной подготовленности и компетентности в работе с детьми, имеющими особенности в развитии, которые могут обучаться не только в специальных коррекционных школах, но и в общеобразовательных учреждениях с инклюзивной направленностью [19]. Следовательно, студентам – будущим педагогам-психологам и дефектологам – необходимы знания не только об особенностях развития ребенка с ОВЗ, но и о специфике реализации инклюзивного образования.

Как отмечает А. И. Смоляр с соавторами, в нормативно-правовых документах РФ отражены не только задачи профессионального образования, но и определяются основные требования, предъявляемые к образовательным потребностям лиц с особенностями в развитии. Более того, в нормативно-правовой документации отмечается необходимость формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования. Это включает: готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзии, отсутствие дискриминации по состоянию здоровья в системе образования, принятие индивидуально-личностных особенностей каждого ребенка, организация совместного обучения лиц с особенностями в развитии с нормативно развивающимися сверстниками и др. [18]. Для успешной профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, педагог должен овладеть вышеперечисленными требованиями на уровне профессиональной и личностной ценности.

Значимая роль среди всех специалистов, сопровождающих ребенка с ОВЗ в инклюзивной образовательной системе, отводится психологу, задачей которого, как полагает Л. А. Рассудова, является помощь в социально-психологической адаптации и самореализации ребенка [16]. Н. М. Назарова с соавторами в качестве основного направления деятельности психолога в инклюзивном образовании выделяет сохранение психического и социального благополучия ребенка с особыми образовательными потребностями в процессе обучения и воспитания. Важно отметить, что психолог оказывает психологическую помощь не только детям с ОВЗ, но и их родителям, нормативно развивающимся сверстникам и их семьям, педагогам обра-



зовательной организации. Руководствуясь в своей профессиональной деятельности принципами компетентности, объективности, беспристрастности, конфиденциальности, психолог в инклюзивном образовании организует всестороннее развитие личности ребенка [3].

Проблема профессиональной подготовки специалистов психолого-педагогического направления, работающих в системе инклюзивного образования, по мнению многих исследователей, должна осуществляться уже и на этапе обучения в высших учебных заведениях [11]. Так, Е. А. Брагиной было отмечено, что процесс обучения в педагогическом вузе формирует у студентов не только ценности принятия ребенка с ОВЗ, но и способность к анализу собственной профессиональной деятельности. Однако, по мнению автора, сложности у студентов вызывает формирование педагогических технологий инклюзивного обучения [5].

Многие авторы изучают готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования. Г. В. Ахметжанова и А. А. Степанько отмечают, что студенты, окончившие педагогические вузы, обладают профессиональной и методической готовностью для работы в инклюзивных образовательных учреждениях. Но несмотря на это, не все из них готовы преодолеть психологические проблемы, возникающие при работе с учащимися с особыми образовательными потребностями, что приводит к тому, что немногие из выпускников идут работать в подобные учреждения. Авторы полагают, что отсутствие готовности будущих специалистов к работе в системе инклюзивного образования может привести к случаям псевдоинклюзии, т. е. отвержению педагогами самой идеи инклюзии. Для преодоления данной проблемы необходимо сделать инклюзию частью профессионального мышления педагога через мотивационную компетенцию в период обучения в вузе [2].

Отметим, что К. Ю. Брешковская, М. А. Кувырталова выделяют в структуре готовности будущего педагога следующие компоненты: когнитивный, мотивационно-ценностный, результативный, организационно-деятельностный и рефлексивно-аналитический [6]. Н. М. Назарова с соавторами отмечает, что освоение инклюзивного образования будущими педагогами включает: формирование профессиональных компетенций, личностных профессиональных качеств и ценностно-смысловой сферы. Все это проявляется в признании ценности личности, несмотря на имеющиеся недостатки; направленность на развитие ребенка; осознание своей ответственности за обучение и воспитание ребенка. В обучении студентов специфике инклюзивного образования значительную роль следует отводить практическому подходу: знакомству с различными образовательными учреждениями и с деятельностью специалистов в период педагогической практики. По мнению авторов, одним из важнейших условий формирования профессиональной компетентности является формирование профессионально-личностных качеств специалиста инклюзивного образования. К таким качествам относятся: готовность к оказанию помощи лицам с проблемами в развитии, эмпатия, толерантность, альтруизм, ответственность, педагогический оптимизм, рефлексия, коммуникативные способности, самоконтроль, самонаблюдение, сдержанность, доброжелательность, творческий подход к решению ситуаций [3].

Особенности инклюзивной компетентности в своей работе раскрывает Е. В. Богданова. В структуру данной компетентности она относит несколько ключевых содержательных компетенций: мотивационную, рефлексивную и когнитивно-информационную. Рефлексивная компетенция в условиях инклюзии заключается в самоанализе учебной и будущей профессиональной деятельности. Когнитивно-



информационный компонент состоит из двух компетенций, где под когнитивной компетенцией понимается качество личности, обеспечивающее самообразование, личностный и профессиональный рост. Овладевая информационной компетенцией, специалист осваивает различные формы работы с информацией (поиск, интерпретация, систематизация, структурирования, анализ и т. д.) для решения профессиональных задач и выполнения деятельности. Мотивационный компонент инклюзивной компетентности заключается в «глубокой личностной заинтересованности, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях реализации инклюзии на базе образовательных организаций, а также включает совокупность мотивов (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия и пр.)» [4, с. 13].

В эмпирическом исследовании, проведенном Е. В. Гребенниковой и Е. Ю. Закотновой, представлена характеристика психологической готовности студентов психологических специальностей к инклюзивному образованию, включающая когнитивный, эмоциональный и мотивационно-ценностный компоненты. Так, по результатам исследования авторов, развитие данных компонентов у студентов-психологов 2 курса представлено недостаточно, что может указывать на отсутствие психологической готовности студентов 2 курса к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Как полагают авторы, это может быть связано с формированием у студентов индивидуальных жизненных ценностей, недостаточно развитой эмпатией, наличием проблем во взаимоотношениях в группе [8]. В исследованиях, проведенных нами ранее, было отмечено, что студенты психологического факультета в первую очередь ориентированы на личностные ценности: семейная жизнь, карьера, материальное благополучие и любовь [17, 20]. А. И. Смоляр и Т. Н. Черномырдина рассматривают психологическую готовность педагогов к работе в инклюзивной образовательной системе, раскрывая ее через интегративные личностные образования, обеспечивающие успешную профессиональную деятельность. Именно это, по мнению авторов, позволяет будущим педагогам осуществлять воспитание и развитие обучающихся в системе инклюзивного образования. При этом в структуре готовности к осуществлению профессиональной деятельности в инклюзивном образовании выделяются операциональный, эмоциональный, мотивационно-ценностный и когнитивный компоненты [18].

Высокий уровень психологической готовности будущих педагогов к условиям инклюзивного образования И. В. Ивенских, С. Н. Сорокоумова и О. В. Суворова связывают с ценностным отношением к детям, умением проектировать индивидуальную траекторию учеников, высоким уровнем профессиональной рефлексии [13].

Наибольшая подготовленность к работе в системе инклюзивного образования отмечается у студентов-дефектологов. В исследовании, проведенном В. Д. Толкачевой, было выявлено, что большая часть студентов-дефектологов ориентируется в вопросах инклюзивного образования, однако сложности отмечаются у студентов в практических вопросах интегрирования детей. В частности, недостаточно освоенными остаются навыки подготовки методических рекомендаций для педагогов и разработки индивидуальных коррекционных программ. Преодоление данных сложностей, по мнению автора, состоит в реализации проектной деятельности студентов в процессе посещения инклюзивных образовательных организаций [21]. Интересные данные были получены по результатам опроса, проведенного В. И. Зиновьевой с соавторами, в котором было выявлено, что отношение к лицам с ин-



валидностью более позитивное в тех студенческих группах, где они отсутствуют. Авторы объясняют это тем, что для студентов, не имеющих непосредственных контактов с лицами с инвалидностью, их особенности находятся в «удаленном секторе сознания» [12]. Г. В. Ахметжанова и А. А. Степанько на основе проведенного исследования выделили такие основные мотивы будущего педагога к работе в системе инклюзивного образования, как мотив саморазвития, самооценки, достижения успеха, общественной полезности, субъект-субъектных отношений и мотив защищенности [2]. Во многих исследованиях авторы указывают на то, что в целом студенты соглашались с целесообразностью и обязательностью инклюзивного образования, однако большинство не готовы включиться в инклюзивные процессы [7, 10].

По нашему мнению, представления студентов психологических и дефектологических направлений об инклюзивном образовании тесно связаны еще и с их отношением к детям с ОВЗ, и к интегрированному обучению в целом. Так, Л. А. Рассудова указывает на важность в формировании учебно-профессиональной мотивации и готовности к профессиональной деятельности у студентов в работе с детьми с ОВЗ. С этой целью, по мнению автора, в высших учебных заведениях должно осуществляться практическое знакомство с опытом работы различных образовательных учреждений, в которых обучаются дети с особыми образовательными потребностями. Помимо этого, Л. А. Рассудова указывает и на психологическую готовность студентов к работе с лицами с ОВЗ, включающую ценностные ориентации на профессию, адекватное восприятие детей, знание их особенностей и возможностей развития и умение взаимодействовать с ними [16]. О. В. Аронова с соавторами связывает недостаточный уровень толерантного отношения к людям с инвалидностью в студенческой среде с недостаточным уровнем инклюзии в обществе [1]. Отношение студенческой молодежи к лицам с ОВЗ отражает не только текущее положение вторых в социуме, но и перспективные изменения в дальнейшем. Исходя из этой идеи существует множество исследований, направленных на изучения отношения студентов с нормой к студентам с ОВЗ и системе инклюзивного образования в целом.

Рассматривая вопрос об инклюзивном образовании нужно не забывать о том, что обучение лиц с ОВЗ не заканчивается на этапе выпуска из школ. В дальнейшем они становятся абитуриентами и поступают в вузы. Тема отношения студентов с нормой к студентам с ОВЗ рассматривается в ряде исследований [14, 15]. В ходе взаимодействия на базе университетов студенты, которые в будущей профессиональной деятельности могут не взаимодействовать с лицами с ОВЗ, знакомятся с ними, узнают возможные сложности, принимают их, и это влияет на формирование толерантного отношения.

С целью изучения специфики представлений студентов-психологов об инклюзивном образовании нами было проведено эмпирическое исследование с использованием авторского опросника, содержащего 12 вопросов открытого и закрытого типов. В исследовании приняли участие 38 студентов 1–4 курсов психологических направлений, обучающихся в ФГБОУ ВО «НГПУ». Нашу выборку составляли только студенты психолого-педагогического направления, в других работах на подобную тематику в исследуемых группах присутствовали студенты других направлений [9, 14, 18], у которых отсутствуют дисциплины, связанные с изучением инклюзивного образования. В результате обработки полученных от респондентов ответов можно отметить, что большинство опрошенных сталкивались с инклюзивным образованием в своем жизненном опыте (61 %), тогда как 30 % – не имеют представления об инклюзивном образовании. Лишь у 38,5 % опрошенных студентов есть



отдельная дисциплина, посвященная инклюзивному образованию. У 46,1 % опрошенных нет отдельной дисциплины, посвященной изучению инклюзивного образования, однако эту тему затрагивают на других учебных предметах. Для оставшихся 15,4 % студентов тема инклюзивного образования не затрагивается в процессе обучения (рис. 1).



Рис. 1. Процентное соотношение ответов студентов на вопрос: «Есть ли у Вас дисциплина, связанная с изучением специфики инклюзивного образования?»

Значимым является то, что большая часть студентов (92,3 %) имеет представление об инклюзивном образовании и понимает его как обеспечение равного доступа к получению образования для всех людей, вне зависимости от индивидуальных особенностей, а также как совместное обучение в общеобразовательных учреждениях лиц с ОВЗ с нормативно развивающимися сверстниками. Однако 7,7 % из выборки имеют неверное представление об инклюзивном образовании, относя к нему только детей с ОВЗ (рис. 2). По нашему мнению, такие результаты могут быть обусловлены отсутствием знаний по этой тематике, так как в процессе обучения не затрагиваются идеи инклюзии. Тем не менее все опрошенные единогласны в том, что педагогам и психологам необходимо знать об особенностях организации инклюзивного образования.

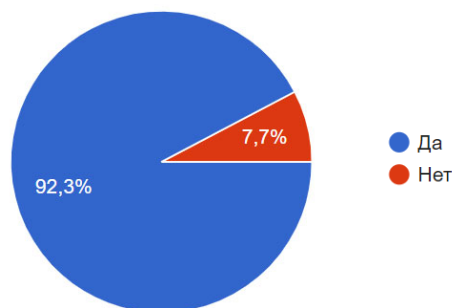


Рис. 2. Процентное соотношение ответов студентов на вопрос: «Знаете ли Вы, что такое инклюзивное образование?»



В ответах на вопрос о том, какие условия должны быть созданы для реализации инклюзивного образования, респонденты отметили следующее: материально-технические условия (пандусы, лифт, техническое оборудование), учебно-методические (адаптированная учебная программа, специальные методы обучения, пособия для детей с ОВЗ) и кадровые (квалифицированные специалисты, возможность дополнительного обучения педагогов и психологов). Среди специфических условий некоторые студенты отметили необходимость психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, тьюторство и активную просветительскую деятельность, включающую в занятия и беседы с родителями, детьми с нормой развития воспитание толерантности. По мнению студентов, в инклюзивном образовании могут работать следующие специалисты: педагоги-психологи, дефектологи, логопеды, педагоги/учителя, медицинские работники, включая реабилитолога и специалиста по лечебной физкультуре, социальные педагоги, тьюторы, узконаправленные специалисты, в частности сурдо- и тифлопедагоги. Наименее популярными ответами оказались: медиатор и администрация учебного заведения.

Основными проблемами в инклюзивном образовании РФ в настоящее время студенты считают: недостаточное оснащение школ, в частности отсутствие необходимого материально-технического оборудования и учебно-методической базы, нехватка и отсутствие квалифицированных кадров и их неготовность к работе в системе инклюзивного образования, а также непринятие обществом людей с ОВЗ. Интересным является то, что только 4 человека выделяют недостаточное финансирование инклюзивного образования как проблему, но уже 9 человек выбирают финансовую поддержку как способ решения проблем.

Самым популярным направлением среди решений проблем в сфере инклюзивного образования является создание толерантного общества посредством просвещения населения. Затем идет подготовка будущих специалистов, создание учебных программ в ВУЗах и предоставление бюджетных мест, участие в курсах для повышения квалификации. Третье место занимает финансовая поддержка реализации инклюзивного образования в образовательных учреждениях. Далее отмечается материально-технический аспект, в частности постройка и перепланировка зданий с учетом потребностей лиц с ОВЗ, наличие необходимого оборудования, специальных туалетов. Последним по популярности является создание новых методик обучения, адаптированных учебных планов. Это может быть связано с тем, что студенты считают существующие методы и литературу достаточными для реализации инклюзивного образования.

Таким образом, результаты проведенного исследования в целом согласуются с существующими современными теоретическими и практическими представлениями об отношении студентов к инклюзивному образованию. В частности, относительно преобладающего числа студентов, которые имеют представления об инклюзии, положительно ее воспринимают и видят трудности, которые существуют в данном образовательном процессе [15]. В заключение стоит отметить, что большинство опрошенных полностью разделяют идеи инклюзивного образования. К основным идеям респонденты при этом относят: социализацию и адаптацию ребенка, включение его в социум; идея ценности каждого человека вне зависимости от его особенностей; создание толерантного общества и право на получение образования. Лишь некоторые студенты не разделяют идеи инклюзии и связывают это с тем, что не всем детям будет комфортно обучаться в классе с нормативно развивающимися сверстниками. Более того, в результате проведенных исследования можно отметить



не совсем правильное семантическое наполнение термина «лица с ограниченными возможностями здоровья» в связи с отсутствием знаний и опыта взаимодействия с людьми с ОВЗ. Выходом из этой ситуации является информирование студенческой молодежи о вопросах инклюзивного образования. Таким образом, студентам психологических специальностей необходимо обучение специфике инклюзивного образования с целью их успешной последующей профессиональной деятельности в образовательных организациях.

Список литературы

1. *Аронова О. В., Зиновьева Д. М., Ефимов Е. Г.* Толерантность студентов по отношению к людям с инвалидностью: проективная диагностика [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019 № 5. Т. 7. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/33PSMN519.pdf> (дата обращения: 01.10.2020).
2. *Ахметжанова Г. В., Степанько А. А.* Подготовка будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования: мотивационный аспект [Электронный ресурс] // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 181–184. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32821965> (дата обращения: 01.10.2020).
3. *Богданова Т. Г., Гусейнова А. М., Назарова Н. М.* Педагогика инклюзивного образования. М.: ИНФРА-М, 2016. 335 с.
4. *Богданова Е. В.* Структура инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза // Вестн. Минского ун-та. 2016. № 3 (16). С. 12.
5. *Брагина Е. А.* Инклюзивная готовность выпускников педагогического университета [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 23–25 октября, 2019 г.) / гл. ред. С. В. Алехина. М.: Изд-во МГППУ, 2019. С. 430–433. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41282813> (дата обращения: 01.10.2020).
6. *Брешиковская К. Ю., Кувырталова М. А.* Развитие мотивационно-ценностной готовности будущего учителя к деятельности в инклюзивной образовательной среде // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2016. № 1 (17). С. 81–88.
7. *Бурилкина С. А., Каминский А. С.* Студенческая молодежь и инклюзивное образование // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 24–29.
8. *Гребенникова Е. В., Закотнова Е. Ю.* Психологическая готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2015. № 3 (156). С. 34–37.
9. *Гринина Е. С.* Отношение студенческой молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Саратовского ун-та. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 4. С. 333–338. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2015-4-4-333-337>
10. *Дмитриева Е. Е.* Профессионально-ценностная готовность выпускников педагогического вуза к работе в условиях инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–1. С. 448–453.
11. *Жнечкова К. А.* Готовность будущих педагогов к осуществлению инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2017. № 10. С. 35–40. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=29767516> (дата обращения: 01.10.2020).
12. *Зиновьева В. И., Наумова Н. И., Берсенев М. В.* [и др.] Формирование позитивной атмосферы в отношении лиц с ограниченными возможностями в образовательном пространстве вуза // Вестн. Томского гос. ун-та. История. 2019. № 61. С. 192–195. DOI: <https://doi.org/10.17223/19988613/61/24>
13. *Ивенских И. В., Сорокоумова С. Н., Суворова О. В.* Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями



ми здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики // Вестн. Минского ун-та. 2018. Т. 6. № 1 (22). С. 12.

14. *Кохан С. Т., Патеюк А. В., Антонов В. Л.* Исследование отношения студентов к инклюзивному образованию в Забайкальском государственном университете [Электронный ресурс] // Бюллетень науки и практики. 2017. № 3 (16). С. 257–260. URL: <https://www.bulletennauki.com/kokhan> (дата обращения 05.10.2020).

