

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 1, 2022



Ольга Олеговна Андронникова
главный редактор, кандидат
психологических наук, доцент, декан
факультета психологии, профессор
(Новосибирск, Россия)

Редакционная коллегия

- А. С. Тишкова* – заместитель главного редактора, кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Л. Н. Антилогова – доктор психологических наук, профессор (Омск, Россия);
Н. Я. Большунова – доктор психологических наук, профессор (Новосибирск, Россия);
Г. Г. Буторин – доктор психологических наук, доцент (Челябинск, Россия);
М. М. Кашапов – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Н. В. Клюева – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
О. А. Овсяник – доктор психологических наук, доцент, профессор (Москва, Россия);
А. А. Утюганов – доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия);
М. С. Яницкий – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент САН ВШ (Кемерово, Россия);
А. В. Серый – доктор психологических наук, доцент, профессор (Кемерово, Россия);
Ю. М. Первозкина – доктор психологических наук, доцент, профессор (Новосибирск, Россия);
Р. Р. Халфина – доктор биологических наук, профессор (Уфа, Россия);
И. А. Маврина – доктор педагогических наук, профессор (Омск, Россия);
И. А. Федосеева – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Б. О. Майер – доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, профессор (Новосибирск, Россия);
Е. А. Пушкарёва – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
А. А. Изгарская – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
И. Р. Хох – кандидат психологических наук (Уфа, Россия);
Н. В. Буравцова – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Е. В. Ветерок – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
М. В. Тендрякова – кандидат исторических наук (Москва, Россия);
Ф. Прюс – доктор педагогики, профессор (Грайфсвальде, Германия);
С. А. Стельмах – кандидат психологических наук, доцент (Усть-Каменогорск, Казахстан);
Т. В. Паньшина – кандидат педагогических наук, доцент (Усть-Каменогорск, Казахстан)

Учредитель:

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

Журнал Смальта/Smalta 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

Тишкова А. С. Практика применения фототерапии в психологическом консультировании и психотерапии: теоретический экскурс..... 5

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Ветерок Е. В. Особенности реагирования в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов с различными уровнями рефлексивности..... 15

Ганпанцурова О. Б., Вастаева Л. Ш., Жданова А. Д. Особенности локуса контроля и мотивации достижения у старшеклассников и учащихся профессионального колледжа..... 35

Зиновьева Л. В. Качественное исследование восприятия ролевых моделей среди молодежи..... 45

Лучшева Л. М. Изучение стрессоустойчивости у юношей, играющих в компьютерные игры (на примере жанров шутер и МОВА)..... 53

Прюс Ф. П. Х. Ф., Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б. Предикторы тревожности учащейся молодежи в период изоляции, связанной с пандемией COVID-19 62

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Андронникова О. О. Технологии «Яйцо травмы» М. Мюррей и «Яйцо радости» О. Андронниковой в работе с психологической травмой 79

Руденская Ю. Е. Драма отношений виктимного отца и сына: рефлексивный метод виктимодиагностики..... 96

Журнал основан в 2014 г.
Выходит 4 раза в год
Электронная верстка И. Т. Ильюк
Редактор М. В. Праско
Адрес редакции, издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-18-93

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 11,0 . Уч.-изд. л. 9,0.
Тираж 500 экз. Заказ № 25.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет 01.04.2022
Отпечатано в Издательстве НГПУ

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 1, 2022



Olga Olegovna Andronnikova
Chief Editor, Candidate of Psychological
Sciences, Associate Professor, the Dean
of the Faculty of Psychology, Professor
(Novosibirsk, Russia)

Editorial board

- A. S. Tishkova* – Deputy editor-in-chief, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia)
L. N. Antilogova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Omsk, Russia);
N. Ya. Bolshunova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
G. G. Butorin – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Chelyabinsk, Russia);
M. M. Kashapov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);
N. V. Klyueva – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);
O. A. Ovsyanik – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Moscow, Russia);
A. A. Utyuganov – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Saint Petersburg, Russia);
M. S. Yanitsky – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo, Russia);
A. V. Sery – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Kemerovo, Russia);
Yu. M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Novosibirsk, Russia);
R. R. Khal'fina – Doctor of Biological Sciences, Professor (Ufa, Russia);
I. A. Mavrina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Omsk, Russia);
I. A. Fedoseeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Saint Petersburg, Russia);
B. O. Mayer – Doctor of Philosophical Sciences, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
E. A. Pushkareva – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
A. A. Izgarskaya – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
I. R. Khokh – Candidate of Psychological Sciences (Ufa, Russia);
N. V. Buravtsova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
E. V. Veterok – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
M. V. Tendryakova – Candidate of Historical Sciences (Moscow, Russia);
F. Prus – Doctor of Pedagogy, Professor (Greifswalde, Germany);
S. A. Stelmach – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan);
T. V. Panshina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

The founders of the journal:

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

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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2022
All rights reserved

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

Tishkova A. S. Practice of Phototherapy Application in Psychological Counseling and Psychotherapy:
Theoretical Excursus.....5

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Veterok E. V. Features of Reaction in a Conflict Situation Among Students-Defectologists with
Different Levels of Reflexivity..... 15

Ganpanturova O. B., Vastaeva L. Sh., Zhdanova A. D. Peculiarities of Locus of Control and
Motivation of Achievement in Senior Schoolchildren and in Students of Professional College 35

Zinoveva L. V. A Qualitative Exploration of the Perceived Role Models within Youth 45

Luchsheva L. M. Study of Stress Resistance in Young Men Playing Computer Games
(Using the Example of the Genres Shooter and MOBA) 53

Prus F. P. H. F., Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B. Predictors of Student Anxiety during
Pandemic Lockdown COVID-19..... 62

PRACTICAL DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Andronnikova O. O. Technologies “Egg of Trauma” M. Murray and “Egg of Joy”
O. Andronnikova in Working with Psychological Trauma 79

Rudenskaya Yu. E. The Drama Relations Between a Victim Father and Son:
a Reflexive Method of Victim Diagnostics..... 96

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address, publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-18-93	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 11,0. Publisher's sheets: 9.0. Circulation 500 issues Order № 25. Format 70×108/16 Release date 01.04.2022
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Смальта 2022, № 1

Smalta 2022, no. 1

Обзорная статья

УДК 159.9+615.8

DOI: 10.15293/2312-1580.2201.01

Практика применения фототерапии в психологическом консультировании и психотерапии: теоретический экскурс

Тишкова Альбина Сергеевна

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Россия, utarowa.albina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3854-982X>

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы применения фототерапии в психологическом консультировании и психотерапии. Отмечено, что в отечественных исследованиях фототерапия определяется как один из эффективных и инновационных видов арт-терапии, который широко применяется в медицинской, педагогической, терапевтической и консультационной практике. Раскрываются цели, виды, этапы и функциональное назначение фототерапии в психологическом консультировании. Обозначена особая роль психолога и терапевта в работе с клиентом в практике применения фототерапии. Представлена характеристика основных фототерапевтических техник, используемых различными зарубежными и отечественными авторами в работе с клиентами. В заключение отмечается эффективность применения фототерапии в работе психолога и обозначены перспективы дальнейшей работы, заключающейся в необходимости создания авторских техник фототерапии.

Ключевые слова: фототерапия, фотография, арт-терапия, проекция, техники, образы, творческое самовыражение, психологическое консультирование, психотерапия.

Для цитирования: Тишкова А. С. Практика применения фототерапии в психологическом консультировании и психотерапии: теоретический экскурс // СМАЛЬТА. 2022. № 1. С. 5–14. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.01>



Practice of Phototherapy Application in Psychological Counseling and Psychotherapy: Theoretical Excursus

Albina S. Tishkova

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia, umarowa.albina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3854-982X>

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the problem of using phototherapy in psychological counselling and psychotherapy. It is noted that in domestic researches, phototherapy is currently one of the most effective and innovative types of art therapy and is widely used in medical, pedagogical, therapeutic and consulting practice of working with clients. The article reveals the goals, types of stages and the functional purpose of phototherapy in psychological counselling. Furthermore, the special place of the psychologist and therapist in working with the client in the practice of phototherapy is noted. A particular place in the article is occupied by the characteristics of fundamental phototherapy techniques used by various foreign and national authors in their work with customers. In conclusion, we presented the main conclusions about the effectiveness of the use of phototherapy in the work of a psychologist and outlined the prospects for further work, which consists in the need to create author's techniques of phototherapy.

Keywords: phototherapy, photography, art therapy, projection, techniques, images, creative self-expression, psychological counselling, psychotherapy.

For Citation: Tishkova A. S. Practice of Phototherapy Application in Psychological Counseling and Psychotherapy: Theoretical Excursus. *SMALTA*, 2022, no. 1, pp. 5–14. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.01>

Актуальность данного теоретического исследования обусловлена увеличением количества проблем и противоречий, связанных с политическими, экономическими, социальными, культурными и информационно-техническими преобразованиями в обществе, под которые личность должна мобильно и эффективно подстраиваться в современных реалиях. Необходимость своевременной адаптации индивида к возникающим социокультурным трансформациям актуализирует кризисные состояния и противоречия, с которыми личности приходится справляться, чтобы достичь психологического благополучия. Так, круг проблем клиентов в психологической практике постоянно расширяется и, помимо привычных запросов: консультирование по вопросам взаимоотношений, личностного роста, самоактуализации, преодоления кризисных состояний, поведенческих паттернов и др., включает терапевтическую работу с расстройствами личности, обусловленными пандемией COVID-19.

Психологическая работа с обозначенным кругом проблем строится с использованием широкого спектра методов, среди которых одними из важных являются методы арт-терапии, построенные на проекции (переносе), введенной З. Фрейдом [18] и выступающей в качестве защитного механизма личности. Как было отмечено в исследовании, проведенном нами ранее, проективные техники эффективны не только для решения проблем и противоречий, но и для актуализации личностных ресурсов, эффективных в их разрешении [14].



А. Хайгл-Эверс с соавторами [19] арт-терапией, или терапией творческим самовыражением, называет группу терапевтических методов, которые представляют доступ к бессознательным элементам конфликта посредством продуктивного художественного творчества. По мнению авторов, арт-терапия способствует распознаванию эмоций, стимулирует экспрессивные способности, содействует разрешению личностных проблем. Анализ практической работы А. Хайгл-Эверс с соавторами [19] демонстрирует возможности применения терапии творческим самовыражением. Так, посредством творческого самовыражения пациенты могут получить доступ к бессознательным защитным импульсам и фантазиям, которые зачастую им сложно вербализовать. Как полагает М. Е. Бурно [1], терапия творческим самовыражением, применяемая с целью глубокого познания себя, эффективна и в медицинской практике. Использование фототерапии широко распространено и в зарубежной медицинской практике в качестве дополнительного метода в комплексном лечении различного спектра заболеваний [22].

Популярность арт-терапии обусловлена возможностью опосредованного исследования личностных образований, установок, побуждений, переживаний, стремлений, предпочтений и неосознаваемых мотивов поведения. Проективные стимулы и продукты деятельности, создаваемые клиентом в арт-терапии, имеют значение не просто в силу объективного содержания, а в связи с личностным смыслом и интерпретацией респондента. Более того, в зависимости от направлений в арт-терапии респонденту может быть предложена как оценка предлагаемого методикой стимульного материала, так и создание собственного творческого продукта деятельности.

В настоящее время в арт-терапии насчитывается большое количество направлений: изотерапия, куклотерапия, библиотерапия, сказкотерапия, песочная терапия, лепка, музыкотерапия, драматерапия, танцевальная терапия, фототерапия и др. Одним из эффективных и малоизученных направлений в арт-терапии является фототерапия. Однако отметим, что Дж. Вайзер [4] придерживается мнения, что фототерапия не является направлением и методом арт-терапии, как, например, считают некоторые российские исследователи. Автор указывает, что фототерапия и арт-терапия выступают самостоятельными терапевтическими методами, а их комбинирование имеет практически безграничные возможности. По нашему мнению, дискуссия о связи арт-терапии с фототерапией и их различиях имеет второстепенное значение, наиболее актуальным является обсуждение эффективности применения фототерапии в психологической диагностике, консультировании и терапии проблем клиентов.