15. *Латин Д. В., Машанова А. С., Мельникова М. С.* Готовность студентов к вступлению в инклюзивное образовательное пространство вуза: социологический аспект // Теория и практика общественного развития. 2018. № 7. С. 44–49. DOI: <https://doi.org/10.24158/tpor.2018.7.6>

16. *Рассудова Л. А.* Представления студентов-психологов о личности человека с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Психология. Психофизиология. 2020. Т. 13. № 3. С. 24–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42944848> (дата обращения: 05.10.2020).

17. *Смаглюк П. А.* К вопросу определения места любви в системе ценностных ориентаций в период юности [Электронный ресурс] // Лики любви: материалы V Городского студенческого фестиваля (Новосибирск, 17 мая 2019 г.) / под ред. О. О. Андронниковой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. С. 137–139. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39341753> (дата обращения: 05.10.2020).

18. *Смоляр А. И., Черномырдина Т. Н.* Исследование мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. Т. 5. № 3. С. 72–84.

19. *Тишкова А. С.* Особенности адаптации к инклюзивному образовательному процессу детей и подростков с тяжелыми нарушениями в развитии [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 23–25 октября, 2019 г.) / гл. ред. С. В. Алехина. М.: Изд-во МГППУ, 2019. С. 165–169. URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2018/04/02/sbornik_materialov.pdf (дата обращения: 01.10.2020).

20. *Тишкова А. С.* Отношение к здоровью и здоровому образу жизни у студентов первого курса психологического факультета [Электронный ресурс] // СМАЛЬТА. 2015. № 4. С. 58–61. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23888143> (дата обращения: 01.10.2020).

21. *Толкачева В. Д.* Понимание студентами педагогического университета феноменологии инклюзивного образования // Вестн. Курганского гос. ун-та. 2020. № 1 (55). С. 100–104.

Дата поступления в редакцию 05.10.2020



Клепикова Наталья Михайловна

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, факультет социальной работы и клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск, Россия, nataliaklepikova@ya.ru, ORCID iD:0000-0002-1398-8295

Нестерова Светлана Борисовна

доцент кафедры социальной психологии и виктимологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, svetanesterova@yandex.ru

**ДИСФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СЕМЬЯ КАК ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ ДЕВИАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ**

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования по проблеме влияния дисфункциональной семьи на формирование склонности к девиантному поведению в подростковом возрасте. Обозначены маркеры дисфункциональной семьи: ригидные правила межличностного взаимодействия, неспособность решать проблемы, негативный эмоциональный фон, нарушение процессов адаптации, физического и психического здоровья, деструктивное поведение членов семьи. В эмпирическом исследовании (n=51) показано, что в дисфункциональной семье по сравнению с функциональной существует дефицит позитивного интереса со стороны обоих родителей, отношение отца подростками воспринимается как последовательное жестокое, отношение матери как чрезмерно эмоциональное; в межличностных отношениях отмечается высокий уровень конфликтности и разобщенности; у подростков отсутствуют возможности свободного проявления эмоций и личностного роста; семейная система воспринимается как плохо управляемая. Установлено, что склонность к девиантному поведению (суицидальному, делинквентному, аддиктивному) выше у подростков из дисфункциональных семей. Усиливают риск формирования девиантного поведения ситуации соревновательности, необходимость действовать и открыто проявлять эмоции в различных сферах; заинтересованность родителей подростком (попытки тотального контроля); чрезмерное проявление теплых чувств со стороны матери, последовательное отношение матери, дефицит теплых чувств, непредсказуемое поведение или враждебность, директивность отца; высокая автономность как матери, так и отца. Сделаны выводы о том, что в функциональных семьях риск формирования девиантного поведения снижается при следующих условиях: сформированная и хорошо осознаваемая семейная иерархия; сплоченность; ориентация семьи на активность в различных сферах; отсутствие прямого проявления насилия в конфликтных ситуациях; адекватное отношение матери к подросткам (позитивный интерес без потворствования, директивности и тотального контроля).

Ключевые слова: дисфункциональная семья, признаки дисфункциональной семьи, факторы девиантного поведения в подростковом возрасте.



Klepikova Natalya Mikhailovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Victimology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Lecturer of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology, Faculty of Social Work and Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia, nataliaklepikova@ya.ru, ORCID iD:0000-0002-1398-8295

Nesterova Svetlana Borisovna

Associate Professor of the Department of Social Psychology and Victimology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, svetanesterova@yandex.ru

DYSFUNCTIONAL FAMILY AS A FACTOR OF DEVIATION IN ADOLESCENCE

Abstract. The article presents the results of an empirical research of the problem of the influence of a dysfunctional family on the formation of a tendency to deviant behavior in adolescence. Markers of a dysfunctional family are indicated: rigid rules of interpersonal interaction, inability to solve problems, negative emotional background, impaired adaptation processes, physical and mental health, destructive behavior of family members. The empirical research (n = 51) showed that in a dysfunctional family, compared to a functional one, there is a deficit of positive interest on the part of both parents, the father's attitude is perceived by adolescents as consistently cruel, the mother's attitude is overly emotional; in interpersonal relations, there is a high level of conflict and disunity; adolescents lack opportunities for free expression of emotions and personal growth; the family system is perceived as poorly managed. It has been established that the tendency to deviant behavior (suicidal, delinquent, addictive) is higher for adolescents from dysfunctional families. It was found that, situations of competitiveness, the need to act and openly express emotions in various areas; parental interest in adolescents (attempts at total control); excessive manifestation of warm feelings on the part of the mother, consistent attitude of the mother, lack of warm feelings, unpredictable behavior or hostility, directiveness of the father; high autonomy of both mother and father increases the risk of developing deviant behavior. In functional families, the risk of developing deviant behavior decreases under the following conditions: a well-formed and well-understood family hierarchy; cohesion; family orientation towards activity in various spheres; lack of direct manifestation of violence in conflict situations; an adequate attitude of the mother towards adolescents (positive interest without connivance, directiveness and total control).

Keywords: dysfunctional family, signs of a dysfunctional family, factors of deviant behavior in adolescence.

Девиантное поведение детей и подростков является важной проблемой нашего общества, которой уделено внимание в работах многих исследователей: Я. И. Гилинский (2004), Е. В. Змановская (2014), В. Д. Менделевич (2016), Л. Б. Шнейдер (2019) и др. [8, 13, 21, 30]. Мы сконцентрируем внимание на негативных аспектах девиантного поведения (аддиктивность, делинквентность, суицидальность), на совокупности повторяющихся поведенческих актов, вступающих в противоречие с моральными и/или правовыми нормами. На аспектах, способных причинить ущерб как физический, так и психологический и, как правило, предполагающих меры со стороны уполномоченных общественных институтов. Девиантное по-



ведение в подростковом возрасте имеет свою специфику и предполагает наряду с действиями агрессивного, антисоциального, аддиктивного характера типично подростковые реакции оппозиции, группирования со сверстниками и побеги из дома [13]. Девиантное поведение имеет множественную детерминацию [8, 13, 21, 30]. В качестве одного из факторов его возникновения в подростковом возрасте И. В. Дубровина, Ю. В. Железнякова, А. Н. Иванов, Н. С. Ломоносова, А. Ф. Минуллина и др. называют нарушение функций семьи [11, 12, 14, 18, 22].

Повышенный интерес к проблемам семьи, включая качество исполнения ею традиционных функций, отечественный исследователь Л. Б. Шнейдер связывает с глобальными социальными изменениями, которые затронули общество в целом и институт семьи в частности [29]. Особенности функционирования семьи представлены в работах А. Я. Варги, В. Н. Дружинина, И. В. Гребенникова, С. В. Ковалева, А. И. Антонова, Л. Б. Шнейдер, Э. Г. Эйдемиллера и др. [1, 6, 9, 10, 15, 30, 31].

Следует отметить отсутствие однозначной позиции по поводу количества функций, реализуемых семьей. С. В. Ковалев указывает, что основными функциям семьи являются репродуктивная и воспитательная [15]. И. В. Гребенников предлагает расширенный список, добавляя экономическую, коммуникативную и рекреационную функции [9]. В работах Э. Г. Эйдемиллера определены воспитательная, хозяйственно-бытовая, эмоциональная, сексуально-эротическая функции семьи, а также функции первичного социального контроля и духовного общения [31]. А. И. Антонов относит репродуктивную, воспитательную и содержательную функции семьи к специфическим, реализуемым вне исторического контекста [1]. Автор обозначает другую группу функций (неспецифических), которые семья реализует в конкретных исторических обстоятельствах, например наследование собственности, организация досуга, экономическая (производство и потребление), здоровьесбережение, поддержание микроклимата и т. п. [1]. Л. Б. Шнейдер описывает воспитательную, хозяйственно-экономическую, рекреативную, репродуктивную, образовательно-регенеративную и психотерапевтическую функции [29]. Несмотря на многообразие выделяемых функций, во всех классификациях уделяется внимание воспитательной (социализирующей) функции семьи, которая может считаться ключевой. И. В. Дубровина указывает, что именно воспитание выступает ведущим механизмом социализации, включения ребенка в процесс активного освоения культуры, межличностных отношений, формирования социальных норм, ролей, приобретения компетенций для успешной самореализации [11]. В. Н. Дружинин считает, что «социализация детей всегда, во все времена и у всех народов была единственной специфической функцией семьи, а прочие функции были дополнительными и менялись на протяжении веков» [10, с. 30]. С. Л. Рубинштейн указывает, что реализация воспитания – целенаправленный процесс, базирующийся, во-первых, на включении воспитуемых в активную деятельную «настоящую» жизнь взрослого; во-вторых, на поступках, создающих этические условия жизни; в-третьих, на отсутствии приоритета вещных материальных поступков перед этическими [25]. Таким образом, выполнение функций семьей требует целенаправленных усилий.

В психологии сложилось представление о нормально функционирующей семье, ответственно и дифференцированно выполняющей свои функции, вследствие чего удовлетворяющей потребности в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого ее члена [31]. Такая семья характеризуется сильным родительским союзом, иерархической функционально-ролевой структурой, прочными связями между поколениями, артикулированными семейными правилами [18].



Семья, в которой нарушена реализация основной воспитательной или группы функций, определяется как дисфункциональная [24]. Многоплановость требований общества к семье позволяет любую семью считать дисфункциональной [6]. В подлинно дисфункциональных семьях наблюдаются множественные нарушения в выполнении функций, при выраженном стремлении делегировать их выполнение общественным институтам [19]. Маркерами дисфункциональной семьи могут выступать негативный эмоциональный фон [5], закрытость ее системы, ригидные правила межличностного взаимодействия, неспособность решать возникающие в ней проблемы [2], гипо- и гиперопека, противоречивое отношение к ребенку, в основе которого лежит дефицит общения [11], нарушение физического и психического здоровья, расстройства адаптации [24, 31], деструктивное поведение [19, 24] и акцентуации характера [17] у ее членов. Для характеристики такой семьи можно воспользоваться описанием, предложенным В. Сатир, – неудобство, дискомфорт и холодность [26].

Современные российские исследования дисфункциональных семей показывают, что преобладающими стилями воспитания в них являются негармоничные, отношения характеризуются повышенной конфликтностью, враждебностью, переживанием уязвимости и неполноценности [16]. Особенно чувствительны к негативному влиянию оказываются подростки, которые находят неконструктивные и опасные для личности и общества выходы [3, 4]. Так, в исследовании Э. И. Трувэ, основанном на анализе ранних воспоминаний, отражено представление о жизни подростков из дисфункциональных семей. «Жизнь – это постоянная возможность получить травму (умереть)», «жизнь таит в себе много опасностей, тревог, страхов, переживаний и поэтому надо быть готовым встретить и преодолеть все эти угрозы, применяя всю свою физическую силу, выносливость, терпение», «жизнь – это одиночество, хотя и есть семья» [27, с. 64]. А. Ф. Минулина доказывает, что атмосфера дисфункциональной семьи, установки родителей в отношении детей и методы воспитания способствуют закреплению следующих психических свойств: тревожность, агрессивность, озлобленность, недоверчивость и т. п. [22]. Н. С. Ломоносова описывает деструктивные поведенческие паттерны, закрепляющиеся в дисфункциональной семье и наиболее остро проявляющиеся в подростковом возрасте: отсутствие стремления к успеху, неуверенное поведение, избегание риска [18]. У. С. Белоклокова, С. Б. Нестерова указывают на высокий риск формирования аутоагрессивного поведения в подростковом возрасте [23]. Таким образом, наблюдается заинтересованность исследователей в разработке проблемы влияния дисфункциональной семьи на развитие личности и формирование поведения.

В нашем исследовании, осуществленном совместно с магистрантом кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ» У. С. Белоклоковой, проверялись следующие гипотезы: выраженность девиантного поведения (аддиктивного, делинквентного, суицидального) у подростков, воспитывающихся в дисфункциональных семьях, выше, чем у подростков, воспитывающихся в семьях нормального функционирования; дисфункциональные семьи обуславливают специфику девиантного поведения подростков.

Эмпирическое исследование осуществлено на базе МБОУ СОШ № 7 г. Новосибирска. Выборку составили старшие подростки в возрасте от 15 до 17 лет (n=51). Общая выборка дифференцирована на группы «воспитывающиеся в дисфункциональной семье» (n=24) и «воспитывающиеся в функциональной семье» (n=27), согласно критериям – маркерам дисфункциональности семьи. В качестве таких



маркеров были выбраны следующие: низкий социальный статус [24]; сниженные адаптивные способности членов семьи и самого подростка [24, 31]; негативный эмоциональный фон [5]; деструктивное поведение членов семьи (алкоголизм, наркомания, суицидальные тенденции и т. д.) [19, 24]. Данные о семьях получены от социального педагога и классных руководителей обучающихся.

В эмпирическом исследовании использован диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения «ДАП-П» для учащихся общеобразовательных учреждений, модифицированный вариант опросника «ДАП-В» (СПб., ВМедА, кафедра психиатрии, НИЛ-7, 1999), опубликованный Е. В. Федосенко [28]. Для эмпирического подтверждения различий психологических характеристик дисфункциональной и функциональной семьи применялись: методика «Подростки о родителях» (ADOR) Е. Шафер, модификация З. Матейчика и П. Ржичана в адаптации Л. И. Вассермана, И. А. Горьковой, Е. Е. Ромицыной [7]; шкала семейного окружения (ШСО) Р. Мус и Б. Мус в адаптации С. Ю. Куприянова [20].

Основными методами математического анализа выбраны критерий U-Манна-Уитни для сравнения групп и корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции rs-Спирмена) для выявления взаимосвязей между характеристиками семьи и склонностью подростков к различным формам девиантного поведения. Обработка данных осуществлялась с помощью программы Statistica 10.0.

На первом этапе выявлены различия в психологических характеристиках дисфункциональной и функциональной семьи. Полученные результаты (табл. 1) отражают значимые различия между двумя группами по следующим параметрам методики ADOR (оценка матери): «*позитивный интерес*», «*автономность*» и «*близость*».

Таблица 1

Сравнение характеристик отношения матери к подростку в дисфункциональной (ЭГ 1) и функциональной (ЭГ 2) семьях

Шкалы ADOR	Критерий Манна-Уитни		Средний ранг	
	U	Значимость	ЭГ 1	ЭГ 2
<i>Позитивный интерес</i>	146,000	0,000	18,58	32,59
Директивность	261,000	0,218	23,38	28,33
Враждебность	266,000	0,231	28,42	23,85
<i>Автономность</i>	157,000	0,001	19,04	32,19
Непоследовательность	228,000	0,059	22,00	29,56
<i>Близость</i>	100,000	0,000	16,67	34,30
Критика	246,000	0,120	22,75	28,89

Примечание:

1. U крит = 200 при $p \leq 0,01$, U крит = 236 при $p \leq 0,05$.
2. Курсивом выделены различия на достоверном уровне значимости.

Подростки из нормально функционирующей семьи воспринимают отношение матери как наполненное позитивным интересом (доверием) и уважением к его автономности, при этом отношения с матерью воспринимаются как близкие. Подростки из дисфункциональной семьи, напротив, указывают на грубое обращение, дефицит доверия и твердости материнской позиции относительно их поведения.

Выявлены значимые различия (табл. 2) между двумя группами по следующим параметрам методики ADOR (оценка отца): «*позитивный интерес*», «*непоследовательность*», «*близость*» и «*критика*».



**Сравнение характеристик отношения отца к подростку
в дисфункциональной (ЭГ 1) и функциональной (ЭГ 2) семьях**

Шкалы ADOR	Критерий Манна-Уитни		Средний ранг	
	U	Значимость	ЭГ 1	ЭГ 2
<i>Позитивный интерес</i>	160,000	0,001	19,17	32,07
Директивность	238,000	0,087	22,42	29,19
Враждебность	307,000	0,737	26,71	25,37
Автономность	233,000	0,072	22,21	29,37
<i>Непоследовательность</i>	122,000	0,000	17,58	33,48
<i>Близость</i>	119,000	0,000	17,46	33,59
<i>Критика</i>	184,000	0,005	20,17	31,19

Примечание:

1. U крит = 200 при $p \leq 0,01$, U крит = 236 при $p \leq 0,05$.
2. Курсивом выделены различия на достоверном уровне значимости.

Подростки из нормально функционирующей семьи воспринимают поведение отца как уверенное, авторитетное, не жестокое, в то же время отмечают некоторую непоследовательность в отцовских проявлениях, которая знаменуется переходами от силы и недоверия к конформизму и доверчивости. В целом отношения воспринимаются как близкие, но не лишённые критики. Подростки из дисфункциональной семьи считают, что отец в общении стремится к нераздельной власти, отмечают проявление грубой силы, при этом поведение отца остается последовательно жестоким и наполненным недоверием в адрес ребенка. В отношениях нет близости, критика существует, но в меньшем выражении, чем в функциональной семье.

Далее представлены результаты сравнительного анализа характеристик психологического климата в дисфункциональной и функциональной семье (табл. 3).

Таблица 3

**Сравнение характеристик психологического климата
в дисфункциональной (ЭГ 1) и функциональной (ЭГ 2) семьях**

Шкалы ШСО	Критерий Манна-Уитни		Средний ранг	
	U	Значимость	ЭГ 1	ЭГ 2
<i>Сплоченность</i>	41,000	0,000	14,21	36,48
<i>Экспрессивность</i>	126,000	0,000	17,75	33,33
<i>Конфликт</i>	26,000	0,000	38,42	14,96
<i>Независимость</i>	211,000	0,030	30,71	21,81
<i>Ориентация на достижения</i>	155,000	0,001	18,96	32,26
<i>Интеллектуально-культурная ориентация</i>	132,000	0,000	18,00	33,11
<i>Ориентация на активный отдых</i>	54,000	0,000	14,75	36,00
<i>Мораль и нравственность</i>	107,000	0,000	16,96	34,04
<i>Организация</i>	117,000	0,000	17,38	33,67
<i>Контроль</i>	106,000	0,000	16,92	34,07

Примечание:

1. U крит = 200 при $p \leq 0,01$, U крит = 236 при $p \leq 0,05$.
2. Курсивом выделены различия на достоверном уровне значимости.