Фототерапия находит широкое применение как в отечественной, так и зарубежной практике психологического консультирования [7; 13; 21; 25]. Следует отметить, что специфика искусства фотографии обусловлена индивидуальностью ее создателя, и фотография может выступать как «коллективный дневник человеческих переживаний» [9, с. 13].

Как отмечают А. Копытин и Дж. Платтс [7], использование фотографии как инструмента арт-терапии в клинической и художественной практике является перспективным и эффективным методом работы с широким спектром психологических проблем (осознание внутренних конфликтов и переживаний, укрепление межличностных отношений, работа с психическими травмами, обогащение собственного опыта и др.). Е. Тарарина [13] предлагает использовать фотографию в терапии для личностного роста и развития, а также в разрешении внутриличностных конфлик-



тов. Под фототерапией А. Копытин, Дж. Платтс [7] и Е. Тарарина [13] понимают лечебно-коррекционное применение фотографии для решения личностных проблем и гармонизации состояний. При этом терапевтический эффект достигается как при помощи использования готовых фотографий, так и при создании авторских снимков и может проявляться в повседневной жизни. Однако, как отмечают авторы, фототерапия, являясь аналитическим процессом, обязательно должна включать работу с психологом, целью которой является укрепление психологического здоровья и качества жизни клиента [7; 13]. У. Nalkola [23] выделяет три категории методов фототерапии: просмотр биографических фотографий, создание новых фотографий и просмотр как символических, так и ассоциативных фотографий.

В качестве видов фототерапии Е. Тарарина [13] выделяет работу с готовыми фотографиями, создание одной или нескольких фотографий на заданную тему, постановочное фото, созданное во время работы терапевта с клиентом. Автором представлено большое количество техник фототерапии, имеющих широкий спектр целевой направленности: развитие познавательных интересов, актуализация и выражение чувств, выявление дезадаптивных форм поведения, укрепление образа «Я», осознание и переоценка смысла жизни, проработка нереализованных целей и планов, актуализация внутриличностных конфликтов и др. Большинство техник построено на том, что терапевт предлагает клиенту или сделать несколько снимков на заданную тематику, отвечающую его запросу/проблеме, или поработать с готовыми снимками [13]. Этапы психологической работы в фототерапии могут быть различны. Е. А. Тупицына [16] предлагает следующую последовательность: знакомство с клиентом, съемка на заданную психологом тематику, обсуждение фотографий и эмоций клиента, связанных с ними.

А. И. Копытин [8] выделяет несколько функций фотоснимка в терапевтическом процессе: фокусирующая (возможность придать значимость пережитым чувствам и эмоциям); стимулирующая (активация различных сенсорных систем); организующая (активация творческого воображения и формирование новых представлений); объективирующая (визуализация прошлых переживаний); отражение динамики внутренних и внешних изменений (осознание происходящих изменений); смыслообразующая (рефлексия, осознание чувств, действий посредством концентрации на образе); деконструирующая (дает способность осознать смысл, приписываемый поступкам и переживаниям); рефрейминг (включение объекта в иной контекст восприятия и изменение его смысла); контейнирующая (удерживание чувств от бессознательного проявления в реальности); экспрессивно-катарсическая (снятие эмоционального напряжения); защитная (обеспечивает чувство безопасности и контроля над ситуацией). Представленные функции позволяют охарактеризовать фототерапию как эффективную и самостоятельную технику работы в процессе психологического консультирования клиентов, переживающих различные состояния и проблемы.

В исследованиях также отмечается, что в фототерапии не предъявляются эстетические требования к используемым или создаваемым фотографиям [3; 7]. Это обусловлено, по нашему мнению, тем, что фотография в такой терапии понимается не как предмет художественного творчества, а как стимульный проективный материал для работы с глубинными бессознательными процессами.

В работе А. А. Егоровой отмечается, что фототерапия зарекомендовала себя и в педагогической практике в работе с детьми и подростками, так как с ее помощью



возможно вовлечение в совместное творчество [5]. В исследовании Ю. М. Можжухиной [10] представлены техники фототерапии в практике психолого-педагогического сопровождения и диагностики детско-родительских отношений, познавательной и эмоциональной сферы воспитанников дошкольного образовательного учреждения. Помимо этого, фототерапия выступает в качестве инновационного эффективного инструмента, способствующего адаптации к детскому саду, снижению тревожности, созданию благоприятного психологического климата в группе. Как отмечает в своем эссе С. Сонтаг [12], фотография – это социальный ритуал, выступающий в качестве инструмента для самоутверждения, самовыражения и снижения тревоги.

В некоторых исследованиях представлены техники фототерапии в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями. Например, Н. К. Усова [17] предлагает использовать фототерапию с целью расширения социального опыта, формирования адекватного поведения и гармоничных взаимоотношений с окружающими у воспитанников детского дома с нарушением интеллектуальной сферы.

Более того, фотография может использоваться не только в процессе терапевтической практики, но и как средство наглядности в обучении. Так, Т. И. Четч и А. В. Коноваленко [20] предлагают использовать фотографию как одно из средств наглядности в процессе обучения в вузе, побуждающего к творческому рассуждению, развитию разговорной речи, мотивации к саморазвитию, мобилизации психической активности, развитию восприятия и формированию интереса к изучаемому предмету.

Особый интерес, по нашему мнению, представляет использование фотографии в качестве самопрезентации, в передаче чувств, в формировании идентичности и ролевого поведения личности. Так, в исследовании, проведенном нами ранее, было доказано, что пользователи социальной сети Instagram публикуют фотографии в своем профиле преимущественно для самопрезентации и демонстрации своей личной жизни, при этом идентифицируясь с определенными ролевыми моделями деви, ведьмы, героя, отца и трикстера [15]. Как отмечает А. Е. Буянова [2], фототерапия с использованием семейного альбома в процессе консультирования клиента позволяет осознать роли и позиции в семье и сформировать определенные позиции и ценности. Традиционный семейный альбом с фотографиями, по мнению R. Martin [24], может эффективно использоваться в фототерапии. Визуальная репрезентация с использованием фотографии помогает запечатлеть культурные и личностные смыслы и представить хронику жизни человека [11].