Различия выявлены по всем шкалам, отражающим характеристики социального климата семьи. Подростки из дисфункциональной семьи отмечают более высокую конфликтность в межличностных отношениях, в которых допускается открытое выражение гнева, агрессии. Дисфункциональная семья поощряет к самоутверждению, независимости и самостоятельности, родители не направляют подростков в решении их проблем. Подростки из функциональной семьи значительно чаще отмечают сплоченность, экспрессивность, организованность в семейных отношениях. Функциональная семья ориентирована на достижение, на активный отдых, в такой семье выражена интеллектуально-культурная ориентация, основанная на морали и нравственности.

Таким образом, удалось доказать, что семьи могут быть дифференцированы на функциональные и дисфункциональные по обозначенным нами критериям, при этом дисфункциональную семью будут определять следующие характеристики социального климата и родительского отношения: дефицит позитивного интереса со стороны обоих родителей, последовательное жестокое отношение со стороны отца, излишняя эмоциональная вовлеченность матери; высокий уровень конфликтности и автономности в межличностных отношениях, недостаток сплоченности, экспрессивности, а также сниженные показатели характеристик, отвечающих за личностный рост и управляемость семейной системы.

На следующем этапе выявлено влияние дисфункциональной семьи на формирование склонности к девиантному поведению в подростковом возрасте. Статистически значимые различия выявлены для всех форм девиантного поведения (табл. 4). Подростки из дисфункциональной семьи более подвержены «саморазрушающему» поведению, различным повторяющимся действиям, склонны к систематическому употреблению психоактивных веществ с целью изменения своего психического состояния с развитием выраженных первичных социальных, психологических и медицинских последствий до стадии формирования зависимости.

Таблица 4

Сравнение выраженности склонности к различным формам девиантного поведения у подростков из дисфункциональной (ЭГ 1) и функциональной (ЭГ 2) семей

Шкалы ДАП-П	Критерий Манна-Уитни		Средний ранг	
	U	Значимость	ЭГ 1	ЭГ 2
<i>Аддитивное поведение</i>	44,000	0,0001	37,67	15,63
<i>Делинквентное поведение</i>	69,000	0,0001	36,63	16,56
<i>Суицидальное поведение</i>	138,000	0,0001	33,75	19,11
<i>Интегральная оценка девиантного поведения</i>	25,000	0,0001	38,46	14,93

Примечание:

1. U крит = 200 при $p \leq 0,01$, U крит = 236 при $p \leq 0,05$.
2. Курсивом выделены различия на достоверном уровне значимости.

Подростки из дисфункциональной семьи значительно чаще, чем подростки из нормально функционирующей семьи, действуют принося вред обществу, угрожают жизни других людей и общему социальному порядку, порой их действия являются уголовно наказуемыми. Так же среди подростков из дисфункциональных семей существенно больше старшекласников, склонных к суицидальному поведению.



Таким образом, нами установлено, что подростки из дисфункциональной семьи более склонны к различным формам девиантного поведения (аддиктивного, делинквентного, суицидального).

На завершающем этапе для выявления взаимосвязей склонности к различным формам девиантного поведения с характеристиками семьи был использован коэффициент ранговой корреляции *rs*-Спирмена. Полученные результаты для дисфункциональной семьи представлены в таблицах 5–7.

Таблица 5

Взаимосвязь характеристик психологического климата семьи (ШСО) и склонности к различным формам девиантного поведения (ДАП-П). ЭГ 1 (подростки из дисфункциональной семьи)

ШСО \ ДАП-П		ШСО									
		Сплоченность	Экспрессивность	Конфликт	Независимость	Ориентация на достижения	Интеллектуально-культурная ориентация	Ориентация на активный отдых	Мораль и нравственность	Организация	Контроль
Аддиктивное поведение	<i>rs</i>	-0,004	0,233	-0,041	-0,331	0,324	<i>0,460*</i>	0,206	0,013	-0,225	0,011
	<i>p</i>	0,987	0,273	0,849	0,114	0,122	0,024	0,335	0,953	0,290	0,959
Делинквентное поведение	<i>rs</i>	-0,064	-0,318	-0,403	-0,219	-0,146	-0,225	0,213	-0,206	-0,315	0,226
	<i>p</i>	0,766	0,130	0,051	0,303	0,497	0,290	0,318	0,335	0,133	0,289
Суицидальное поведение	<i>rs</i>	<i>0,468*</i>	<i>0,554**</i>	0,080	-0,364	<i>0,712**</i>	<i>0,543**</i>	-0,007	-0,073	0,399	0,265
	<i>p</i>	0,021	0,005	0,709	0,081	0,000	0,006	0,973	0,734	0,054	0,210
Интегральная оценка девиантного поведения	<i>rs</i>	0,011	0,154	-0,055	<i>-0,591**</i>	<i>0,500*</i>	0,367	0,024	-0,160	-0,181	0,116
	<i>p</i>	0,960	0,472	0,800	0,002	0,013	0,078	0,912	0,454	0,398	0,590

Для $n=24$

Примечание:

1. *rs* крит = 0,515 при $p \leq 0,01$ ** *rs* крит = 0,404 при $p \leq 0,05$ *

2. Курсивом выделены взаимосвязи на достоверном уровне значимости.

В результате корреляционного анализа между показателями шкал методик ШСО и ДАП-П выявлены следующие связи: «*суицидальное поведение*» и «*ориентация на достижения*» ($rs=0,712$ при $p \leq 0,01$), «*экспрессивность*» ($rs=0,554$ при $p \leq 0,01$), «*интеллектуально-культурная ориентация*» ($rs=0,543$ при $p \leq 0,01$), «*сплоченность*» ($rs=0,468$ при $p \leq 0,05$), «*аддиктивное поведение*» и «*интеллектуально-культурная ориентация*» ($r=0,460$ при $p \leq 0,05$). Склонность к суицидальному поведению у подростков формируется в дисфункциональной семье при следующих условиях: учебная, досуговая и любая другая деятельность приобретает характер соревновательной; появляется свобода действий и открытого проявления эмоций; возрастает активность семьи в социальной, политической, культурной и других сферах; возрастает заинтересованность членов семьи друг в друге.

Выявлена обратно пропорциональная связь между «*интегральной оценкой девиантного поведения*» и «*независимостью*» ($rs=-0,591$ при $p \leq 0,01$), прямо пропорциональная связь между «*интегральной оценкой девиантного поведения*» и «*ориентацией на достижения*» ($rs=0,500$ при $p \leq 0,05$), т. е. чем больше независимости дают старшим подросткам из дисфункциональной семьи и чем реже их сравнивают



с кем-либо, тем менее они проявляют различные девиации; напротив, попытки ограничить самостоятельность и придать элемент соревновательности любой деятельности откликается всплеском проявлений девиантного поведения.

Схожую тенденцию отмечаем, анализируя результаты корреляционного анализа между показателями по шкалам методики ADOR и опросника ДАП-П (табл. 6 и 7).

Таблица 6

Взаимосвязь отношения матери к подростку (ADOR) и склонности к различным формам девиантного поведения (ДАП-П). ЭГ 1 (подростки из дисфункциональной семьи)

ADOR \ ДАП-П			Позитивный интерес	Директивность	Враждебность	Автономность	Непоследовательность	Близость	Критика
Аддиктивное поведение	rs	-0,038	0,360	-0,047	0,451*	-0,220	0,589**	0,394	
	p	0,861	0,084	0,826	0,027	0,301	0,002	0,056	
Делинквентное поведение	rs	-0,276	0,035	-0,011	0,120	0,220	-0,333	-0,171	
	p	0,191	0,872	0,958	0,577	0,301	0,112	0,424	
Суицидальное поведение	rs	0,042	0,308	-0,150	0,142	-0,481*	0,789**	0,520**	
	p	0,846	0,143	0,484	0,508	0,017	0,000	0,009	
Интегральная оценка девиантного поведения	rs	0,051	0,258	-0,136	0,276	-0,119	0,641**	0,409*	
	p	0,813	0,224	0,526	0,192	0,579	0,001	0,047	

Для $n=24$

Примечание:

1. rs крит = 0,515 при $p \leq 0,01^{**}$ rs крит = 0,404 при $p \leq 0,05^*$.

2. Курсивом выделены взаимосвязи на достоверном уровне значимости.

Выявлены значимые корреляционные связи между отношением матери к подростку и склонностью к аддиктивному поведению («фактор близости» ($rs=0,589$ при $p \leq 0,01$), «шкала автономности» ($rs=0,451$ при $p \leq 0,05$)); к суицидальному поведению («фактор близости» ($rs=0,789$ при $p \leq 0,01$), «фактор критики» ($rs=0,520$ при $p \leq 0,01$), «шкала непоследовательности» ($rs=-0,481$ при $p \leq 0,05$)). С «интегральной оценкой девиантного поведения» коррелируют оценки «фактора близости» ($rs=0,641$ при $p \leq 0,01$), «фактора критики» ($rs=0,409$ при $p \leq 0,05$). Можно предположить, что подростки из дисфункциональной семьи будут проявлять склонность к девиантному поведению как при условии высокой автономности матери, отсутствии заботы и опеки с ее стороны, так и при условии излишнего проявления чувств в их адрес. Склонность к суицидальному поведению соотносится с излишним проявлением теплых чувств со стороны матери и тотальным контролем, а также ригидной моделью отношений. Склонность к девиантному поведению у подростков в дисфункциональной семье увеличивается при нарастании тенденции быть ближе и тотально контролировать со стороны матери.

Выявлены значимые корреляционные связи (табл. 7) между отношением отца к подростку в дисфункциональной семье и склонностью к аддиктивному поведению («фактор критики» ($rs=0,475$ при $p \leq 0,05$), «фактор близости» ($rs=-0,450$ при $p \leq 0,05$)); к делинквентному поведению («шкала автономности» ($rs=0,644$ при



$p \leq 0,01$), «шкала директивности» ($r_s = 0,491$ при $p \leq 0,05$), «шкала непоследовательности» ($r_s = 0,421$ при $p \leq 0,05$); к суицидальному поведению («фактор близости» ($r_s = -0,712$ при $p \leq 0,01$), «шкала враждебности» ($r_s = 0,668$ при $p \leq 0,01$)). Склонность к девиантному поведению подростков в этих семьях связана с дефицитом близости («фактор близости», $r_s = 0,674$ при $p \leq 0,01$), непоследовательным отношением («шкала непоследовательности», $r_s = 0,450$ при $p \leq 0,05$), попытками тотального контроля со стороны отца («фактор критики», $r_s = 0,460$ при $p \leq 0,05$).

Таблица 7

Взаимосвязь отношения отца к подростку (ADOR) и склонности к различным формам девиантного поведения (ДАП-П). ЭГ 1 (подростки из дисфункциональной семьи)

ADOR \ ДАП-П		Позитивный интерес	Директивность	Враждебность	Автономность	Непоследовательность	Близость	Критика
	Аддиктивное поведение	r_s	-0,271	-0,205	0,299	-0,181	0,260	-0,450*
	p	0,200	0,336	0,156	0,396	0,220	0,027	0,019
Делинквентное поведение	r_s	-0,052	0,491*	-0,186	0,644**	0,421*	0,009	-0,359
	p	0,808	0,015	0,383	0,001	0,041	0,966	0,085
Суицидальное поведение	r_s	0,343	-0,328	0,668**	-0,316	0,313	-0,712**	0,402
	p	0,101	0,118	0,000	0,132	0,136	0,000	0,052
Интегральная оценка девиантного поведения	r_s	-0,217	-0,176	0,372	-0,169	0,450*	-0,674**	0,460*
	p	0,308	0,411	0,073	0,431	0,027	0,0001	0,024

Для $n=24$

Примечание:

1. r_s крит = 0,515 при $p \leq 0,01$ ** r_s крит = 0,404 при $p \leq 0,05$ *.
2. Курсивом выделены взаимосвязи на достоверном уровне значимости.

Мы наблюдаем, что склонность к аддиктивному поведению соотносится с контролем и эмоциональным отвержением со стороны отца. Склонность к делинквентному поведению в дисфункциональной семье формируется при условии, что отец формально относится к воспитательному процессу или, напротив, стремится установить свое лидерство, но в любом случае ведет себя непоследовательно по отношению к подростку. Суицидальное поведение проявляется при условии эмоционального отвержения отцом своего ребенка, а также его излишней ориентированности на требования конвенциональных норм без учета индивидуальных и возрастных особенностей подростка. Склонность к девиантному поведению в целом связана с отсутствием близости, непоследовательным отношением, попытками контроля со стороны отца.

Таким образом, коррелятами склонности к различным формам девиантного поведения в дисфункциональной семье являются: высокая автономность как матери, так и отца (формальное отношение к воспитанию), попытки тотального контроля, чрезмерное проявление теплых чувств со стороны матери и, напротив, дефицит теплых чувств со стороны отца, враждебность, директивность отца, последовательное отношение матери, непредсказуемое поведение отца в адрес подростка.



Для решения вопроса об универсальности выявленных коррелятов девиантного поведения в подростковом возрасте аналогичное исследование осуществлено на группе подростков, воспитывающихся в нормально функционирующих семьях.

Результаты анализа по методикам ШСО и ДАП-П представлены в таблице 8. Выявлены значимые связи между склонностью к девиантному поведению и «сплоченностью» ($r_s = -0,588$ при $p \leq 0,01$), «интеллектуально-культурной ориентацией» ($r_s = -0,473$ при $p \leq 0,05$), «ориентацией на активный отдых» ($r_s = -0,390$ при $p \leq 0,05$). Отношения, характеризующиеся заботой, взаимопониманием, направленность семьи на общественную деятельность, предпочтение спортивной активности снижают риски формирования девиантного поведения подростков в функциональных семьях. Склонность к формированию делинквентного поведения коррелирует со следующими характеристиками семейного климата: «сплоченность» ($r_s = -0,794$ при $p \leq 0,01$), «контроль» ($r_s = -0,552$ при $p \leq 0,01$), «конфликт» ($r_s = 0,486$ при $p \leq 0,05$). Как отмечалось выше, отношения, характеризующиеся заботой, взаимопониманием, профилактируют возникновение делинквентного поведения, так же как и устойчивость семейной структуры, присущих ей правил и процедур, а открытое выражение гнева и агрессии, напротив, увеличивает вероятность возникновения этой формы поведения. Аналогичная структура связей выявлена между «интегральной оценкой девиантного поведения» и «сплоченностью» ($r_s = -0,823$ при $p \leq 0,01$), «контролем» ($r_s = -0,562$ при $p \leq 0,01$), «конфликтом» ($r_s = 0,555$ при $p \leq 0,05$). Между склонностью к суицидальному поведению и характеристиками семейного климата связей не выявлено.

Таблица 8

**Взаимосвязь характеристик психологического климата семьи (ШСО)
и склонности к различным формам девиантного поведения (ДАП-П).
ЭГ 2 (подростки из функциональной семьи)**

ШСО \ ДАП-П		Сплоченность	Экспрессивность	Конфликт	Независимость	Ориентация на достижения	Интеллектуально-культурная ориентация	Ориентация на активный отдых	Мораль и нравственность	Организация	Контроль
	Аdditивное поведение	r_s	-0,588**	0,033	0,353	-0,078	-0,036	-0,473*	-0,390*	-0,199	-0,205
	p	0,001	0,870	0,071	0,698	0,860	0,013	0,044	0,319	0,306	0,277
Делинквентное поведение	r_s	-0,794**	-0,049	0,486*	-0,087	-0,199	-0,036	-0,365	-0,212	-0,370	-0,552**
	p	0,0001	0,810	0,010	0,666	0,319	0,860	0,061	0,289	0,057	0,003
Суицидальное поведение	r_s	-0,233	0,061	0,320	-0,136	-0,012	-0,018	-0,073	-0,376	-0,165	-0,327
	p	0,241	0,762	0,104	0,500	0,954	0,929	0,718	0,053	0,412	0,096
Интегральная оценка девиантного поведения	r_s	-0,823**	0,030	0,555**	-0,119	-0,219	-0,216	-0,345	-0,272	-0,282	-0,562**
	p	0,0001	0,881	0,003	0,554	0,273	0,280	0,078	0,169	0,154	0,002

Для $n=27$

Примечание:

1. r_s крит = 0,487 при $p \leq 0,01$ ** r_s крит = 0,381 при $p \leq 0,05$ *.
2. Курсивом выделены взаимосвязи на достоверном уровне значимости.

Результаты анализа по методикам ADOR и ДАП-П представлены в таблице 9. Выявлены значимые корреляционные связи между отношением матери к подростку

и склонностью к аддиктивному поведению («шкала директивности» ($r_s=0,576$ при $p \leq 0,01$), «фактор критики» ($r_s=-0,452$ при $p \leq 0,05$)); склонностью к делинквентному поведению («шкала позитивного интереса» ($r_s=-0,571$ при $p \leq 0,01$)) и общей склонностью к девиантному поведению («шкала позитивного интереса» ($r_s=-0,400$ при $p \leq 0,05$), «шкала директивности» ($r_s=0,404$ при $p \leq 0,05$)). Связей со склонностью к формированию суицидального поведения не выявлено. Полученные данные свидетельствуют о том, что при компетентном поведении, дружеском способе общения и нормальном эмоциональном контакте, высокой заинтересованности в отношении своего ребенка со стороны матери старшие подростки из функциональной семьи менее склонны к аддикциям и противоправным действиям.

Таблица 9

**Взаимосвязь отношения матери к подростку (ADOR)
и склонности к различным формам девиантного поведения (ДАП-П).
ЭГ 2 (подростки из функциональной семьи)**

ADOR \ ДАП-П		Позитивный интерес	Директивность	Враждебность	Автономность	Непоследовательность	Близость	Критика
	Аддиктивное поведение	rs	-0,085	0,576**	0,047	-0,156	0,269	0,003
	p	0,673	0,002	0,817	0,438	0,175	0,987	0,018
Делинквентное поведение	rs	-0,571**	0,178	-0,045	-0,153	0,061	0,163	-0,079
	p	0,002	0,373	0,825	0,446	0,763	0,417	0,697
Суицидальное поведение	rs	-0,124	0,219	-0,073	-0,104	-0,043	-0,044	-0,002
	p	0,538	0,272	0,717	0,604	0,833	0,826	0,994
Интегральная оценка девиантного поведения	rs	-0,400*	0,404*	-0,069	-0,209	0,148	-0,048	-0,214
	p	0,039	0,037	0,731	0,296	0,460	0,811	0,283

Для $n=27$

Примечание:

1. r_s крит = 0,487 при $p \leq 0,01$ ** r_s крит = 0,381 при $p \leq 0,05$ *
2. Курсивом выделены взаимосвязи на достоверном уровне значимости.

Результаты анализа по методикам ADOR и ДАП-П представлены в таблице 10. В группе подростков из нормально функционирующей семьи не выявлены значимые связи между отношением отца и выраженностью склонности к различным формам девиантного поведения.



**Взаимосвязь отношения отца к подростку (ADOR)
и склонности к различным формам девиантного поведения (ДАП-П).
ЭГ 2 (подростки из функциональной семьи)**

ADOR \ ДАП-П		Позитивный интерес	Директивность	Враждебность	Автономность	Непоследовательность	Близость	Критика
	Аdditивное поведение	rs	0,046	0,222	-0,261	-0,049	0,084	0,089
	p	0,818	0,265	0,188	0,810	0,679	0,659	0,572
Делинквентное поведение	rs	0,210	0,102	0,186	-0,152	-0,202	0,004	-0,053
	p	0,294	0,614	0,352	0,449	0,312	0,985	0,793
Суицидальное поведение	rs	0,163	-0,017	0,016	0,078	-0,026	0,318	-0,250
	p	0,415	0,932	0,936	0,698	0,899	0,106	0,208
Интегральная оценка девиантного поведения	rs	0,171	0,111	0,026	-0,093	-0,141	0,042	-0,105
	p	0,394	0,581	0,898	0,646	0,482	0,835	0,604

Для n=27

Примечание:

1. rs крит = 0,487 при $p \leq 0,01^{**}$ rs крит = 0,381 при $p \leq 0,05^*$.
2. Курсивом выделены взаимосвязи на достоверном уровне значимости.

Проведенное нами исследование показало, что проблема дисфункциональности семьи и ее влияния на подростков является значимой для современной российской психологии. В науке отсутствует единое понимание об оптимальном количестве функций, которые должна реализовывать семья. При этом сложилось устойчивое представление о функциональной и дисфункциональной семье. В качестве маркеров дисфункциональной семьи могут быть обозначены следующие: низкий социальный статус, негативный эмоциональный фон, дефицит адаптивных способностей и деструктивное поведение отдельных членов.

В результате эмпирического исследования с использованием опросников, выявляющих родительские установки в воспитании и социальный климат, выявлено, что в дисфункциональных семьях действительно существует дефицит позитивного интереса со стороны обоих родителей, последовательное жестокое отношение со стороны отца, излишняя эмоциональная вовлеченность матери; высокий уровень конфликтности и автономности в межличностных отношениях, недостаток сплоченности, экспрессивности, а также сниженные показатели характеристик, отвечающих за личностный рост и управляемость семейной системы.

Установлено, что в дисфункциональных семьях склонность к формированию девиантного поведения (аддитивного, делинквентного, суицидального) у подростков выше чем в функциональных семьях. Усиливают склонность к девиантному поведению в дисфункциональной семье ситуации соревновательности, необходимость действовать и открыто проявлять эмоции в различных сферах; заинтересованность родителей подростком (попытки тотального контроля); чрезмерное проявление теплых чувств со стороны матери, последовательное отношение матери, дефицит те-



плых чувств, непредсказуемое поведение или враждебность, директивность отца; высокая автономность как матери, так и отца.

Функциональная семья обладает компенсирующим потенциалом – риск формирования девиантного поведения снижается при следующих условиях: сформированная и хорошо осознаваемая семейная иерархия; сплоченность; ориентация семьи на активность в социальной, политической, культурной, спортивной и других сферах; отсутствие прямого проявления насилия в конфликтных ситуациях; адекватное отношение матери к подросткам (позитивный интерес без потворствования, директивность без тотального контроля).

Таким образом, выраженность девиантного поведения (аддиктивного, делинквентного, суицидального) у подростков, воспитывающихся в дисфункциональных семьях, выше, чем у подростков, воспитывающихся в семьях нормального функционирования; дисфункциональные семьи обуславливают специфику девиантного поведения подростков.

Список литературы

1. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. М.: МГУ, 1996. 304 с.
2. Артамонова Е. И., Ежканова Е. В. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. М.: Академия, 2002. 192 с.
3. Белобрыкина Е. А., Белобрыкина О. А. Специфика мотивации общения подростков с отклоняющимся поведением // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 2. С. 47–58.
4. Белобрыкина О. А., Букреева Л. П., Дмитриева Н. В. Влияние семьи на формирование наркотической зависимости подростка // Мотивация, активность личности: сборник научных трудов / под ред. В. Г. Леонтьева. Новосибирск: НГПУ, 2002. С. 40–52.
5. Булыгина В. Г., Парахони А. А. Формирование идентичности у детей младшего школьного возраста в дисфункциональных семьях // Вопросы современной педиатрии. 2015. Т. 14. № 1. С. 114–118.
6. Варга А. Я. Введение в системную психотерапию. М.: Когито-центр, 2011. 181 с.
7. Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицына Е. Е. Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. СПб.: ФАРМиндекс, 2001. 68 с.
8. Гилинский Я. Г. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. 520 с.
9. Гребенников И. В. Основы семейной жизни. М.: Просвещение, 1991. 158 с.
10. Дружинин В. Н. Психология семьи. СПб.: Питер, 2012. 176 с.
11. Дубровина И. В. Семья и социализация ребенка // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: для студ. высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. М.: Академия, 2001. С. 50–54.
12. Железнякова Ю. В. Дисфункциональные семьи как фактор развития аддиктивного поведения [Электронный ресурс] // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 35–1. С. 48–52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/disfunktsionalnye-semi-kak-faktor-razvitiya-addiktivnogo-povedeniya> (дата обращения: 21.09.2020).
13. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). М.: Академия, 2014. 288 с.
14. Иванов А. Н. Дисфункциональные семьи: проблемы и пути решения // Вестн. Башкирского ун-та. 2013. № 1. С. 236–240.
15. Ковалев С. В. Психология современной семьи. М.: Просвещение, 1988. 208 с.



16. Кошенова М. И. Семейный кризис в современной России как фактор асоциализации личности // Актуальные проблемы социализации личности в современных условиях: материалы научно-практической конференции / под ред. М. И. Кошеновой, В. М. Физикова. Омск: Наука, 2004. С. 60–66.
17. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб.: Питер, 2019. 304 с.
18. Ломоносова Н. С. Личностные особенности детей из дисфункциональных семей // Фрейдовские чтения: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции / под ред. М. М. Решетникова. СПб.: ЧОУВО «Восточно-европейский ин-т психоанализа», 2019. С. 224–228.
19. Мазурчук Н. И., Мазурчук Е. О. Дисфункциональная семья как объект отечественных и зарубежных исследований // Вестн. Саратовского областного ин-та развития образования. 2017. № 1 (9). С. 23–28.
20. Малкина-Пых. И. Г. Семейная терапия: справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2008. 990 с.
21. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. М.: Городец, 2016. 386 с.
22. Минуллина А. Ф., Рашидова Ф. Р. Исследование психической травматизации детей в дисфункциональных семьях // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52–3. С. 353–360.
23. Нестерова С. Б., Белоклокова У. С. Влияние семейного воспитания на формирование аутоагрессивного поведения подростков // Современная реальность в социально-психологическом контексте: сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научно-методической конференции / под ред. О. А. Белобрыкиной, М. И. Кошеновой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. С. 213–217.
24. Никольская И. М. Клиническая психология семьи: основные положения [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2010. № 4. URL: http://medpsy.ru/mprj/archiv_global/2010_4_5/nomer/nomer13.php (дата обращения: 21.09.2020).
25. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.
26. Сатир В. Семейная психотерапия. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2018. 280 с.
27. Труве Э. И. Изучение особенностей ранних воспоминаний подростков, воспитывающихся в дисфункциональных семьях // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. Т. 6. № 2. С. 61–65.
28. Федосенко Е. В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика. СПб.: Речь, 2006. 145 с.
29. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.
30. Шнейдер Л. Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2019. 219 с.
31. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2006. 352 с.

Дата поступления статьи 27.09.2020



ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

УДК 159.9+159.9.07+378

Андронникова Ольга Олеговна

*кандидат психологических наук, декан факультета психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, andronnikova_69@mail.ru*

Мочалкина Анна Александровна

*аспирант факультета психологии, Новосибирский государственный
педагогический университет, преподаватель Гуманитарного института
североведения, Югорский государственный университет, Ханты-Мансийск,
Россия, dontdie@mail.ru*

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С УТРАТОЙ В ГЕШТАЛЬТ-ПОДХОДЕ

Аннотация. В статье актуализируется проблематика разработки и реализации модели профессиональной подготовки. Авторы ставят целью решение проблемы достижения эффективности реализации модели профессиональной подготовки психологов к работе с утратой в гештальт-подходе. Методы исследования: моделирование, описательный метод, метод синтез-вычленения структур, теоретический анализ. Результаты: разработана модель профессиональной подготовки психологов к работе с утратой в гештальт-подходе; разработана и реализована «Программа подготовки психологов к работе с утратой в гештальт-подходе», а также содержательное наполнение личностного, мотивационного, ориентационного, операционального и содержательного блоков модели. Сделаны выводы о том, что уровень подготовки специалистов требует дополнительных знаний и навыков, развитие которых полностью представлено в предложенной модели.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, психологи, работа с утратой, гештальт-подход, модель подготовки.

Andronnikova Olga Olegovna

*Candidate of Psychology, dean of the Faculty of Psychology at the Novosibirsk State
Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, andronnikova_69@mail.ru*

Mochalkina Anna Alexandrovna

*Graduate student at the Novosibirsk State Pedagogical University,
Faculty of Psychology, lecturer at the Humanities Institute of Northern studies,
Yugra state University, Khanty-Mansiysk, Russia, dontdie@mail.ru*

A MODEL FOR PREPARING PSYCHOLOGISTS FOR WORK WITH LOSS IN THE GESTALT APPROACH

Abstract. The article actualizes the problems of developing and implementing a model of vocational training. The author aims to solve the problem of achieving the effectiveness of the implementation of the model of training psychologists for work with trauma and loss in the Gestalt approach. Research methods: modeling, descriptive method, synthesis



of structures, theoretical analysis. Results: a model for the training of psychologists for work with injury and loss in the gestalt approach was developed; The "Program for the preparation of psychologists for work with injury and loss in the gestalt approach" was developed and implemented, as well as the substantive content of the target, methodological, substantive, technological and effective blocks of the model. Conclusion: the level of training of specialists requires additional knowledge and skills, the development of which is fully represented in the proposed model.

Keywords: training, psychologists, work with injury and loss, gestalt approach, training model.

На современном этапе развития социокультурных отношений в обществе, обусловливающих социализирующие программы интеграции личности в процесс взаимодействия и жизнедеятельности на фоне стрессовых ситуаций, имеющих тенденцию к нарастанию, становятся распространенными нарушения в полноценном психическом и психофизиологическом функционировании личности, что приводит к возникновению и развитию психологических травм, с которыми самому человеку справиться зачастую достаточно трудно. В таких условиях все чаще становится востребованной высококвалифицированная психотерапевтическая помощь, основанная на способности компетентного специалиста-психолога к действенному предотвращению нарастающего или устойчивого травмирующего состояния человека, которому оказывается психотерапевтическая помощь/поддержка.

В области преодоления подобных психологическим травм, для которых человеку необходимо использовать все существующие в настоящем моменте возможности, а именно возможности «здесь» и «сейчас», одним из наиболее востребованных и эффективных путей признается терапия на основе гештальт-подхода, подготовка специалистов в области которой должна моделироваться на основе соответствующих ключевых квалификаций, профессионально важных качеств, компетенций специалиста-психолога [9; 11; 16].

В этой связи необходимо отметить, что основными концептами гештальт-подхода является стимулирование направленного внимания личности именно на специфику настоящего момента, в котором специалист (психолог) оказывает профессионально компетентное и эффективное содействие и сопровождение для результативного анализа сложившейся проблемы и выявления прогрессивной оценки потенциала так называемого «возврата» к благополучной социальной жизнедеятельности [1; 17].

Необходимость формирования высокого уровня компетентности специалиста в данном случае является одним из наиболее важных факторов эффективной помощи в процессе реализации состояния завершенности проживания пациентом той жизненной ситуации, которая явилась прямым или косвенным «источником» возникновения психической травмы.

В связи с этим проблематика качественной подготовки специалиста к реализации в практической деятельности терапевтического инструментария гештальт-подхода является важнейшим аспектом в достижении специалистом компетентности как способности сопровождения личности в процессе восстановления целостности цикла реализации потребностей и успешного преодоления таких механизмов, как проекция, интроекция, рефлексия и слияние [8; 14].

Считаем необходимым отметить, что одним из наиболее действенных методов планирования стратегии профессиональной подготовки специалиста является метод моделирования, позволяющий объединить в себе не только сопровождающую



данный процесс деятельность (определение объекта моделирования, анализ моделируемых функций, синтез-вычленение структур, разработка критериев и показателей и т. д.), но и синтез нового знания, которое планируется получить в ходе реализации модели.

Под моделью подготовки психологов к работе с травмой и утратой в гештальт-подходе понимали интегративное научно-теоретическое структурирование исследуемого процесса, который должен быть построен на основе четырёх компонентов – теоретическая, практическая, клиент-терапевтическая, супервизорская части, которые включают в себя личностный, мотивационный, ориентационный, операциональный и содержательный блоки.

В нашем исследовании, направленном на разработку модели профессиональной подготовки психологов к работе с утратой в гештальт-подходе, акцентируется внимание на том, что синтез нового знания, сопровождающего и «обслуживающего» процесс моделирования, должен осуществляться способами, в которых:

- субъект отчетливо ориентирован на правильно выбранные объекты собственной деятельности, видит их изменения, трансформации, преобразования отношений, т. е. осуществляет наблюдение и конструктивный анализ;

- субъект четко представляет сущность собственной деятельности, функции объекта в деятельности, а также средства и процедуры этой деятельности, т. е. осуществляет синтез нового знания через выявление сущностного «содержания» объекта (процесса, явления и т. п.) наблюдения [15].

Таким образом, логика моделирования процесса профессиональной подготовки психологов к работе с утратой в гештальт-подходе будет складываться из следующих составляющих:

- выявление предмета обучения, вычленение отдельных частей предмета обучения (теоретическая часть);

- определение основных взаимосвязей между элементами практической деятельности и приобретаемым синтезируемым знанием (практическая часть);

- определение взаимовлияния изменения компетенций на другие компоненты модели (клиент-терапевтическая часть);

- понимание и осознание механизма функционирования модели в рамках адекватности описания динамики исследуемых параметров (супервизорская часть).

При опоре на основные фазы структуры работы с утратой в контексте гештальт-подхода можно выделить несколько основных блоков, составляющих структуру модели подготовки психологов в сфере психологического консультирования при работе с утратой (рис. 1).

В фазе преконтакта или шока, в которой у человека начинает проявляться тенденция к избеганию для удержания от проживания горя, требуется эмоциональная поддержка со стороны психолога, т. е. необходим личностный блок, который предполагает систему социально-психологических и индивидуальных качеств личности психолога, необходимых для осуществления эмоциональной поддержки.

В фазе горевания и контактирования у человека начинает формироваться чувство тревоги и появляется страх смерти, поэтому основной задачей специалиста-психолога становится поддержка и помощь ему в переживании таких чувств. Для реализации такой задачи специалист-психолог должен обладать соответствующими личностными мотивами, смыслами и отношениями к деятельности, т. е. необходим мотивационный блок.





Рис. 1. Взаимосвязь фаз работы с утратой в контексте гештальт-подхода и блоков модели подготовки психологов в сфере психологического консультирования при работе с утратой

На стадии эмоционального отреагирования у человека происходит переживание траура, выражение в деятельности преобладающих эмоций к умершему. Именно поэтому задачей специалиста-психолога становится оказание помощи в подавлении эмоций отрицательного характера. Для решения данной задачи требуется наличие у психолога совокупности умений профессионального характера, которые составляют ориентационный блок.

И, наконец, на стадии ассимиляции прожитого опыта задачей психолога является оказание помощи в принятии прожитого опыта, что может быть достигнуто, если специалист обладает совокупностью опыта, умений и навыков для выполнения профессиональных функций при работе с утратой, которые составляют операционный блок.

Также в структуре формирования профессионально значимых качеств специалиста-психолога большое значение имеет содержательный блок, который предполагает разработку программы подготовки психологов к работе с утратой в гештальт-подходе, включающей в себя основные структурные компоненты операционного, ориентационного, мотивационного и личностного блоков.

Таким образом, на основе выделенных блоков сконструирована модель подготовки психологов к работе с утратой (рис. 2)

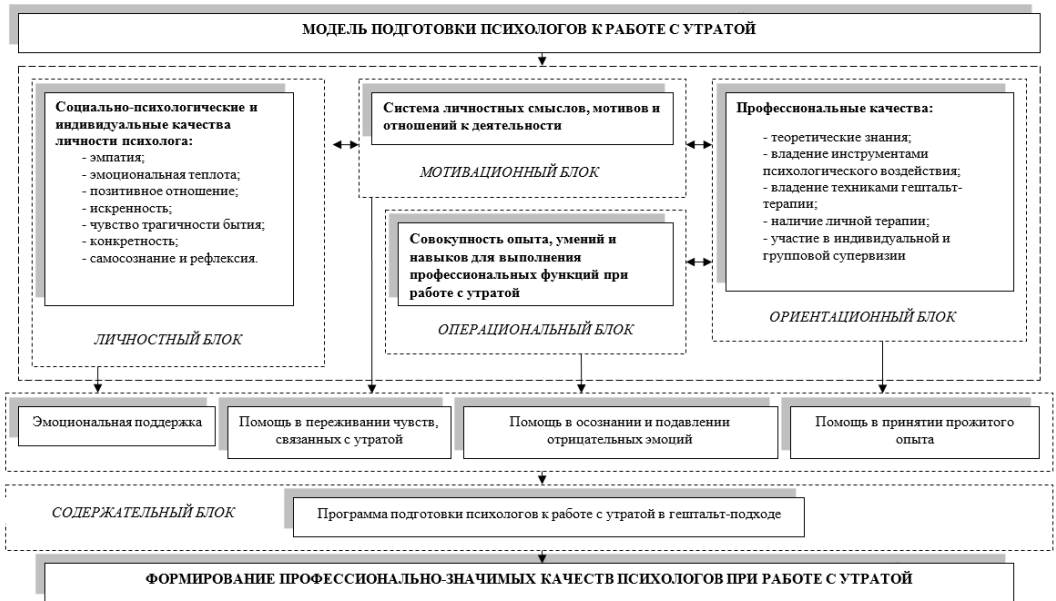


Рис. 2. Модель подготовки психологов к работе с утратой [составлено автором]

1. *Личностный блок*. В структуру личностного блока входит совокупность социально-психологических и личностных качеств психолога, способствующих формированию соответствующих профессионально значимых качеств в сфере психологического консультирования при работе с утратой. Прежде всего, к таким качествам следует относить:

- эмпатию;
- эмоциональную теплоту;
- позитивное отношение;
- искренность;
- чувство трагичности бытия;
- конкретность;
- самосознание и рефлексия.

2. *Мотивационный блок* включает в себя совокупность личностных смыслов, мотивов и отношений психолога к деятельности, связанной с психологическим консультированием при работе с утратой.