Интересные данные представлены в исследовании, проведенном С. Ю. Ждановой и Л. З. Зариповой [6], направленном на изучение особенностей восприятия индивидуальности незнакомого человека с использованием фотопортрета. Авторы пришли к выводу, что внешний облик человека на фотографии в процессе его изучения позволяет охарактеризовать его индивидуальные возможности. Анализируя фотографию мужчины, респонденты в первую очередь обращают внимание на его интеллектуальные качества, тогда как фотография женщины оценивается преимущественно с точки зрения ее внешнего облика. Однако, как отмечают авторы, в процессе анализа фотопортрета незнакомого человека респонденту проще оценить его внешний облик, нежели раскрыть его индивидуально-психологические характеристики, что, на наш взгляд, является закономерным [6].

В работах Дж. Вайзер [4] представлены не только теоретические положения фототерапии, но и основные техники ее применения в практической работе. Автор выде-



ляет пять основных техник фототерапии, применяемых в терапевтической практике с использованием личных и семейных фотографий клиента: терапия с использованием фотографий, найденных или созданных клиентом; терапия с использованием фотографий респондента, сделанных другими; терапия с использованием фотографий-автопортретов; терапия с использованием семейного альбома клиента; техника фотопроекции, не привязанная к определенному и конкретному типу фотографий. Дж. Вайзер [3] предлагает примерный алгоритм работы терапевта с клиентом при помощи фототерапии. В зависимости от конкретной техники работы клиент или делает снимки самостоятельно, или подбирает готовые и приносит их на сеанс. После этого терапевт и клиент внимательно рассматривают и анализируют снимки. Далее терапевт задает клиенту различные вопросы, например: «Какова история снимка?», «Кто его автор?», «Какое имеет для вас значение снимок?», «Когда вы рассматриваете снимок, что вы чувствуете?», «Если бы вы могли что-то изменить на снимке, что бы это было и почему?» и др. Безусловно, как отмечает автор, терапевтический эффект имеют не только ответы на вопросы, но и сам процесс беседы терапевта с клиентом [3]. Фотографии, как полагает Дж. Вайзер [4], выступают в качестве визуальных метафор непосредственно запечатленного на камеру момента. Так, при работе с фотографиями-автопортретами в процессе терапии ценность представляет не внешнее содержание снимка, а то значение и смысл, которые придает своему изображению клиент.

Большое количество техник фототерапии было предложено А. И. Копытиным [8], который разделяет их на несколько групп:

- группа А – техники на развитие памяти, внимания, мышления и тонкой моторики;

- группа Б – «Общие темы», включающие техники на выражение различных чувств и переживаний (позволяют усовершенствовать навыки самоконтроля психологических защит, раскрыть внутренние ресурсы, творческий потенциал и актуализируют латентные потребности личности);

- группа В – «Восприятие себя», техники, направленные на исследование внутреннего мира и образа «Я» (помогают клиенту актуализировать чувства и переживания, связанные с определенной психологической проблемой);

- группа Г – техники работы в парах, направленные на развитие межличностных отношений, навыков совместной деятельности;

- группа Д – групповые техники, направленные на решение внутригрупповых конфликтов и раскрытие ресурсов группы (данная форма работы не только способствует сплочению группы, но и позволяет личности интегрироваться в социальную среду);

- группа Е – техники, сочетающие фототерапию с другими направлениями творческого самовыражения (танец, движение, сценическое искусство) [8].

Следовательно, представленные техники были разделены автором по целевому назначению, но могут применяться с различными целями в качестве инструментов в психотерапии и психологическом консультировании, приобретая особую значимость для клиента.

Таким образом, фототерапия, являясь одним из эффективных и инновационных методов арт-терапии, может применяться в медицинской, педагогической, социальной и психологической практике. Особую значимость данный метод приобрел в психологическом консультировании и психотерапии в работе с широким кругом



вопросов и проблем, связанных как с внутриличностными, так и межличностными противоречиями. Исследователями под фототерапией понимается применение фотографии для решения личностных проблем и гармонизации состояний. Функции фототерапии (фокусирующая, стимулирующая, организующая, объективирующая, отражения динамики внутренних и внешних изменений, смыслообразующая, деконструирующая, рефрейминга, контейнирующая, экспрессивно-катарсическая и защитная) позволяют охарактеризовать ее как эффективную и самостоятельную технику работы в процессе психологического консультирования клиентов, переживающих различные состояния и проблемы. Из этого следует, что существующие техники и упражнения, применяемые в фототерапии, позволяют актуализировать бессознательные переживания клиента и мобилизовать его внутренние личностные ресурсы на решение возникающих противоречий. В качестве перспективы дальнейшего исследования может выступить создание авторских техник фототерапии и анализ их применения в консультативной практике.

Список источников

1. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением: клиническая терапия творчеством, духовной культурой // Московский психотерапевтический журнал. 1999. № 1. С. 19–42.

2. Буянова А. Е. Арт-терапевтические техники в социальной работе с семьей и детьми (на примере фототерапии и монотипии) [Электронный ресурс] // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. 2016. № 8-2. С. 113–116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26732829> (дата обращения: 02.10.2021).

3. Вайзер Дж. Техники фототерапии: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей // Визуальная антропология: настройка оптики / под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. М.: Вариант, 2009. С. 64–108.

4. Вайзер Дж. Техники ФотоТерапии. Исследование секретов личных фотографий и семейных фотоальбомов. М.: Генезис, 2017. 424 с.

5. Егорова А. А. Фототерапия в педагогической практике [Электронный ресурс] // Инновационные технологии в образовании и науке: сборник материалов II Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 10 сентября 2017 г.). Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. С. 124–126. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30000854> (дата обращения: 01.10.2021).

6. Жданова С. Ю., Зарипова Л. З. Метод фотографии в изучении индивидуальности человека как субъекта познания [Электронный ресурс] // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1 (8). С. 153–157. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17428330> (дата обращения: 25.07.2021).

7. Копытин А., Платтс Дж. Руководство по фототерапии. М.: Когито-Центр, 2009. 184 с.

8. Копытин А. И. Тренинг по фототерапии. СПб.: Речь, 2003. 96 с.

9. Коттон Ш. Фотография как современное искусство. М.: Ад Маргинем Пресс: Музей современного искусства «Гараж», 2020. 288 с.