3. *Ориентационный блок* включает в себя совокупность опыта, умения и навыков, необходимых для выполнения функций при осуществлении психологического консультирования при работе с утратой.

4. *Операциональный блок*. В структуру операционального блока входит совокупность профессиональных качеств психолога, способствующих формированию соответствующих профессионально значимых качеств в сфере психологического консультирования при работе с утратой [10]. Как уже было установлено ранее в исследовании, прежде всего, к таким профессиональным качествам относятся:

- теоретические знания;
- владение инструментами психологического воздействия;

- владение техниками гештальт-терапии;
- наличие личной терапии;
- участие в индивидуальной и групповой супервизии.

5. *Содержательный блок* включает в себя программу подготовки психологов к работе с утратой.

Разработка модели базируется на нескольких методологических подходах.

Системный подход определяет целостное видение объектов, процессов, отношений и взаимодействий, которые характеризуют данную совокупность как сложную систему. В рамках данного подхода интегрированные элементы системы всегда являются единым целым, даже если ее структуру составляют отдельные, на первый взгляд, разобщенные подсистемы. Такой подход позволяет использовать как императив исследовательской деятельности две взаимосвязанные системы – социум и личность, – выступая при этом средством решения задач, связанных с продуцированием условий раскрытия, активизации, совершенствования личностного потенциала.

Фасилитирующий подход предполагает, что главной фигурой в процессе гуманистического преобразования является фасилитатор – профессионал (тренер), вдохновляющий обучающегося на активное и осмысленное духовно-нравственное самосовершенствование согласно личным приоритетам. Фасилитатор создает возможность плодотворного общения на глубинном уровне, активизируя потенциал обучающегося и помогая ему в процессе личностного роста и профессионального развития. Деятельность фасилитатора в данном аспекте становится эффективнее при условии, что в процессе обучения у индивида формируется позитивное отношение к себе в эмоционально-ценностной парадигме. Кроме того, приемы, применяемые фасилитатором, должны быть нацелены на максимальную самореализацию и саморазвитие индивида, проходящего обучение. Диалог с фасилитатором призван расширить и углубить сведения обучающегося относительно сущности профессии и путей профессионального роста. Фасилитирующий подход содействует грамотному руководству процессом развития обучающегося индивида в качестве профессионала, дает возможность ему реализовать свой потенциал в социально одобряемых формах в рамках избранной специализации.

Деятельностный подход предполагает, что индивид активен как творец. Осуществляя деятельность, индивид развивается как личность и растет как профессионал, деятельность выступает необходимым условием и одновременно катализатором его самоактуализации. Ф. Г. Ялалов [18] рассматривает деятельностный подход в качестве философской составляющей образовательного процесса, методологического фундамента, на котором могут развиваться разные системы обучения будущих профессионалов. Деятельность подразумевает наличие осознанной цели и мотивации, каждый отдельный акт деятельности обладает логической структурой, объяснимой с точки зрения закономерностей психологии. Согласно В. Г. Асееву [4], обучение деятельности предполагает мотивирование обучающихся в процессе обучения. Обучающиеся должны научиться целеполаганию, должны уметь выбирать оптимальные пути достижения цели, овладеть навыками как контроля, так и самоконтроля, как оценивания, так и адекватной самооценки. Деятельностный подход значительно повышает продуктивность деятельности и активизирует обучающихся в процессе обучения, делает их не объектами, а субъектами данного процесса.

Компетентностный подход направлен прежде всего на установление целей процесса обучения. К подобным целям можно отнести обучаемость и самоопределение



(так называемую самодетерминацию). Можно выделить также самоактуализацию, социализацию и личностный рост. Чтобы достичь данных целей, применяются такие инновационные средства образования, как компетентности и компетенции. Компетентностный подход помогает сформировать и развить профессиональную компетентность. Процесс обучения, соответственно, воспринимается в рамках данного подхода как процесс овладения знаниями, умениями и навыками, а также опытом профессиональной деятельности. Перед обучающимся стоит конкретная цель – стать компетентным (в определенной степени, в зависимости от актуального уровня обучения) в качестве профессионала. Подобный подход дает возможность определить содержание и сущность компетентности психолога-консультанта. Это, в свою очередь, позволяет установить оптимальные пути формирования данной компетентности в процессе обучения.

Гештальт-подход используется как теоретическая платформа, методология, в рамках которой рассматривается процесс утраты и обучение студентов технологиям [9, 13]. Для преодоления существующих в подготовке специалистов-психологов проблем, связанных с готовностью современных выпускников психологических факультетов к профессиональной деятельности, возникает необходимость при организации обучения опираться на ряд выделенных принципов.

Принцип формирования профессиональной ответственности у будущих специалистов, реализованный через определение значимости супервизии, дополнительного обучения, психотерапии группового и личного характера [12]. *Принцип безусловного уважения и принятия личности студентов*, реализованный через уважение к другим, к себе и своим клиентам [6]. *Принцип обучения в реальной деятельности*, реализованный через получение теоретических знаний и возможностью их использовать на практике [2]. *Принцип опоры на субъективный опыт*, реализованный через диалог из «Я-сообщений», который является неотъемлемым требованием в процессе обучения, студенты присваивают себе и берут на себя ответственность за чувства [7]. *Принцип осознания процесса профессионального обучения*, реализация которого базируется на постоянной рефлексии в процессе обучения [5]. *Принцип развития личности студента*, который реализуется через научение осознанному вниманию к себе и рефлексии, а также через постоянное развитие их [3].

Таким образом, перечисленные базовые принципы, лежащие в основе разработанной нами модели, акцентировали такие ключевые моменты, как придание профессиональной деятельности специалиста личностного смысла, обучение в контексте вовлеченности в практическую творческую деятельность на основе установления доверительных фасилитирующих отношений, а также формирование устойчивой профессиональной идентичности, поскольку оно уменьшает раздвоенность, неуверенность, авторитарность и тревожность психологов, т. е. те черты, которые, по мнению многих исследователей, являются специфическими чертами психологов.

Поэтому считаем необходимым еще раз отметить, что предлагаемая в исследовании модель как образовательная система имеет следующие особенности:

- наличие образовательной программы, ориентированной на расширение практического опыта (работа с реальными клиентами, полная погруженность в процесс практической деятельности);

- контроль за социальным и психологическим окружением слушателя (в нашем исследовании под этим аспектом понимается среда, которая окружает профессионала, а также то, насколько легко тренеру оценить уровень своего профессионализ-



ма и адаптированности к окружающей рабочей среде; помимо этого, здесь также рассматривается перечень личностных характеристик);

– коллективное познание: истина, недоступная для одного человека, становится доступной для группы, обеспечивается через интерактивные методы обучения; коллективное познание предполагает создание поля взаимного эмоционального притяжения, что зависит от того, удастся ли найти общий язык, построить общую картину мира;

– глубинное общение, т. е. общение, стремящееся преодолеть поверхностные слои, заполненные иллюзиями, мифами, догмами, укоренившимися идеями, «общими истинами». В процессе гуманитарной экспертизы возникает «вновь-общность» – творчески создаваемая общность человека с другими людьми, а через них – с миром.

Модель можно охарактеризовать как завершённую, поскольку в ней представлен полный цикл обучения: от момента осознания в его потребности до момента получения обратной связи по результатам обучения. Востребованность и актуальность модели, учитывая реалии современного образования и скорость передачи и распространения новой информации, не вызывает сомнений: сфера консультационных услуг в России становится все более популярной, поэтому уровень подготовки специалистов требует дополнительных знаний и навыков, развитие которых полностью представлено в предложенной модели.

Список литературы

1. *Абдулова И. Г., Доленко Г. Н.* Возможности гештальт-терапии при работе с пограничными расстройствами личности [Электронный ресурс] // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 34 (76). С. 110–114. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-geshtalt-terapii-pri-rabote-s-pogranichnymi-rasstroystvami-lichnosti> (дата обращения: 27.04.2020).

2. *Алешина Ю. Е.* Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М.: Класс, 2012. 284 с.

3. *Архангельский С. И.* Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М.: Высшая школа, 1976. 200 с.

4. *Асеев В. Г.* Структурные особенности ценностно-мотивационной системы личности [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturnye-osobennosti-tsennostno-motivatsionnoy-sistemy-lichnosti> (дата обращения: 05.06.2020).

5. *Бизяева А. А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ, 2004. 216 с.

6. *Битянова М. Р.* Психолог в школе: содержание и организация работы. М.: Сентябрь, 1998. 217 с.

7. *Братусь Б. С.* Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 9–16.

8. *Демидова Т. А.* Дефиниция слияния в гештальт подходе [Электронный ресурс] // Таврический журнал психиатрии. 2017. № 3 (80). С. 24–29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/definiitsiya-sliyaniya-v-geshtalt-podhode> (дата обращения: 27.04.2020).

9. *Демидова Т. А., Сойко В. В.* Принципы работы с психической травмой в гештальт-подходе [Электронный ресурс] // Таврический журнал психиатрии. 2014. № 3 (68). С. 23–29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-raboty-s-psihicheskoy-travmoj-v-geshtalt-podhode> (дата обращения: 27.04.2020).

10. *Демидова Т. А., Сойко В. В.* Структура и содержание процесса анализа в геш-



талт-подходе [Электронный ресурс] // Таврический журнал психиатрии. 2015. № 4 (73). С. 26–29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-soderzhanie-protssessa-analiza-v-geshtalt-podhode> (дата обращения: 27.04.2020).

11. *Демидова Т. А., Соико В. В.* Цикл контакта в гештальт-терапии [Электронный ресурс] // Таврический журнал психиатрии. 2015. № 1 (70). С. 46–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsikl-kontakta-v-geshtalt-terapii> (дата обращения: 25.04.2020).

12. *Евко Ю. А.* К вопросу о теоретических основах формирования профессиональной ответственности у будущих специалистов // Вестник ТГПУ. 2016. № 9 (174). С. 103–106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-teoreticheskikh-osnovah-formirovaniya-professionalnoy-otvetstvennosti-u-buduschih-spetsialistov> (дата обращения: 02.07.2020).

13. *Залевский Г. В.* Фиксированные формы поведения как проблема психологического консультирования, терапии и супервизии // Медицинская психология. 2017. № 1. С. 2–10.

14. *Калитеевская Е.* Формирование личности гештальт-терапевта [Электронный ресурс]. URL: <https://gestalt.ru/formirovanie-lichnosti-geshtalt-terapevta> (дата обращения: 25.04.2020).

15. *Сауров Ю. А., Уварова М. П.* Образование как конструирование реальности мышления и деятельности (к 90-летию Г. П. Щедровицкого) [Электронный ресурс] // Концепт. 2019. № 1. С. 73–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.24411/2304-120X-2019-11007>

16. *Сочивко Д. В.* Психодинамическая идея в XX веке: от гештальта к мотивации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2018. № 3 (22). С. 496–519.

17. *Фоминичев А. В.* Психотерапевтический дискурс: исследование особенностей речевого взаимодействия гештальт-терапевта // Северо-Кавказский психологический вестник. 2012. № 3. С. 53–56.

18. *Ялалов Ф.* Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 89–93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostno-kompetentnostnyu-podhod-k-praktikoorientirovannomu-obrazovaniyu> (дата обращения: 12.06.2020).

Дата поступления статьи 08.07.2020



Буравцова Наталия Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и правопедения, Новосибирский государственный университет экономики и управления; доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, burawzov@sibmail.ru

**ПСИХОТЕРАПИЯ ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ ЛИЧНОСТИ,
ПЕРЕЖИВАЮЩЕЙ КРИЗИС СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ,
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРТ-МЕТОДОВ
И РАЦИОНАЛЬНО-ЭМОТИВНОЙ ТЕРАПИИ**

Аннотация. Статья посвящена описанию проблемы переживания психологических кризисов взрослости. Цель исследования – анализ эффективности возможностей метафорических ассоциативных карт и рационально-эмотивной терапии в психотерапии смысло-жизненных ориентаций в период прохождения человеком кризиса середины жизни. Методологические основы исследования: теоретические положения арт-терапевтического и когнитивно-поведенческого подходов психотерапии. Результаты исследования: проанализированы психологические особенности, основные причины и симптомы кризисов взрослости; обозначены специфические особенности деструктивных когнитивных, эмоциональных и поведенческих проявлений личности в данный жизненный период. Выводы: анализ практической работы с клиентом показывает эффективность арт-методов и рационально-эмотивной терапии в психотерапии жизненных смыслов и психологических границ личности.

Ключевые слова: кризис взрослости, жизненные смыслы, психологические границы личности, метафорические ассоциативные карты, рационально-эмотивная психотерапия.

Buravtsova Nataliya Vladimirovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management; Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, burawzov@sibmail.ru

**PSYCHOTHERAPY OF LIFE MEANINGS OF A PERSONALITY
EXPERIENCING A MID-LIFE CRISIS USING ART-METHODS
AND RATIONAL-EMOTIVE THERAPY**

Abstract. The article is devoted to the description of the problem of experiencing psychological crises of adulthood. The aim of the study is to analyze the effectiveness of the possibilities of metaphorical associative cards and rational-emotive therapy in psychotherapy of meaning-life orientations during the period of a person's midlife crisis. Methodological foundations of the research: theoretical principles of art-therapeutic and cognitive-behavioral approaches to psychotherapy. Methodological foundations of the research: theoretical provisions of art-therapeutic and cognitive-behavioral approaches to psychotherapy. Research results: psychological characteristics, main causes and symptoms of adult crises were analyzed; the specific features of the destructive cognitive, emotional



and behavioral manifestations of the personality in a given life period are indicated. Conclusions: analysis of practical work with a client shows the effectiveness of art methods and rational-emotive therapy in psychotherapy of life meanings and psychological boundaries of the individual.

Keywords: crisis of adulthood, meanings of life, psychological boundaries of personality, metaphorical associative cards, rational-emotive psychotherapy.

В современных условиях, ставящих перед личностью все новые и новые вызовы, все большее значение обретает задача научного и практического изучения проживания человеком кризисного периода середины жизни и факторов, обуславливающих смысло-жизненные ориентации, самоактуализацию и саморазвитие зрелой личности. Проблема жизненного пути личности, его временных периодов и критических фаз стоит в ряду актуальных и недостаточно исследованных. А в контексте разработки способов эффективной психологической помощи личности в данном периоде жизни она получает особую актуальность.

Кризис взрослости представляет собой сложный психологический феномен, заключающийся в критической оценке и переоценке того, что было достигнуто в жизни к этому времени. Он определяется рассогласованием между жизненными планами человека и его реальными возможностями [5].

Как считал К. Г. Юнг, чем ближе середина жизни, тем сильнее человеку кажется, что найдены правильные идеалы и принципы поведения. Однако слишком часто социальное утверждение происходит за счет потери целостности личности, гипертрофированного развития той или иной ее стороны. Кроме того, многие пытаются перенести психологию фазы молодости через порог зрелости. Поэтому в 35–40 лет учащаются депрессии, те или иные невротические расстройства, которые и свидетельствуют о наступлении кризиса [14].

По мнению К. Г. Юнга, сущностью этого кризиса является встреча человека со своим бессознательным. Но для того чтобы человек мог встретиться со своим бессознательным, он должен осуществить переход от экстенсивной позиции к интенсивной, от стремления расширить и завоевать жизненное пространство к концентрации внимания на своей самости. Тогда вторая половина жизни послужит для достижения мудрости, кульминации творчества, а не невроза и отчаяния. Хочется особо подчеркнуть его слова о том, что «душа человека второй половины жизни глубоко, удивительно изменяется. Но, к сожалению, большинство умных и образованных людей не подозревают о возможности этих изменений и вследствие этого вступают во вторую половину жизни неподготовленными» [14, с. 123].

Ближние взгляды на сущность кризиса «середины жизни» высказывал Б. Ливехуд. Он называл возраст 35–45 лет своеобразной точкой расходящихся путей. Один из путей – это постепенная психическая инволюция человека в соответствии с его физической инволюцией. Другой – продолжение психической эволюции несмотря на физическую инволюцию. Следование первому или второму пути определяется степенью развитости духовного начала. Поэтому итогом кризиса должно стать обращение человека к своему духовному развитию, и тогда по ту сторону кризиса он будет продолжать интенсивно развиваться, черпая силы из духовного источника. В противном случае он становится «к середине пятого десятка трагической личностью, испытывающей грусть по старым добрым временам, чувствующей угрозу для себя во всем новом» [6, с. 96].



Огромное значение кризису «середины жизни» придавал Э. Эриксон. Возраст 30–40 лет он называл «десятилетием роковой черты», главными проблемами которого являются убывание физических сил, жизненной энергии и уменьшение сексуальной привлекательности. К этому возрасту, как правило, появляется осознание расхождения между мечтами, жизненными целями человека и его реальным положением. И если двадцатилетний человек рассматривается как многообещающий, то 40 лет – это время исполнения данных когда-то обещаний. Успешное разрешение кризиса, по Э. Эриксону, приводит к стремлению человека к росту, заботе о следующем поколении и о собственном вкладе в развитие жизни на Земле. В противном случае формируется застой, которому могут соответствовать чувство опустошения, регрессия. Человек может начать потакать собственным желаниям и удовольствиям, как если бы был собственным ребенком [13].

Дж. Вайлент ввел еще одну стадию развития, наступающую в среднем возрасте. Эта стадия отмечена конфликтом между сохранением смысла и негибкостью. Автор подчеркивает роль значимых других в решении задач развития в зрелости, утверждая, что процессы идентичности и интериоризации позволяют человеку вобрать в себя привлекательные качества, принадлежащие другим людям, что придает ему дополнительные силы и возможности успешного решения задач развития [15].

Кроме того, по мнению Г. Крайга и Д. Бокума, для успешного разрешения проблемы развития личности необходимо рассмотреть эволюцию неосознаваемых защитных механизмов, которые ранжируются по степени «зрелости» и имеют собственную траекторию развития, но, взаимодействуя с процессами возрастных изменений, способствуют или препятствуют задачам развития [5].

М. С. Пек обращает особое внимание на болезненность перехода от одной жизненной стадии к другой. Причину этого автор видит в трудности расставания с выношенными идеями, привычными методами работы, ракурсами, с которых привычно смотреть на мир. Многие люди не хотят или не способны выдерживать душевную боль, связанную с процессом отказа от того, что они переросли. Поэтому они цепляются за старые стереотипы мышления и поведения, отказываясь разрешать кризис. Страх изменений затрудняет или даже делает невозможным успешное разрешение кризиса [8].

Как пишет Э. Гроллман, в некоторых случаях переживание кризиса происходит настолько остро, что может послужить причиной суицида: «Для тех, кого опустошают отсутствие истинного самоопределения, разлука с детством и страх перед грядущей старостью, кто испытывает муку утраты собственного „Я“, смерть может показаться освобождением» [3, с. 348].

Находясь в периоде взрослости, многие считают, что лучшие годы уже позади, а предстоящее время жизни представляется им в виде некой гигантской «черной дыры», в которой предстоит провести по меньшей мере лет двадцать своей жизни. Если молодость – это надежды, то середина жизни – это застой и страхи, связанные с потерей здоровья и возможностью реализовать в этой жизни.

Убывание физических сил и привлекательности – одна из главных проблем, с которыми сталкивается человек и в годы кризиса среднего возраста, и позже. Для тех, кто в молодости полагался на свои физические качества, средний возраст может стать периодом тяжелой депрессии.

Еще одна проблема, присущая этому возрасту, – сексуальность. У человека изменяются сексуальные интересы, потребности и возможности, особенно по мере того, как подрастают дети. Многие люди поражаются тому, сколь большую роль играла



сексуальность в их отношениях с людьми, когда они были моложе.

Как указывают Г. Крайг и Д. Бокум, удачное достижение зрелости в среднем возрасте требует значительной «эмоциональной гибкости» – способности изменять эмоциональный вклад в отношения с разными людьми и разными видами деятельности. Эмоциональная гибкость необходима в любом возрасте, но в среднем возрасте, по мере того как умирают родители, подрастают и покидают дом дети, она становится особенно важной [5].

Другой, также необходимый, вид гибкости – это «духовная гибкость». Среди людей зрелого возраста существует тенденция к росту ригидности во взглядах и действиях, к тому, чтобы сделать свои умы закрытыми для новых идей. Эту умственную закрытость следует преодолеть, иначе она перерастает в нетерпимость или фанатизм. Кроме того, жесткие установки ведут к ошибкам и неспособности воспринимать творческие решения проблем. Успешное разрешение кризиса включает обычно переформулировку идей в рамках более реалистичной и сдержанной точки зрения и осознание ограниченности времени жизни каждого человека. Супруг(а), друзья и дети приобретают все большее значение, тогда как собственное «Я» все более лишается своего исключительного положения. Все более усиливается тенденция довольствоваться тем, что есть, и меньше думать о вещах, которых, скорее всего, никогда не удастся достичь. Переживая данный кризис, человек отсеивает незначимое, пересматривает сложившуюся ранее систему отношений, достижений и ценностей. Часто эта переоценка приводит к ощущению того, что жизнь прошла бессмысленно и время уже потеряно [5]. В результате подобных размышлений депрессивные состояния начинают доминировать в общем фоне настроений.

К основным симптомам кризиса зрелости Л. Хелл и Д. Зиглер [12] предлагают относить следующие:

- отказ от достигнутого в жизни, невзирая на положительное мнение окружающих о достижениях человека;
- переживание чувства опустошенности, загнанности, жалости к себе;
- негативные мысли по поводу надвигающейся старости, ощущение, что прекрасная пора жизни безвозвратно прошла;
- неудовлетворенность личными отношениями, браком; раздражение партнером;
- изменение ценностных ориентиров;
- проявление эксцентричности и эгоцентричности;
- утрата жизненных смыслов.

Среди причин кризисов данные авторы выделяют:

- необходимость переориентации жизненных сил с физической активности на умственную;
- важность признания социальных приоритетов над интимными;
- необходимость проявления эмоциональной гибкости в связи с наступлением определенного эмоционального обеднения;
- потребность в развитии умственной гибкости и преодолении прямолинейности;
- дифференциация социальных интересов – концентрация их вокруг работы и семьи;
- концентрация на проблеме приближающейся старости и неизбежности смерти.

Наши исследования показывают, что прохождение личностью через различные кризисные периоды связано и со значимым переосмыслением психологических границ личности [2]. Ведь для человека очень важно понимать границы своего тела, собственные потребности, пределы личной территории; обладать автономией



в межличностном взаимодействии – от создания отношений психологической интимности до прекращения нежелательных контактов; определять и следовать собственным ценностным ориентациям; понимать, за что конкретно человек отвечает, а что не входит в сферу его ответственности.

Вступление на путь универсализации развития означает поиск новых ценностей, ради которых стоит жить. Это поиск, прежде всего, духовных опор. Духовное развитие человека или снизится вместе с биологическими функциями, или достигнет совершенно новых сфер, где пробуждаются силы, делающие возможной новую кульминацию творческих сил человека. В этот период жизни начинают доминировать «духовно-душевные стремления». Человек входит в совершенно новую и очень важную фазу своей жизни, в которой он вырастает для зрелого человеческого бытия [9].

В супружеских отношениях, пишет Б. Ливехуд, «должны совместно предприниматься поиски нового содержания жизни, которые могут привести к „новой встрече“ друг с другом. Такой поворот в браке возможен при условии, если личность другого видится и принимается независимо от его физического облика. Чтобы научиться знать и любить этого другого человека, надо обратить внимание на его „личный облик“. Из этих отношений вырастает верность, преодолевающая смерть, что происходит и с другим партнером. Эта любовь не требует, она отдает...» [6, с. 144].

Успешное разрешение кризиса среднего возраста включает переформулировку целей на более реалистичные и осознание временных границ жизни человека. По мнению А. В. Толстых, «происходит нечто вроде „терапии смысла жизни“, когда человек, осмысливая уже прожитое, обдумывая предстоящее, оказывается порой способным на самые радикальные шаги – перемена профессии, увлечений, образа жизни и т. п.» [10, с. 172].

Психологическая поддержка лиц, переживающих возрастные кризисы взрослости, осуществляется в соответствии с логикой, когда первым этапом является признание самим человеком факта вступления в трудную ситуацию [7]. По мнению О. В. Хухлаевой, самая большая сложность в организации психологической поддержки взрослых – нацелить человека на работу с самим собой. Достаточно часто наблюдается проекция кризиса на окружение, и в этом случае человек приходит на консультацию с запросом, совершенно неадекватным реальной ситуации. Например, он может попросить разобраться в его семейных проблемах, взаимоотношениях с начальником и т. п. Поэтому первое, что необходимо сделать, – подойти к обсуждению собственных трудностей, т. е. помочь человеку признать наличие у него самого эмоциональных проблем [11].

Наш более чем 10-летний опыт использования метафорических ассоциативных карт в психотерапии и консультировании показывает, что с их помощью работа с «трудным» клиентом проходит быстрее и эффективнее [1, 4]. С их помощью эффективнее сформировать доверительный психологический климат и приблизить клиента к нахождению новых решений и стратегий поведения. Показательным в этом отношении является пример психотерапевтических встреч с клиентом, проживающим кризисный период середины жизни и вызванный им кризис смысловых ориентаций.

Клиент (Олег, 36 лет), внутренне закрытый, профессионально успешный, не обременяющий себя длительными отношениями сотрудник одного из крупных банков. По его словам, к 35 годам он осознал бессмысленность всего достигнутого в жизни. Он жаловался на скуку, апатию и «отсутствие всякого интереса и к настоящему,



и к предстоящему жизненному пути». Именно в таких выражениях это и озвучил клиент. В ходе беседы он пытался руководить течением разговора, выяснять – «к чему эти вопросы», если он «просто хочет понять – куда ему дальше двигаться».

Подобное начало терапевтической беседы определило дальнейший алгоритм работы, а именно комплексную методику «Путь к желаемому будущему» [1].

Клиенту было предложено не глядя взять несколько карт из набора «ROADS», рассмотреть их и представить как свой «Жизненный путь». Клиент разложил и представил карты следующим образом (рис. 1):



Рис. 1. Образ «жизненного пути» клиента

Первая карта – рутина, дорога, вымощенная другими.

Вторая карта – дорога над пропастью, опасный путь по самому краю.

Третья карта – такое место, где все перепутано и легко потерять ориентиры. Это вызывает неприятное чувство утраты контроля. Люблю прямые дороги.

Четвертая карта – то, что надо – прямая, ровная и безлюдная магистраль, которая проложена по головам жителей какой-то деревни.

Пятая карта – состояние абсолютной свободы, способности управлять стихией.

При анализе карт совместная работа стала более конструктивной. Клиент определил свою актуальную потребность как желание освободиться от рутины. Интересным был итог пути – стремление к абсолютной свободе. Причем Олег с удовольствием размышлял об этом состоянии, цитируя представителей экзистенциальной философии.

Следующим заданием клиенту было предложение подумать, с чем он отправится в путешествие, взять не глядя несколько карт из набора «ОН» и представить их как свой багаж, дорожную поклажу. Согласно алгоритму работы, это ассоциация имеющихся и недостающих у человека ресурсов.

Клиент взял три карты и прокомментировал их так (рис. 2):

Ножницы – это моя решимость отсекал ненужное, то что мешает движению к цели. А еще – это способность разделять что-то. Например, полезное и не полезное...

Разбившийся стакан – это опыт решения проблем; вернее – опыт невозможности их решения с помощью бурных обсуждений. Часть моего пути проходит будто бы по головам. Это, конечно, некоторый стресс, но это – данность.

Школьные воспоминания – это память о том, что детство позади и теперь я могу сам руководить своей жизнью.





Рис. 2. Образы ресурсного состояния клиента

Чтобы составить представление о стрессоустойчивости, ему было предложено также не глядя взять несколько карт (набор «Allegories»), произвольно расположить их на своем «Пути» и отнестись к ним как к сюрпризам или неожиданностям жизненного пути.

Олег взял четыре карты и разместил их, как показано на рис. 3.



Рис. 3. Образы неожиданных препятствий на «жизненном пути» клиента

Когда карты были разложены и раскрыты, клиенту было предложено подумать, как каждая из них соотносится с жизненным путем, о чем дает повод задуматься, от чего предостерегает, что помогает учесть.

Ниже представлены ответы клиента на данные вопросы.

Первая карта. Ловушка, которую не сразу заметишь – как раз перед поворотом к обрыву. Предостерегает от спешки, от необдуманных решений, помогает учесть разные побочные эффекты.

Вторая карта. Старик, который заснул за книжкой. Это обратная сторона первой карты. Это о том, что, когда двигаешься «по краю», важно сохранять ясный ум и трезвый взгляд. Не увлекаться теориями, а просчитывать каждый шаг.

Третья карта. Женщина, глядящая вдаль – здесь совсем другой смысл... Это момент, когда единственный верный путь вроде бы найден, и цель уже почти видна... Предостерегает от эйфории, возвращает к реальности, что путь еще не закончен, рано радоваться.



Четвертая карта. Опасность потерять силы, почти дойдя до цели. Дорога хоть ровная и прямая, но участок трудный. Возможно, эта женщина из тех домов, по крышам которых проложен мой путь. Это о балансе интересов, сил и ресурсов.

Дальнейший шаг алгоритма данной методики предполагает работу с мотивацией, поэтому клиенту было предложено рассмотреть несколько карт-портретов и подумать, кто из них будет сопровождать его в пути и как сможет оказать помощь и поддержку. Но мужчина резко прервал работу и заявил, что «никакие спутники» ему не нужны, он никого «знать» не желает. И если этот путь он пройдет с кем-то, «то это уже будет совсем не то...»

Ниже приведены отрывки дальнейшей беседы с клиентом.

Психолог (П): Иногда друзей, как недругов, полезнее знать в лицо. Трудно предугадать, как это может пригодиться в пути...

Клиент (К) (резко и твердо): Этот путь я должен пройти один.

П: А что значит «совсем не то»?

К (резко): Это значит, что нельзя расплыться. Если решил идти, значит должен пройти один. (После паузы, с жесткой улыбкой.) Таков закон – в живых должен остаться только один.

П: Скажите, ваша улыбка – она о чем?

К (снова жестко улыбаясь): О недоверии.

П: А недоверие к чему? Или к кому?

К (после паузы): Ко всему... мой девиз – три Не: не размазывайся, не привязывайся, не доверяйся. И только тогда – дойдешь.

П: И все же, вы пришли сюда с апатией и скукой...

К: Апатия не от того, что я размазался или привязался к кому-то. Это – от того, что в жизни харизмы нет.

П: Вы сейчас говорите о жизни вообще?

К: Я – о своей. Моя жизнь – это моя жизнь. И харизма в ней должна быть обязательно. А иначе жизнь становится невыносимой... (улыбка стала горькой).

Когда в течение короткого периода многократно звучат слова долженствования, к которым добавляется катастрофизация («жизнь становится невыносимой»), становится понятным, что требуется рационально-эмотивная терапия.

В своей практике мы давно совмещаем работу с метафорическими ассоциативными картами с рационально-эмотивной терапией. На наш взгляд, рационально-эмотивная терапия с подключением поведенческого компонента – очень продуктивная и эффективная модель работы, хотя и «требуемая» от клиентов серьезного рационального анализа. Но клиент, о котором здесь идет речь, явно был из этой категории. Поэтому совместно с метафорическими ассоциативными картами использовался комплект психологических инструментов «ПСИ-кейс», включающий карточки-вопросы, в соответствии с этапами рационально-когнитивной терапии [1].

Ниже приведен отрывок работы с иррациональным убеждением долженствования с помощью некоторых вопросов этапа D – Дискуссия.

П: Вы упомянули о том, что должны пройти этот путь в одиночестве, о том, что в живых должен остаться только один.

К (утвердительно кивнул): Безусловно.

П: Взгляните на эти карты (набор «АЛЛЕГОРИИ»), попробуйте определить ту или те, которые об этом убеждении «должен».

Клиент выбрал две карты и представил их следующим образом (рис. 4–5).





Рис. 4. Первый образ установки долженствования клиента

К: Моя жизнь – моя крепость. Я строил ее по камешку, создавал эти башни и стены. А теперь я – дозорный у этих стен. Пограничник (улыбается). Контролирую возможные вторжения (после паузы). Там кто-то находится позади меня... Это, наверное, как раз те спутники, которых вы мне предлагали... Но они мне не нужны, они только отвлекают.

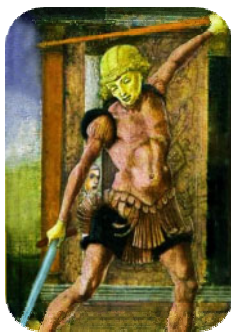


Рис. 5. Второй образ установки долженствования клиента

К: И эта карта о том же. На чужое не претендую. Но то, что принадлежит мне, буду защищать всеми силами.

П: А что это за возможные вторжения?

К: Так, пока защищаюсь, вторжений и нет (улыбается). А только отвлечешься – и произойдет... поэтому, я всегда в дозоре.

П: И каково это – постоянно находится в дозоре?

К: Ну, не просто, конечно... но дело не в этом. Я перестал понимать, что охраняю. Что-то там за стенами перестало меня устраивать... вон там чье-то лицо в дверной щели явно не в восторге.

П: И как вы можете поступить?

К: Никак. Буду стоять на посту. Не могу бросить пост. Должен стоять... (улыбка становится горькой).

П: Давайте поработаем вот с этими карточками. Возьмите не глядя 3–5 карт (набор «КАК») и попробуйте ответить на вопросы, которые вы видите на первой карточке.



Клиент разместил вокруг карточки-вопроса взятые наугад карты так, как показано на рисунке 6.

К: Интересные получаются ответы... Ну с парнем и обезьяной все понятно. Решетка предполагает барьер, который невозможно преодолеть. А по поводу реалистичности как-то смешно... Получается, что я охраняю что-то, что находится в клетке. А может, это я уже в клетке, и превратившись в обезьяну, слежу за самим собой. Какое-то извращение реальности получается...

П: И какие чувства это вызывает?

К: Глупо. Нелогично.

П: Это мысли. А чувства? Может ощущение?

К: Недоумение, ощущение нереальности происходящего. Вот! Ответ на вопрос – нереально и нелогично.

П: А что с другими изображениями?

К: С бабочкой так: она контролирует происходящее, чтобы не стать гусеницей. Хотя... ведь это гусеницы превращаются в бабочек, а не наоборот. Тогда получается, что она контролирует недоразвитие?! Что тоже не совсем логично. Получается, что я, охраняя свою жизнь от вторжения, фиксируюсь на определенном уровне развития? Так что ли?

П: И как вам такое?

К: Неприятно... и нерационально. И с парнем на стуле все не так однозначно. Во-первых, он сидит сразу на двух стульях, а во-вторых, балансирует на канате. Баланс мне нравится, но усидеть на двух стульях – это не по мне. Это точно нелогично и нереалистично.



Рис. 6. Образы логичности установки долженствования

П: А что с другим вопросом (перед клиентом была выложена следующая карточка-вопрос)?



Клиент взял не глядя еще три карты из набора «КАК» и разместил их под карточкой (рис. 7).

К (задумавшись): Доказывать уже не очень хочется. Можно, конечно, найти доказательства в карте с круговой лестницей вокруг горы. Например, если строго следовать своему пути – дойдешь до вершины. Но очень уж предсказуема дорога. Снова возникают мысли о недоразвитии (озадаченно молчит).

А остальные две карты – однозначно неприятные. От той, где мужчина в цепях, даже в плечах неприятное ощущение. Скованность, неспособность высвободиться. И третья – она ведет в никуда, в пустоту.

П: И как это помогает сформулировать ответ на вопрос?

К (выкладывает карты в одну линию): Получается, если доказывать самому себе, что ты должен стоять на посту, должен выполнять свою миссию, то это зацикленный путь, который тебя сковывает и приводит в никуда...

П: Что сейчас чувствуете?

К: Тело ноет, немного начала болеть голова...

**Как это убеждение можно
доказать или
опровергнуть?**



Рис. 7. Образы бездоказательности установки долженствования

П: Давайте поработаем еще над несколькими вопросами. Алгоритм тот же, вы берете несколько карт и с их помощью формулируете ответ.

На этот раз клиент выбрал карты из набора «Allegories» и долго раскладывал их вокруг карточки с вопросом (рис. 8).



**Как следование этому
убеждению делает вашу
жизнь счастливее?**

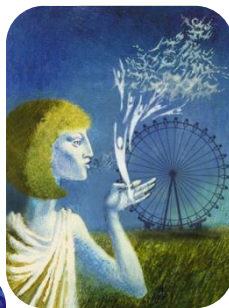


Рис. 8. Образы бесполезности следования убеждению

К: Интересно получается... Какой смысл следовать утверждению, что я должен стоять на посту... Вот я на троне, как на посту. Да, здесь женская фигура, но я точно не из тех, кто держит этот трон. Отдаление, отчуждение и ответственность за происходящее. Зато я руковожу носильщиками. А вот на второй карте я чувствую себя солдатом, которого вовремя не сменили с поста. Вернее сменили, но поздно. Бессилие. Жалкий деревянный солдатик... Бессильный пограничник (грустно улыбается). Ну, третью карту я сразу понял. То, что пытаешься удержать, уходит в никуда... Вроде бы, это тот самый пограничник превращается в пар. Испаряется... Нет, стояние на посту уже не делает меня счастливее.

П: И еще один вопрос ожидает ответа?

Клиент не глядя взял три карты, долго их рассматривал, но сообщил о затруднении в формулировке нового конструктивного убеждения.

П: Попробуйте добавить к ним еще и карточки-слова. Возможно, это поможет.

Мужчина взял несколько карточек-слов и, раздумывая, разместил их вместе с картами вокруг вопроса (рис. 9).