10. Можжухина Ю. М. Фототерапия в практике работы педагога-психолога в условиях дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] // Прикладная психология на службе развивающейся личности: сборник научных статей и материалов XV Научно-практической конференции с международным участием (Коломна, 09–10 февраля 2017 г.) / под общ. ред. Р. В. Ершовой. Коломна: Изд-во Государственного социально-гуманитарного университета, 2017. С. 153–155. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29663357> (дата обращения: 02.10.2021).



11. *Рягузова Е. В.* Психологические перекрестки фотографии и биографии [Электронный ресурс] // Альманах современной науки и образования. 2008. № 10-2. С. 148–150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17722082> (дата обращения: 01.10.2021).
12. *Сонтаг С.* О фотографии. 7-е изд. М.: Ад Маргинем Пресс: Музей современного искусства «Гараж», 2018. 272 с.
13. *Тарарина Е.* Шкатулка мастера. Практикум по арт-терапии. СПб.: Вариант, 2017. 208 с.
14. *Тишкова А. С.* Анализ субличности индивида посредством метафорических карт [Электронный ресурс] // СМАЛЬТА. 2015. № 6. С. 68–73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25093564> (дата обращения: 29.09.2021).
15. *Тишкова А. С., Елистратова Д. Э.* Предпосылки ролевой идентичности личности в контексте социальной сети Instagram [Электронный ресурс] // СМАЛЬТА. 2021. № 3. С. 89–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46711011> (дата обращения: 12.10.2021).
16. *Тупицына Е. А.* Техника поддерживающей фотографии как метод фототерапии в психолого-педагогической коррекции [Электронный ресурс] // Results of Research Activities 2018: Inventions, Methods, Innovations: сборник материалов XLII Международной научно-практической конференции (Москва, 17 декабря 2018 г.). Астрахань: Научный центр «Олимп», 2018. С. 267–269. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37104895> (дата обращения: 01.10.2021).
17. *Усова Н. К.* Метод фототерапии в работе психолога детского дома [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: материалы VII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (Череповец, 16–17 апреля 2012 г.). Череповец: Изд-во Череповецкого государственного университета, 2012. С. 486–489. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27491534> (дата обращения: 26.08.2021).
18. *Фрейд З.* Тотем и табу. М.: Азбука, 2012. 256 с.
19. *Хайгл-Эверс А., Хайгл Ф., Отт Ю., Рюгер У.* Базисное руководство по психотерапии. СПб.: Речь: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2001. 784 с.
20. *Чечет Т. И., Коноваленко А. В.* Возможности использования фотографий на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 4. С. 298–302. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15576604> (дата обращения: 28.09.2021).
21. *GINICOLA M. M., SMITH CH., TRZASKA J.* Counseling Through Images: Using Photography to Guide the Counseling Process and Achieve Treatment Goals // Journal of Creativity in Mental Health. 2012. Vol. 7, Issue 4. Pp. 310–329. DOI: <https://doi.org/10.1080/15401383.2012.739955>
22. *GRAF N. M.* Photography as a Therapeutic Tool for Substance Abuse Clients who have a History of Sexual Abuse // Counselling and Psychotherapy Research. 2002. Vol. 2, Issue 3. Pp. 201–208. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733140212331384835>
23. *Halkola U. A.* Photograph as a Therapeutic Experience // European Journal of Psychotherapy & Counselling. 2009. Vol. 11, Issue 1. Pp. 21–33. DOI: <https://doi.org/10.1080/13642530902723116>
24. *Martin R.* Inhabiting the Image: Photography, Therapy and Reenactment Phototherapy // European Journal of Psychotherapy & Counselling. 2009. Vol. 11, Issue 1. Pp. 35–49. DOI: <https://doi.org/10.1080/13642530902723074>
25. On Papers in the EJPC on the Use of Photographs in the Psychological Therapies // European Journal of Psychotherapy & Counselling. 2009. Vol. 11, Issue 1. Pp. 109–115. DOI: <https://doi.org/10.1080/13642530902745853>



References

1. Burno M. E. Therapy by Creative Self-expression: Clinical Therapy by Creativity, Spiritual Culture. *Moscow Psychotherapeutic Journal*, 1999, no. 1, pp. 19–42. (In Russian)
2. Buyanova A. E. Art Therapy Techniques in Social Work with Family and Children (by the Example of Phototherapy and Monotype) [Electronic resource]. *Sociology in the Modern World: Science, Education, Creativity*, 2016, no. 8-2, pp. 113–116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26732829> (date of access: 02.10.2021) (In Russian)
3. Weiser J. Techniques of Phototherapy: Using Interactions with Photographs to Improve People’s Lives. *Visual Anthropology: Adjusting Optics*. Ed. E. Yarskoy-Smirnova, P. Romanova. Moscow: Variant Publ., 2009, pp. 64–108. (In Russian)
4. Weiser J. *PhotoTherapy Techniques. Researching the Secrets of Personal Photos and Family Photo Albums*. Moscow: Genezis Publ., 2017, 424 p. (In Russian)
5. Egorova A. A. Phototherapy in Pedagogical Practice [Electronic resource]. *Innovative Technologies in Education and Science: Collection of Materials of the II International Scientific and Practical Conference (Cheboksary, September 10, 2017)*. Cheboksary: Czentra nauchnogo sotrudnichestva “Interactive Plus” Publ., 2017, pp. 124–126. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30000854> (date of access: 01.10.2021). (In Russian)
6. Zhdanova S. Yu., Zaripova L. Z. The Method of Photography in the Study of Human Individuality as a Subject of Cognition [Electronic resource]. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2012, no. 1 (8), pp. 153–157. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17428330> (date of access: 25.07.2021). (In Russian)
7. Kopytin A., Platts J. *Guide to Phototherapy*. Moscow: Kogito-Center Publ., 2009, 184 p. (In Russian)
8. Kopytin A. I. *Training in Phototherapy*. Saint Petersburg: Rech’ Publ., 2003, 96 p. (In Russian)
9. Cotton S. *Photography as Contemporary Art*. Moscow: Ad Marginem Press, Muzej sovremennogo iskusstva “Garazh” Publ., 2020, 288 p. (In Russian)
10. Mozhhukhina Yu. M. Phototherapy in the Practice of a Teacher-psychologist in a Preschool Educational Organization [Electronic resource]. *Applied Psychology at the Service of a Developing Personality: Collection of Scientific Articles and Materials of the XV Scientific-practical Conference with International Participation (Kolomna, February 09–10, 2017)*. Ed. R. V. Ershova. Kolomna: Publishing House State Social and Humanitarian University, 2017, pp. 153–155. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29663357> (date of access: 02.10.2021). (In Russian)
11. Ryaguzova E. V. Psychological Crossroads of Photography and Biography [Electronic resource]. *Almanac of Modern Science and Education*, 2008, no. 10-2, pp. 148–150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17722082> (date of access: 01.10.2021). (In Russian)
12. Sontag S. *About Photography*. 7th ed. Moscow: Ad Marginem Press, Muzej sovremennogo iskusstva “Garazh” Publ., 2018, 272 p. (In Russian)
13. Tararina E. *Master’s Box. Workshop on Art Therapy*. Saint Petersburg: Variant Publ., 2017, 208 p. (In Russian)
14. Tishkova A. S. Analysis of Subpersonalities of an Individual by Means of Metaphorical Maps [Electronic resource]. *SMALTA*, 2015, no. 6, pp. 68–73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25093564> (date of access: 29.09.2021). (In Russian)
15. Tishkova A. S., Elistratova D. E. Prerequisites for Role-based Personality Identity in the Context of the Social Network Instagram [Electronic resource]. *SMALTA*, 2021, no. 3, pp. 89–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46711011> (date of access: 12.10.2021). (In Russian)
16. Tupitsyna E. A. Technique of Supporting Photography as a Method of Phototherapy in Psychological and Pedagogical Correction [Electronic resource]. *Results of Research Activities 2018: Inventions, Methods, Innovations: Collection of Materials of the*



XLII International Scientific and Practical Conference (Moscow, December 17, 2018). Astrakhan: Nauchny'j centr "Olymp", 2018, pp. 267–269. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37104895> (date of access: 01.10.2021). (In Russian)

17. Usova N. K. The Method of Phototherapy in the Work of a Psychologist of an Orphanage [Electronic resource]. *Actual Problems of Correctional Pedagogy and Special Psychology: Materials of the VII All-Russian (with International Participation) Scientific and Practical Conference* (Cherepovets, April 16–17, 2012). Cherepovets: Publishing House Cherepovets State University, 2012, pp. 486–489. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27491534> (date of access: 26.08.2021). (In Russian)

18. Freud Z. *Totem and Taboo*. Saint Petersburg: Azbuka Publ., 2012, 256 p. (In Russian)

19. Heigl-Evers A., Heigl F., Ott Y., Ruger W. *A Basic Guide to Psychotherapy*. Saint Petersburg: Rech' Publ.: Publishing House East European Institute of Psychoanalysis, Speech, 2001, 784 p. (In Russian)

20. Chechet T. I., Konovalenko A. V. Possibilities of Using Photographs in Foreign Language Classes in a Non-linguistic University [Electronic resource]. *Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences*, 2010, no. 4, pp. 298–302. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15576604> (date of access: 28.09.2021). (In Russian)

21. Ginicola M. M., Smith Ch., Trzaska J. Counseling Through Images: Using Photography to Guide the Counseling Process and Achieve Treatment Goals. *Journal of Creativity in Mental Health*, 2012, vol. 7, issue 4, pp. 310–329. DOI: <https://doi.org/10.1080/15401383.2012.739955>

22. Graf N. M. Photography as a Therapeutic Tool for Substance Abuse Clients Who Have a History of Sexual Abuse. *Counseling and Psychotherapy Research*, 2002, vol. 2, issue 3, pp. 201–208. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733140212331384835>

23. Halkola U. A Photograph as a Therapeutic Experience. *European Journal of Psychotherapy & Counseling*, 2009, vol. 11, issue 1, pp. 21–33. DOI: <https://doi.org/10.1080/13642530902723116>

24. Martin R. Inhabiting the Image: Photography, Therapy and Reenactment Phototherapy. *European Journal of Psychotherapy & Counseling*, 2009, vol. 11, issue 1, pp. 35–49. DOI: <https://doi.org/10.1080/13642530902723074>

25. On Papers in the EJPC on the Use of Photographs in the Psychological Therapies. *European Journal of Psychotherapy & Counseling*, 2009, vol. 11, issue 1, pp. 109–115. DOI: <https://doi.org/10.1080/13642530902745853>

Информация об авторе

А. С. Тишкова – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии факультета психологии.

Information about the Author

A. S. Tishkova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology of the Faculty of Psychology.

Поступила: 20.10.2021

Одобрена после рецензирования: 01.11.2021

Принята к публикации: 15.11.2021

Received: 20.10.2021

Approved after peer review: 01.11.2021

Accepted for publication: 15.11.2021



Смальта 2022, № 1

Smalta 2022, no. 1

Научная статья

УДК 316.6+159.97

DOI: 10.15293/2312-1580.2201.02

Особенности реагирования в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов с различными уровнями рефлексивности

Ветерок Екатерина Владимировна

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Россия, veterocke@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы реагирования в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов с различными уровнями рефлексивности. Отмечено, что в механизмах реагирования в конфликтной ситуации значимое место занимают личностные факторы, определяющие предрасположенность субъекта к выбору стратегии поведения. Представлены типологии конфликтов, которые разработаны на основе различных подходов к пониманию данного социального явления. Приведен ряд дефиниций стратегий поведения в конфликтной ситуации на основе анализа зарубежных и отечественных работ. Определено понятие рефлексивности во взаимосвязи с различными психологическими характеристиками. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов с различными уровнями рефлексивности, согласно которым студентам-дефектологам с низким уровнем рефлексивности свойственна тенденция к отстаиванию собственных интересов без учета интересов оппонента, также выявлено, что студенты-дефектологи с низким уровнем рефлексивности характеризуются отсутствием тенденции к поиску решения проблемы и отстаиванию собственных интересов, что проявляется в игнорировании конфликтной ситуации, студентам-дефектологам со средним уровнем рефлексивности свойственна тенденция к поиску решения проблемы с учетом собственных интересов и интересов оппонента.