Рис. 9. Образы и слова-подсказки в формулировке конструктивного убеждения

*К: Получается так. Мужик с мечом – это тот, кто имеет право сменить пограничника на его посту. Гордость помогает пограничнику выдерживать большие нагрузки, но чувствую это только временно. У меня плечи все еще болят от цепей... (Ежится.) Всегда стоять на посту – трудное испытание. Причем не совсем осмысленное, уводящее в туман. Или в пустоту. Да и не очень понятно, кто на посту... Но есть надежда на возвращение к себе, чтобы взглянуть на свое отражение в зеркале жизни. Получается, что жизнь утекает впустую, (задумавшись) снова в пустоту. Но я нашел два слова, которые могут стать новым утверждением – **верить обстоятельствам**.*

П: Попробуйте осознанно выбрать карту, символизирующую ваше Новое убеждение.

Клиент выбрал сначала одну, потом добавил вторую карту из набора «Коучинговые Ассоциативные Карты» (рис. 10).





Рис. 10. Образы, символизирующие конструктивное убеждение клиента

К: Вот это (показывая на карты) для меня означает – доверять обстоятельствам. Почему-то сейчас трудно описать смысл этих карт. Я его скорее чувствую. Можно я скажу только о чувствах?

Они странные, скорее, приятные, будоражащие. Ощущение нетерпения перед свободой полета. Я знаю, что скажу банальность, но сейчас смотрю на левую карту и мысленно повторяю: в движении жизнь, в движении (снова улыбается)... Предвкушение интереса от встречи с чем-то таинственным, что ждет в пути. Получается, я снова говорю о дороге. Только теперь хочется контактов с этой самой стихией (задумавшись). Чтобы тело почувствовало, как дует ветер. Чтобы удивились вон те темные привидения – кто это к ним в гости, с чем пришел? Хочется сказать им, чтобы расслабились.

(После паузы.) Возникло странное чувство – будто они осторожно меня касаются, когда я ступаю по дороге. Это что-то новое! Я-то вообще не любитель прикосновений. Не факт, что подружусь, конечно... Может, покажу им, как можно преодолевать большие расстояния. Думаю, они и сами летают... (Улыбается.) Ну вот и нашлись мне попутчики... А что? Можно попробовать. Будем действовать по обстоятельствам. Вернее – доверять обстоятельствам.

Мой путь остался моим, но... (пауза) ушло раздражение от не прямых дорог... стало даже интереснее – а что там за поворотом? (Слегка улыбается.)

Знаете, мне уже не нравится тот путь, который я выложил в начале, и его итог. Там все как-то слишком ровно. Мне кажется, что это сейчас я нахожусь на прямой безлюдной магистрали, которая еще и проложена по чьим-то головам. Я бы все сложил теперь по-другому... И свобода теперь представляется мне совсем по-другому.

Дальнейшая работа была направлена на создание «Жизненного пути», наполненного новыми ценностями и смыслами, а также на проработку значимого для клиента образа «мужика с мечом», обладающего правом «сменить пограничника на его посту». А в качестве домашнего задания клиенту было рекомендовано составить новый список жизненных ценностей в соответствии с его новыми конструктивными установками.

Данный пример наглядно демонстрирует возможности эффективной интеграции арт-методов (к которым относятся метафорические ассоциативные карты) и приемов рационально-эмотивной терапии в помощи личности, переживающей проявления кризиса середины жизни.



Список литературы

1. Буравцова Н. В. Ассоциативные карты в психотерапии деструктивных проявлений. Новосибирск, 2018. 240 с.
2. Буравцова Н. В. Влияние личностных границ на ценностно-смысловую сферу студентов [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2008. № 6. С. 138–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11135441> (дата обращения: 02.09.2020).
3. Гроллман Э. Суицид: превенция, интервенция, поственция // Суицидология: прошлое и настоящее. М.: Когито-Центр, 2001. С. 270–352.
4. Дмитриева Н. В., Буравцова Н. В. Ассоциативные карты в работе с трудным случаем: учебно-практ. рук-во. Новосибирск, 2016. 334 с.
5. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2020. 940 с.
6. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга, 1994. 217 с.
7. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы взрослости. М.: Эксмо, 2018. 416 с.
8. Пек М. С. Нехожёные тропы: Новая психология любви, традиционных ценностей и духовного роста. М.: Авиценна, 1996. 312 с.
9. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.
10. Толстых А. В. Возрасты жизни. М.: Мысль, 2011. 364 с.
11. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. М.: Академия, 2001. 208 с.
12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2017. 606 с.
13. Эриксон Э. Жизненный цикл: Эпигенез идентичности // Теории личности в западноевропейской и американской психологии. Самара: Бахрах, 1996. С. 192–199.
14. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. М.: Прогресс-Универс, 2019. 396 с.
15. Vaillant G. The climb to maturity: how the best and brightest came of age // Psychology Today. 1977, September. P. 34–39.

Дата поступления статьи 08.09.2020



ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ ЖУРНАЛА «СМАЛЬТА»

Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (ISSN 2312-1580) – официальное издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-76348 от 19 июля 2019 г.), в котором публикуются оригинальные (ранее не опубликованные) статьи научно-практической и методической направленности в области *психологии, педагогики, философии*. Авторы опубликованных материалов несут ответственность за оригинальность и научно-теоретический уровень публикуемого материала.

Рубрики журнала:

1. Теоретико-методологические аспекты психологии и других наук о человеке.
2. Актуальные экспериментальные исследования психологии и смежных наук.
3. Практические разработки в области психологии и смежных наук.
4. Научный дебют (статьи студентов, магистрантов, аспирантов).

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год. Сроки выхода номеров журнала – конец каждого квартала текущего года. Полнотекстовые статьи размещаются на сайте журнала после размещения № в системе РИНЦ.

Материалы для публикации принимаются в течение года. Сроки размещения статей в номерах журнала зависят от соответствия присланных материалов указанным требованиям журнала.

Подробная информация о журнале, условиях публикации и выпусках журнала размещены на сайте журнала <http://smalta-ckt.ru>

Общий порядок опубликования

В журнале публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие результаты исследований актуальных в научном российском и международном сообществе вопросов и достижений, имеющих научную теоретическую и практическую значимость в психологии и смежных науках о человеке.

1. Регистрация поступивших материалов.

Материалы для статей, подготовленные в соответствии с правилами оформления научно-исследовательской публикации и принятыми редакцией журнала стандартами, регистрируются редакцией. При регистрации присваивается дата поступления и регистрационный номер статьи. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного варианта материалов статьи. Статьи высылаются авторами на почту журнала smalta.journal@gmail.com

Редакция журнала высылает автору подтверждение о получении статьи.

2. Порядок лицензирования.

2.1. Заключение лицензионного договора.

Для публикации статьи в научном журнале «СМАЛЬТА» необходимо заключить с издателем журнала Лицензионный договор на право использования научного произведения в журнале.

После регистрации статьи редакцией автору/авторам высылается Лицензионный договор. Автор направляет в редакцию подписанный Лицензионный договор на право использования научного произведения в научном журнале «СМАЛЬТА».



2.2. Лицензионный договор.

В лицензионном договоре необходимо заполнить оставшиеся графы. Оригинал лицензионного договора с подписью автора необходимо направить на почтовый адрес Издателя (630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, тел. (383) 244-00-77), при положительном решении о публикации.

С момента заключения договора, автор на безвозмездной основе передает издателю на срок действия авторского права по действующему законодательству РФ исключительное право на использование статьи или отдельной ее части на территории всех государств, где авторские права в силу международных договоров Российской Федерации являются охраняемыми, в том числе следующие права: на воспроизведение, на распространение, на публичный показ, на доведение до всеобщего сведения, на перевод на иностранные языки и переработку (и исключительное право на использование переведенного и(или) переработанного произведения вышеуказанными способами), на предоставление всех вышеперечисленных прав другим лицам. Автор гарантирует, что он обладает исключительными авторскими правами на передаваемое научное произведение.

Если у автора возникнут вопросы по тексту договора и необходимость в корректировке текста, то необходимо предварительно согласовать изменения с издателем. Без согласования изменения в договоре не принимаются. Финансовых взаимоотношений по лицензионному договору *не предусмотрено*.

3. Порядок рецензирования.

Журнал «СМАЛЬГА» – рецензируемое научное издание. Принятые к рассмотрению материалы проходят несколько этапов рецензирования.

3.1. Первичная экспертиза на соответствие требованиям и профилю журнала.

Зарегистрированные материалы для статей проходят первичную экспертизу на соответствие требованиям, тематике и профилю журнала. К рецензированию допускаются статьи, прошедшие оценку в системе Антиплагиат (оригинальность текста статьи не менее 70 %). Только прошедшие первичную экспертизу материалы, принимаются к дальнейшему рассмотрению.

Началом экспертизы материалов статьи редакцией является дата регистрации поступивших материалов.

Редакция журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.

3.2. Процесс рецензирования.

3.2.1. Журнал осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих его тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются квалифицированными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3-х лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в редакции журнала в течение 5 лет.

Принятые к рассмотрению материалы направляются на рецензирование для оценки их научного содержания нескольким специалистам соответствующего профиля, членам редакционной коллегии или приглашенным специалистам, имеющим научную специализацию, наиболее близкую к тематике статьи. Оригинальные научные статьи, содержащие методы математической статистики, редакция направляет эксперту по статистическому анализу.

Процесс рецензирования осуществляется с гарантией, что рецензенты независимы от авторов.



3.2.2. Редакция издания направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство просвещения Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

3.2.3. Решение о принятии к публикации основывается на поступивших рекомендациях рецензентов журнала. Наличие положительной рецензии членов редакционной коллегии и редакционного совета не является достаточным основанием для публикации статьи.

Рецензия содержит указания на недочеты и несоответствия рукописи критериям оценивания. Рецензия может содержать рекомендации авторам по улучшению качества статьи для публикации, но рецензенты не обязаны предоставлять авторам детальное конструктивное обоснование всех несоответствий. Если, по мнению рецензента, рассматриваемая рукопись не соответствует критериям для публикации, то в рецензии указываются только основные причины отказа.

Если принято решение «рекомендовать к публикации с учетом исправления отмеченных недостатков», то *автору направляются рекомендации и вопросы для исправления.*

Рукопись статьи, скорректированная автором, *повторно направляется на рецензирование.* Автору необходимо мотивировать внесенные изменения.

Рукописи статей, не рекомендованные к публикации, *повторно не рассматриваются.*

3.2.4. Исправление статьи. Редакция ведет переписку с автором, ответственным за переписку и указанным в сопроводительном письме *корреспондирующим.* Корреспондирующий автор выступает контактным лицом между редакцией и соавторами, самостоятельно согласовывает все изменения в статье с соавторами.

Корреспондирующий автор должен отправить статью на электронную почту журнала и собрать все необходимые документы, согласовав их и подписав у соавторов. Корреспондирующий автор ответственен за целостность и правильность сопроводительных документов, направляемых в редакцию.

При отправке статьи корреспондирующий автор должен указать свою электронную почту. На указанную электронную почту корреспондирующий автор будет получать уведомления о статусе статьи, отзывы рецензентов, замечания редакторов и любую информацию, связанную со статьей.

Корреспондирующий автор должен информировать соавторов и привлекать их к принятию решений по вопросам публикации: ответы на комментарии рецензентов, исправление статьи и утверждение итогового варианта.

Корреспондирующий автор должен оперативно отвечать на запросы редакции, профессионально и в кратчайшие сроки – на вопросы рецензента. Корреспондирующий автор должен быть доступен для общения с редакцией во время отправки статьи, рецензирования и редактирования, после публикации.

Доработка статьи не должна занимать более двух месяцев с момента отправки сообщения авторам о необходимости изменений. Доработанная автором статья повторно направляется на рецензирование.

В случае несогласия с мнением рецензента автор статьи предоставляет в редакцию журнала аргументированный ответ. Если у автора и рецензентов возникли неразрешимые противоречия относительно рукописи, редколлегия вправе направить рукопись на дополнительное рецензирование. В конфликтных ситуациях решение принимает главный редактор.



3.2.5. Отказ от исправления статьи. В случае отказа от доработки материалов авторы должны в письменной или устной форме уведомить редакцию о своем отказе от публикации статьи. *Если авторы не возвращают доработанный вариант по истечении 3 месяцев со дня отправки рецензии, даже при отсутствии сведений от авторов с отказом от доработки статьи, редакция снимает ее с учета.*

3.2.6. Изменения в авторстве. Порядок перечисления и количество авторов статьи должны быть определены исследователями совместно и до направления статьи к публикации. Если авторы просят исключить, добавить автора или поменять порядок следования авторов после направления или публикации статьи, корреспондирующий автор должен уточнить причину изменений (в случае добавления автора нужно указать его вклад). Исправленный список авторов должен быть заново подписан всеми авторами, в том числе письменное согласие исключенного или включенного автора.

3.3. Сроки рецензирования.

Экспертиза и рецензирование осуществляются бесплатно. Общий срок рецензирования составляет не менее 1 месяца в соответствии с порядком рецензирования.

4. Оформление материалов статьи для публикации.

Редакция журнала обращает внимание авторов на правила оформления и требования к материалам. К рассмотрению (рецензированию) допускаются только полностью соответствующие требованиям материалы для статей.

4.1. Общие сведения.

Формат текста: Microsoft Word (*.doc, *.docx, *.rtf). Допускается архивация с помощью RAR или ZIP.

Формат страницы: А4 (210×297 мм)

Ориентация: книжная, альбомная ориентация запрещена

Поля (верхнее, нижнее, левое, правое): 2 см

Шрифт: Times New Roman, размер (кегель) – 14

Абзацный отступ (красная строка): 1,25

Межстрочный интервал: 1,15

Объем статьи: 12–25 стр.

Переносы и номера страниц не ставятся.

Таблицы, рисунки и графики имеют сквозную нумерацию и названия, вставляются как внедренные объекты и входят в общий объем публикации.

Содержание статьи должно быть проверено автором на отсутствие грамматических, стилистических и других ошибок и быть оформлено в международном научном стиле.

Название файла должно соответствовать фамилии и инициалам первого автора (напр.: Бугрова_НВ или Bugrova_NV).

Материалы высылаются на электронную почту журнала e-mail: smalta.journal@gmail.com

4.2. Структура авторского резюме (метаданные).

4.2.1. УДК

4.2.2. Публикуемые сведения к статье **на русском языке:**

– **Фамилия, имя, отчество автора** (полностью).

– Следующая строка: **полные сведения об авторе** – ученая степень, ученое звание, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – курс, направление обучения, факультет, учебное заведение), город, страна, e-mail, ORCID (желательно).



Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур. Если авторов несколько, информация о них представляется поочередно. Шрифт полужирный, размер шрифта – 14, выравнивание текста по центру.

– Через пропущенную строку: **Аннотация** статьи, не менее 450–500 знаков – *структурированная развернутая аннотация содержит компоненты: проблема и цель исследования, методология, результаты исследования, заключение (выводы)*. Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.

– На следующей строке: **Ключевые слова** (5-7 слов), размер шрифта – 12.

4.2.3. Ниже **на английском языке** дублируется следующая информация:

– **Фамилия, имя, отчество автора** (полностью).

– Следующая строка: **полные сведения об авторе** – *ученая степень, ученое звание, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – курс, направление обучения, факультет, учебное заведение), город, страна, e-mail, ORCID (желательно)*. *Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур. Если авторов несколько, информация о них представляется поочередно. Шрифт полужирный, размер шрифта – 14, выравнивание текста по центру.*

– Через пропущенную строку: размещается **аннотация** статьи (Abstract), не менее 450–500 знаков – *структурированная развернутая аннотация содержит компоненты: проблема и цель исследования, методология, результаты исследования, заключение (выводы)*. Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.

– На следующей строке: **ключевые слова (Keywords)**, 5–7 слов, размер шрифта – 12.

4.3. **Текст статьи.** Через пропущенную строку размещается текст статьи. Размер шрифта – 14.

4.4. **Пристатейный список литературы** (на русском языке).

4.4.1. Содержит *не менее 10 научно-исследовательских источников, в т. ч. не менее 30 %, опубликованных за последние 3–5 лет в научных изданиях, индексированных в базах данных РИНЦ, SKOPUS.*

4.4.2. Оформляется согласно **ГОСТ 7.0.5-2008** (Общие требования см. <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=173511>). **Все источники по возможности должны иметь DOI или URL-адрес национального архива.** За достоверность представляемых библиографических данных ответственность несут авторы вплоть до отказа в праве на публикацию.

4.5. **Библиографические ссылки** в тексте указываются в квадратных скобках, их список приводится в конце текста (по алфавиту); каждому номеру соответствует один источник; на каждый источник, указанный в списке литературы, указывается ссылка по тексту статьи. В случае цитирования страницы указываются рядом с номером источника, например, «Текст цитаты...» [3, с. 32]. Использование подстрочных ссылок не допускается.

Пример оформления материалов для публикации приведен в *приложении 1*.

4.6. Статьи аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя. Информация о научном руководителе размещается после пристатейного списка литературы: *ФИО (полностью), ученая степень, ученое звание, занимаемая должность, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), город, страна, e-mail.*



4.7. На отдельной (последней) странице размещаются полные сведения об авторе/авторах (*приложение 2*):

- фамилия, имя, отчество (на русском и английском языке);
- ученая степень, ученое звание (на русском и английском языке);
- занимаемая должность (на русском и английском языке);
- место работы: кафедра, факультет, учебное заведение или организация с указанием адреса организации без сокращений и аббревиатур (на русском и английском языке);
- место учебы (для студентов/магистрантов/аспирантов) – курс, направление обучения, факультет, учебное заведение (на русском и английском языке);
- почтовый адрес с индексом (в случае необходимости пересылки журнала);
- e-mail;
- контактный телефон.

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого. Сведения об авторах не учитываются при подсчете количества страниц.

5. Редакционная подготовка и оплата публикации.

Материалы статей, принятые к публикации, проходят редакционную подготовку к публикации – литературное редактирование, сверку всех данных, корректуру, форматирование, макетирование.

Общий срок редакционной подготовки составляет не менее 3-х месяцев в соответствии с периодичностью публикации выпусков. Вопросы, возникающие в процессе редактирования, высылаются авторам для согласования.

На основе калькуляции работ в соответствии с объемом редакционной подготовки с автором заключается договор на оплату издательских услуг на условиях, действующих на момент заключения договора.

6. Публикация.

Подготовленные к публикации файлы статей размещаются на сайте журнала в открытом бесплатном доступе. Метаданные опубликованных статей выпуска регистрируются в российских системах и базах данных, размещаются в библиографических сервисах в сроки, установленные соответствующими договорами, распространяются по электронной подписке.

Общий срок публикации (от регистрации до размещения на сайте журнала при условии качественной подготовки рукописи статьи автором) составляет в среднем 3 мес. (12 нед.).

7. Ответственность.

Материалы публикуются в авторской редакции. Авторы опубликованных материалов **несут ответственность** за оригинальность и содержание публикуемых материалов, подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных и прочих сведений. В то же время редакция **не несет ответственность** за достоверность информации, приводимой **авторами**.