Ключевые слова: конфликт, конфликтная ситуация, стратегия реагирования в конфликтной ситуации, рефлексия, рефлексивность, специальная психология.

Для цитирования: Ветерок Е. В. Особенности реагирования в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов с различными уровнями рефлексивности // СМАЛЬТА. 2022. № 1. С. 15–34. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.02>



Features of Reaction in a Conflict Situation Among Students-Defectologists with Different Levels of Reflexivity

Ekaterina V. Veterok

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia, veterocke@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>

Abstract. The article presents an analysis of the problem of the peculiarities of reaction in a conflict situation among students of defectology with different levels of reflexivity. It is noted that in the mechanisms of response in a conflict situation, a significant place is occupied by personal factors that determine the predisposition of the subject to the choice of a behavior strategy. Various typologies of conflicts are presented, which are developed on the basis of different approaches to understanding this social phenomenon. A number of definitions of behavior strategies in a conflict situation are given based on the analysis of foreign and domestic works. The concept of reflexivity in relation to various psychological characteristics is defined. The results of an empirical study of the peculiarities of reaction in a conflict situation among students of defectology with different levels of reflexivity are presented, according to which students of defectology with a low level of reflexivity tend to defend their own interests without taking into account the interests of the opponent, students of defectology with a low level of reflexivity are characterized by the lack of a tendency to find solutions to the problem and defend their own interests, which manifests itself in ignoring the conflict situation., students of defectology with an average level of reflexivity tend to search for solutions to the problem taking into account their own interests and the interests of the opponent.

Keywords: conflict, conflict situation, response strategy in a conflict situation, reflection, reflexivity, special psychology.

For Citation: Veterok E. V. Features of Reaction in a Conflict Situation Among Students-Defectologists with Different Levels of Reflexivity. *SMALTA*, 2022, no. 1, pp. 15–34. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.02>

Актуальность данного исследования обусловлена преобладанием в современной социальной действительности кризисных явлений, детерминированных непредсказуемостью общественных трансформаций, повышенным информационным напряжением, недостаточностью ощущения психологической безопасности, что повышает значимость поиска механизмов, позволяющих субъекту выбрать эффективную стратегию реагирования в конфликтной ситуации [12]. Стратегия реагирования в конфликтной ситуации рассматривается как установка личности на преобладающую форму поведения в конфликтной ситуации [3]. Также стратегия реагирования в конфликтной ситуации определяется как специфическая когнитивно-аффективная схема, которая запускается в определенных внешних условиях [38]. Особую значимость проблема реагирования в конфликтной ситуации приобретает в учебно-профессиональной среде, в том числе среди студентов-дефектологов.

Теоретический анализ исследований, посвященных особенностям реагирования в конфликтной ситуации, показывает, что в механизмах реагирования в конфликтной ситуации значимое место занимают личностные факторы, определяющие пред-



расположенность субъекта к выбору стратегии поведения [39]. Изучение личностных предикторов реагирования в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов выступает как одна из значимых задач современной специальной психологии [21]. В настоящее время изучением особенностей стратегий реагирования в конфликтной ситуации занимаются такие исследователи, как В. В. Багаева [4], А. С. Гасан [9], Е. Н. Иванова [15], G. A. Callanan, C. D. Benzing, D. F. Perri [54] и др.

Особенности реагирования в конфликтной ситуации определяют личностные особенности субъекта. Значимую роль в выборе стратегии реагирования в конфликтной ситуации играет рефлексивность как составляющая личностного потенциала, определяющая саморегуляцию индивида [42]. В частности, реагирование в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов связано с рядом значимых подструктур, в том числе относящихся к осознанию себя в социальной реальности, своей роли в социуме, описываемых в научных источниках как способность к рефлексии [49]. Рефлексивность, в отличие от рефлексии, определяется как качество личности, которое включает в себя направленность когнитивных процессов на себя в деятельности и существовании в целом [48]. Тем не менее в настоящее время отмечается недостаточность и фрагментарность исследований, посвященных особенностям реагирования в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов с различными уровнями рефлексивности, что обуславливает актуальность данной работы.

В отечественной литературе представлен ряд научных подходов к проблеме конфликтов, среди которых диспозиционный, ситуативный и интегральный [41]. В рамках диспозиционного подхода конфликт рассматривается во взаимосвязи с личностными качествами субъекта. В контексте ситуативного подхода конфликт объясняется внешними детерминантами поведения индивида [28]. Интегральный подход отражает понимание конфликта как субъективного феномена. Данный подход позволяет учитывать как ситуационные, так и личностные факторы, обуславливающие поведение индивида в конфликтной ситуации [25].

В научных исследованиях конфликт определяется как способ поведения, реализуемый субъектом в процессе взаимодействия с противоречивостью социальной действительности и направленный на оптимизацию отношений с окружающими или с самим собой [11]. По мнению О. В. Неустроевой [26], конфликт рассматривается как выраженная активность индивидов, ориентированная на преодоление субъективно значимого противоречия. О. Р. Бутова [7] отмечает, что конфликт определяется как вид межличностного взаимодействия между двумя или более субъектами, обусловленный несовпадением доминирующих потребностей, мировоззрения, ценностного отношения к элементам социальной реальности.

В отечественной научной литературе представлены типологии конфликтов, которые разработаны на основе различных подходов к пониманию данного социального явления [30]. Согласно типологии конфликтов по субъектному составу участников выделяют внутриличностные, межличностные, групповые и межгрупповые конфликты [33]. Для данного исследования наибольший интерес представляют межличностные конфликты. С точки зрения А. А. Александрова [1], межличностные конфликты выступают как негативный способ взаимодействия, детерминированный несовпадением внутренних позиций субъектов.

Е. А. Белан [6] утверждает, что конфликт представляет собой несоответствие определенных установок в сознании субъекта, а также в межличностных или межгрупповых отношениях, которое сопровождается негативными эмоциональными



состояниями у участников конфликтной ситуации. Ю. А. Зубок [14] считает, что конфликтная ситуация связана с противоречивостью позиций, целей или потребностей у участников конфликта. Н. А. Ковтун [18] отмечает, что конфликтная ситуация представляет собой противоречивое сочетание средовых условий и их взаимодействий с индивидуально-типологическими особенностями участников и событий в социальной действительности. С. А. Козлов [19] также подчеркивает, что конфликтная ситуация характеризуется значительными противоречиями во взаимодействии индивидов, которое приводит к аффективному противостоянию между ними.