По вопросам публикации обращаться:

Марина Викторовна Шпехт, тел. +7 (383) 244-00-77; 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, каб. 402 факультета психологии (Центр практической психологии), ФГБОУ ВО «НГПУ».

E-mail: smalta.journal@gmail.com

Подробная информация также размещена на официальном сайте журнала <http://smalta-ckt.ru>



Пример оформления материалов для публикации

УДК

Бугрова Нина Владимировна

педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, Новосибирск, Россия, bugrova@yandex.ru

ФОРМЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ПРИЕМНЫМИ РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация. В статье анализируются трудности, связанные с воспитанием приемных детей. Особое внимание уделено... Показаны формы работы психолога с приемными родителями. На основе изучения... установлено... Автор приходит к выводу, что.....

Ключевые слова: приемная семья, детско-родительские отношения, психологическое сопровождение.

Bugrova Nina Vladimirovna

educational psychologist of the 1st category, Urban center of psycho-pedagogical support, Novosibirsk, Russia, bugrova@yandex.ru

FORM OF PSYCHOLOGISTS' WORK WITH FOSTER PARENTS

Abstract. The article analyzes the difficulties of raising adopted children. Shows the form of psychologists' work with foster parents.....

Keywords: foster family, parent-child relationship, psychological support.

На Всероссийском форуме приемных семей, прошедшем в Москве в феврале 2015 года, обсуждались трудности, связанные с воспитанием приемных детей [2].

.....

В процессе реализации программы родители-опекуны:

- обсуждали семейные нормы и правила поведения;
- анализировали наиболее распространенные стереотипы отношений в семье.

Таким образом, работа по сопровождению опекунских семей помогает улучшить качество различных сфер их жизнедеятельности, гармонизировать взаимоотношения в системе «ребенок-опекун», способствует успешной социализации детей и интеграции в общество.

Список литературы

1. *Арестова Т. З.* Подготовка опекунских семей // Актуальные вопросы социальной работы. 2012. № 3. С. 23–26. DOI
2. Материалы Всероссийского форума приемных семей [Электронный ресурс]. 2019. URL: <http://cipv.cipv.cipv.cipv.cipv.ru>. (дата обращения: 30.08.2019).
3. *Ослон В. Н.* Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.
4. *Morgan G.* Image of organization. Beverly Hills, 1986. 335 p.



Пример заполнения формы сведений об авторе**Сведения об авторе:**

Фамилия, имя, отчество: (на русском и английском языке)	Бугрова Нина Владимировна Bugrova Nina Vladimirovna
Ученая степень, звание: (на русском и английском языке)	нет
Занимаемая должность (на русском и английском языке)	педагог-психолог I категории educational psychologist of the 1st category
Место работы с указанием адреса: (на русском и английском языке) – кафедра, факультет, – учебное заведение или организация	г. Новосибирск, ул. Ленина, д. 2. Novosibirsk, st. Lenin, 2. Городской центр психолого-педагогической поддержки Citycenter of psychological and pedagogical support
Место учебы для студентов, магистрантов, аспирантов, соискателей, адъюнктов: (на русском и английском языке) – курс, направление обучения, – факультет, учебное заведение	нет
Почтовый адрес (полностью)	Россия, 630000, г. Новосибирск, ул. Ленина, 1, кв. 1.
Контактный телефон	+7- ___ - ___ - ___ - ___
e-mail:	bugrova@yandex.ru



Факультет психологии ФГБОУ ВО «НГПУ» приглашает на обучение (очная и заочная форма) по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры (имеются бюджетные места на всех формах обучения).

Контакты для дополнительной информации: р.т. +7 (383) 244-03-78, м.т. +7-923-226-48-47, e-mail: svetanesterova@yandex.ru, Нестерова Светлана Борисовна, ответственный секретарь приёмной комиссии факультета психологии; сайт университета <https://www.nspu.ru/abiturient/>

БАКАЛАВРИАТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология	Русский язык Биология Обществознание	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология семейных отношений		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология управления		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Консультативная психология		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психология образования		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология развития и воспитания личности		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология	Русский язык Биология Математика (профильный)	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное

37.03.01 Психология

ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- индивидуального, семейного и группового консультирования;
- работы с персоналом организации с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса;
- применения технологий организационно-управленческого консультирования, кадровой и тренинговой работы;
- применения психодиагностических, консультативных и психо-коррекционных методов помощи семье;
- применения методов социально-психологического сопровождения человека в трудной жизненной ситуации и др.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- психологические службы;
- психологические центры;
- различные компании и организации, где требуются психологи.



ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Студенты приобретают компетенции в области:

- взаимоотношений между супругами, родителями и детьми;
- разными поколениями семьи;
- проблем разделения труда, прав и обязанностей в семье;
- предупреждения и коррекции дезорганизации и аномалий супружеских и семейных взаимоотношений;
- природы конфликтов в семье и их конструктивного разрешения;
- проблемы разводов и постразводных ситуаций;
- психологии воздействия родителей на детей, а детей на родителей;
- диалектики развития чувства любви, супружеской дружбы.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения социальной защиты и молодежной политики,
- детские дошкольные учреждения,
- организации общего и дополнительного образования,
- психологические центры и службы психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых.

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- консультирования руководителей и специалистов по вопросам психологии управления, психологических аспектов маркетинга, рекламы, построения системы мотивирования и профессионально-личностного развития сотрудников;
- поиска и привлечения ресурсов для развития организации;
- разработки технологии формирования общественных настроений и мнения, планирование и психологическая поддержка PR-компаний, повышения эффективности информационного воздействия, в т.ч. в рекламе, продвижении услуг;
- обучения эффективному общению и конструктивному разрешению конфликтов;
- отбора, подбора и аттестации кадров, выстраивание системы обучения и повышения квалификации, повышение качества обслуживания;
- организация процесса создания и развития корпоративной культуры, налаживание деловой коммуникации между людьми в сфере бизнеса; консультирование в преодолении кризисов развития организации;
- оказания помощи в профессиональном самоопределении и построении профессиональной карьеры, сопровождения личности в ситуации профессиональных кризисов и предупреждения профессиональной деформации.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- производственно-управленческие структуры;
- образовательные учреждения;
- учреждения социальной защиты населения;
- учреждения молодежной политики;
- кадровые агентства;
- психологические центры.



КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- проведения индивидуального консультирования в рамках различных направлений;
- работы с семьями и парами;
- проведения групповых занятий и тренингов по различной тематике;
- проведения психологической диагностики и подготовке психологических заключений;
- проведения научных исследований и представления их результатов на научных семинарах, конференциях, школах и в печати.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения дошкольного или среднего образования;
- психологические и социально-психологические центры;
- подбор, обучение и оценка персонала;
- психологическая экспертиза;
- частная практика.

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии личности и группы;
- психологических аспектов развития обучающихся;
- организации педагогической работы;
- психологического сопровождения педагогических процессов;
- психолого-педагогической оценки отдельной личности;
- анализа и оценки эффективности педагогического процесса;
- применения технологий взаимодействия с разными категориями детских коллективов и детей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: образовательные учреждения – детские сады, школы, гимназии, лицеи, колледжи.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии и педагогики для разных возрастов обучающихся;
- дефектологии;
- психолого-педагогической диагностики;
- психолого-педагогического сопровождения общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- учреждения культуры;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.



44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

– коррекционно-педагогической деятельности – изучение, образование, развитие, реабилитация и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья как в специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждениях и общеобразовательных учреждениях, так и в условиях структур здравоохранения, социальных структур, в том числе и в образовательных учреждениях, реализующих программы совместного (интегрированного) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей;

– диагностико-консультативной деятельности – психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития и образовательных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья; оказание консультативной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, членам их семей и педагогам по вопросам воспитания, проблемам образования;

– исследовательской деятельности – сбор, анализ и систематизация информации в сфере теории и практики специального (дефектологического) образования;

– культурно-просветительской деятельности – формирование общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья, организация культурного пространства образовательного учреждения; пропаганда толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья среди широкой общественности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения дошкольного образования, общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения;
- центры развития детей;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.

СПЕЦИАЛИТЕТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология служебной деятельности	Психологическое обеспечение служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов	Русский язык Биология Обществознание	Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психологическое обеспечение служебной деятельности в экстремальных условиях		Очная	Внебюджетное
Педагогика и психология девиантного поведения	Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное



44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Студенты приобретают компетенции в области:

– своевременной диагностики, коррекции и предупреждения девиантных проявлений в группах риска, в том числе у детей и подростков, попавших в сложную жизненную ситуацию;

– психологической, педагогической и правовой поддержки детей и подростков, склонных к зависимому, суицидальному, агрессивному, противоправному поведению, сексуальным перверсиям;

– выявления социальных и образовательных рисков, их предупреждения и преодоления;

– обучения детей и взрослых навыкам конструктивного поведения, в том числе в ситуации конфликта, сложного жизненного выбора;

– обеспечения правового консультирования подростков, родителей, семей, в том числе приемных и замещающих, в трудных жизненных ситуациях;

– организации взаимодействия общественных институтов (образования, полиции, социальной защиты и др.), ответственных за здоровое взросление личности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав;
- органы управления социальной защитой населения;
- органы управления образованием;
- органы опеки и попечительства;
- органы по делам молодежи;
- органы управления здравоохранением;
- учреждения службы занятости;
- органы внутренних дел.

37.05.02 Психология служебной деятельности**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

Студенты приобретают компетенции в области:

– осуществления психологической помощи в реабилитации и адаптации сотрудников правоохранительных органов, вернувшихся из «горячих точек»;

– оказания психологической помощи семьям сотрудников МВД;

– применения технологий диагностики готовности к службе, построению психологического портрета преступника, сопровождению детей и подростков в юридически значимых ситуациях;

– применения технологий ведения переговоров в случаях захвата заложников и похищения людей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: психологическое сопровождение сотрудников учреждений Министерства внутренних дел РФ, ГУФСИН РФ и других государственных служб.



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Студенты приобретают компетенции в области:

- осуществления психологической помощи в реабилитации и адаптации сотрудников МЧС, вернувшихся из «горячих точек»;
- оказания психологической помощи семьям сотрудников МЧС
- осуществления психологической помощи в реабилитации населения в экстремальных ситуациях (пожары, землетрясения и т.д.);
- применения технологий диагностики готовности к службе, построению психологического портрета сотрудника МЧС.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: психологическое сопровождение сотрудников учреждений Министерства чрезвычайных ситуаций РФ, предполагающим работу в условиях экстремальных ситуациях (катастрофах).

МАГИСТРАТУРА

37.04.01 Психология

Консультативная психология и психотерапия

Клиническая психология

Психология развития

Драматерапия виктимности

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психология и педагогика образования одаренных детей

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология развития	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Клиническая психология	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Консультативная психология и психотерапия	Заочная	Внебюджетное
	Драматерапия виктимности	Заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психология и педагогика образования одаренных детей	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих	Заочная	Бюджетное, внебюджетное



	Девиантология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психологическое сопровождение школьной службы медиации	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Педагогическая психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное

37.04.01 Психология

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

Руководитель: Ю. М. Перевозкина, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку квалифицированных компетентных и конкурентоспособных на современном рынке труда психологов, обладающих компетенциями, позволяющими профессионально решать проблемы общения и взаимодействия людей; конструктивно разрешать конфликтные ситуации, а также удовлетворять потребности общества, развития психологической науки, рынка образовательных услуг и рынка труда в различных динамично меняющихся ситуациях их научной и практической деятельности.

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. О. Андронникова, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку психолога, способного решать комплексные задачи психологической диагностики, экспертизы и помощи гражданам в общественных, образовательных, научно-исследовательских и консалтинговых организациях, учреждениях здравоохранения и социальной защиты населения, а также в сфере частной практики – предоставление психологической помощи или психологических услуг физическим и юридическим лицам.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Руководитель: Е. О. Ермолова, канд. психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, готового к научно-исследовательской деятельности в области психологии развития, к преподавательской деятельности в области психологии, к практической деятельности в сфере образования, культуры, спорта и др. сферах.

Сформированные компетенции позволят магистрам проводить исследование процессов развития и формирования психики человека на разных ступенях жизненного цикла; исследование закономерностей развития индивидуальности и субъектности ребенка; сравнительное изучение развития психики в разных культурах, исследование социальной и биологической детерминации психического развития человека; изучение объективных и субъективных факторов, содействующих или препятствующих прогрессивному развитию и реализации потенциалов человека.



ДРАМАТЕРАПИЯ ВИКТИМНОСТИ

Руководитель: Е. В. Руденский, доктор социол. наук, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, способного осуществлять исследовательскую деятельность, связанную с проблемами социализации личности в семье, в образовательном процессе школы, в образовательном процессе высшего учебного заведения, в профессиональной деятельности и межличностных отношениях, в соответствии с современными достижениями социальной психологии развития и социальной педагогики социализации личности, на основе новейших научных достижений в области социальной психологической виктимологии личности.

Это программа академической магистратуры по подготовке психологов-педагогов как социальных психологов-виктимологов и как социальных терапевтов-виктимологов, специалистов, способных решать проблемы психологической, социальной уязвимости личности к трудным жизненным ситуациям, социальным деструкциям и социальным рискам.

Это *единственная* в отечественной и зарубежной педагогике профессионального образования *академическая программа магистратуры*, где в качестве основной единицы психологического анализа рассматривается дефицит социально-личностных компетенций, а социальная терапия виктимности личности рассматривается как дидактическая технология девиктимизации личности.

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В «ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ»

Руководитель: М. И. Кошенова, канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку специалиста, способного решать вопросы сопровождение детей и подростков в трудной жизненной и юридически значимой ситуации.

Учебный план подготовки формировался с учетом анализа «белых пятен» психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, их семей, находящихся в социально и (или) психологически уязвимом положении, актуального запроса специалистов из сферы социальной защиты и образования. Вопросы помощи ребенку и подростку в ситуации кризиса, насилия, психологической травмы, работы с детьми-мигрантами, досудебного (следственные действия) и судебного сопровождения, суицидального поведения детей и подростков, а также сопровождения замещающих семей и семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, психолого-педагогической экспертизы программ профилактики и коррекции, оценки социальных и образовательных рисков стали основанием для разработки учебных дисциплин и программ практик.

Сформированные компетенции позволят магистрам обеспечить работу с «трудными» детьми и семьями в учреждениях соцзащиты и образования, оказывать консультативную помощь управленцам, педагогам, социальным работникам, детям и их семьям, проводить коррекцию и реабилитацию детей и подростков с опытом психологической травмы, координировать межведомственную помощь специалистов.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Руководитель: И. А. Федосеева, доктор пед. наук, профессор кафедры практической психологии и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку магистра к управленческой психолого-педагогической деятельности, психолого-педагогическому сопровождению в системе среднего общего образования, среднего профессионального образования, кадетских корпусов, военных институтов.

Сформированные компетенции позволят магистрам участвовать в разработке психолого-педагогических проектов, обеспечивающих эффективное взаимодействие участников образовательного процесса, в том числе и в аспектах толерантности, патриотизма, гражданственности; руководить организацией и проведением мониторинговых исследований, разработкой и реализацией исследовательских и научно-исследовательских проектов, анализом, обобщением и представлением результатов собственной профессиональной деятельности; участвовать в проектировании и создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды; осуществлять психолого-педагогическое сопровождение деятельности по реализации инновационных проектов.

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Руководитель: Т. Л. Павлова, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку магистров к работе, связанной с образованием одаренных и мотивированных детей, а именно: выявление, развитие, обучение, психолого-педагогическое сопровождение и социальная поддержка одаренных и мотивированных детей; с формированием у магистров компетенций для работы в области педагогической и научно-исследовательской деятельности, связанной с одаренными и мотивированными детьми в школах разного типа, а также вузах, реализующих психолого-педагогическое направление.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ

Руководитель: Н. Я. Большунова, доктор психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку высококвалифицированных профессионалов, обладающих глубокими знаниями в сфере педагогики и психологии, способных осуществлять профессиональную деятельность в области урегулирования конфликтов; владеющих теорией и практикой альтернативного метода разрешения споров и конфликтов в сфере социального взаимодействия; владеющих научно-исследовательскими, экспертными, психодиагностическими, коррекционными, медиаторными методами и техниками.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. А. Шамшикова, канд. психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, владеющего понятийно-терминологическим аппаратом педагогики начального образования, базовыми знаниями психологии и педагогики, знаниями о современных проблемах и направлениях развития педагогики и начального образования, определенными педагогическими технологиями.



ДЕВИАНТОЛОГИЯ

Руководитель: М. Г. Чухрова, доктор мед. наук, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, способного выявлять факторы риска возникновения «отклонений» в поведении, дифференцировать психопатологию, прогнозировать возникновение деструктивного поведения с учетом социальных и личностных факторов, организовывать межведомственную работу по предупреждению зависимого, преступного, суицидального и других форм деструктивного поведения.

Освоение данной программы позволит работать с «группами риска» и девиантного поведения любого возраста, в образовательных организациях (любой степени образования) и учреждениях социальной защиты, молодежных и спортивных организациях, диагностических центрах; способен координировать межведомственную деятельность, осуществлять консультативную помощь специалистам, ответственным за процесс социализации.

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

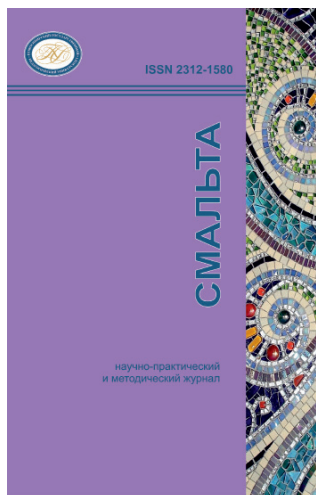
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. К. Агавелян, доктор психол. наук, профессор ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку высококвалифицированных профессионалов – специальных психологов, обладающих современными интегративными научными знаниями и владеющих эффективными технологиями решения фундаментальных и прикладных задач специальной психологии; способных проводить мониторинг эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях; владеющих современными технологиями психологического обеспечения образования, реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.



О журнале



Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛТА» (год основания 2014, ISSN 2312-1580, учредитель ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет») публикует научные статьи, практические и методические разработки по психологии, педагогике, философии и приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов.

Рубрики журнала:

1. Теоретико-методологические аспекты психологии и других наук о человеке.
2. Актуальные экспериментальные исследования психологии и смежных наук.
3. Практические разработки в области психологии и смежных наук.
4. Научный дебют (статьи студентов, магистрантов, аспирантов).

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год. Сроки выхода номеров журнала – конец каждого квартала текущего года.

Материалы для публикации принимаются в течение года. Сроки размещения статей в номерах журнала зависят от соответствия присланных материалов указанным требованиям.

Выпуски журнала (полнотекстовые статьи) размещаются на сайте журнала после размещения № в системе РИНЦ.

Подписной индекс журнала № 88738 по каталогу Агентства Роспечать («Пресса России»).

Главный редактор – **О. О. Андронникова**, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, профессор кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Россия.