С точки зрения О. В. Михайлова [24], конфликтная ситуация является ситуацией конфликтного поведения, в которой выражены проявления противоречивости позиций у участников конфликта. При этом конфликтное поведение представляет собой вид активности в межличностном взаимодействии, связанный с содержанием конфликта [40]. Непосредственно под стратегией реагирования в конфликтной ситуации А. С. Балуща с соавторами [5] понимает определенную установку на вид конфликтного поведения, эффективность которой обуславливает уровень реализации интересов субъекта в конфликте.

По мнению М. А. Алферовой [2], стратегия реагирования в конфликтной ситуации рассматривается как установка личности на преобладающую форму поведения в конфликтной ситуации. Р. Г. Халитов [47] подчеркивает, что стратегия реагирования в конфликтной ситуации определяется как модель поведения, сочетание приемов, характеризующих способ конфликтного противостояния. И. А. Красильников [20] отмечает, что стратегия реагирования в конфликтной ситуации по значению соответствует способу ее преодоления.

В научных источниках представлена модель Томаса – Килменна, на основе которой определяется ведущая стратегия реагирования в конфликтной ситуации [34]. Данная модель отражает то, что выбор стратегии реагирования в конфликтной ситуации обусловлен характером реализуемых действий индивидов и их доминирующими интересами и потребностями [43]. На основе теоретических и эмпирических исследований К. Thomas, R. Kilmann [61] выделяют пять основных стратегий реагирования в конфликтной ситуации, которые наглядно представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Основные стратегии реагирования в конфликтной ситуации
в соответствии с моделью Томаса – Килменна**

Стратегия реагирования в конфликтной ситуации	Характеристика
<i>1</i>	<i>2</i>
Соперничество	Активность, самостоятельность, волевые качества, стремление к удовлетворению своих интересов, агрессивность, самоутверждение
Избегание	Пассивность, склонность к уходу от решения проблемы, перекладывание ответственности на окружающих, ориентация на поддержание статуса своего «Я», непризнание наличия конфликта
Приспособление	Неспособность отстаивать собственные интересы, согласие с точкой зрения оппонента, ориентация на поддержание социальных отношений, безынициативность



1	2
Компромисс	Ориентация на поддержание перманентного социального взаимодействия, рациональность, постепенное сближение интересов оппонентов и поиск решения, оптимального для участников конфликтной ситуации
Сотрудничество	Активность, стремление к удовлетворению своих интересов с ориентацией на интересы оппонента и преодоление конфликта, совместный поиск вариантов решения проблемы

В зарубежной психологии конфликт рассматривается как интенсивное противоречие между внешними факторами и потребностями субъекта, при этом внешние факторы выступают не объективными параметрами ситуации, а результатом присвоения субъективного значения внешним объектам. А. D. Slabbert [59] отмечает, что конфликт представляет собой рассогласование между системой представлений субъекта и его знаниями о представлениях и поведении окружающих. С. Suriyarakash, S. George [60] рассматривают стратегию реагирования в конфликтной ситуации как специфическую когнитивно-аффективную схему, которая запускается в определенных внешних условиях. Исследование G. A. Callanan, C. D. Benzing, D. F. Perri [54] показало, что мужчины чаще, чем женщины, сообщали об использовании такой стратегии реагирования в конфликтной ситуации, как соперничество, в то время как женщины чаще, чем мужчины, сообщали об использовании компромисса.

Рефлексивные возможности индивида играют ведущую роль для адекватного анализа социальной реальности и своего личностного потенциала, что позволяет конструктивно взаимодействовать в условиях нестабильных социальных отношений и правил [13]. В современной научной литературе рефлексивные проявления личности рассматриваются в контексте рефлексии, рефлексивности и рефлексивных способностей [22]. Рефлексия в первую очередь связана с когнитивными способностями субъекта как мысленное отражение и переживание внешнего мира в его внутреннем сознании [27]. А. В. Карпов, Л. Г. Жедунова [17] определяют рефлекссию как отражение интегрированного психического мира. А. В. Карпов, Т. А. Воронова [16] рассматривают рефлекссию как способность осознавать, ощущать, воспринимать особенности своей личности, отражать когнитивные процессы посредством когнитивных процессов, формировать представления о себе, что позволяет авторам относить рефлекссию к метапроцессам, включающим в себя все уровни сознательной психической активности и детерминирующим эффективность стратегий социальной адаптации индивида.

И. Н. Семенов [35] понимает рефлекссию как смысловой анализ прошлых событий в контексте будущих, что позволяет индивиду посредством рефлексии трансформировать свое поведение и конструировать свою жизнь в целеполагающем аспекте. С. В. Толстая, О. В. Бондаренко [44] отмечают, что рефлексия представляет собой психологический механизм, трансформирующий индивидуальное сознание и когнитивные процессы субъекта с целью эффективного межличностного взаимодействия и социальной адаптации. По мнению данных авторов, рефлексия определяется как процесс и результат когнитивного анализа субъектом собственной позиции и позиции участников взаимодействия, как поиск аналогий между структурой внешней активности индивида и когнитивной деятельностью, а также как



отражение личностных ориентиров, моделей поведения, саморегуляции в контексте различных жизненных ситуаций. Посредством рефлексии реализуется осознание событий из психического опыта субъекта без эмоционального включения в них.

И. Н. Семенов [36] отмечает, что рефлексия взаимосвязана с самосознанием индивида и его деятельностью. Посредством рефлексии реализуется отражение собственной активности в психике субъекта, позволяющее ему наблюдать, оценивать и трансформировать свое поведение, что обуславливает его совершенствование во внутреннем и во внешнем аспектах функционирования. Также посредством рефлексии происходит осознание предметно-социального взаимодействия с социальной средой.

Также под рефлексией понимается осознание субъектом специфики восприятия себя партнером по общению [45]. Л. П. Панова [31] уточнила рефлексивные механизмы организации процесса общения, в частности в коммуникативные процессы включены активные субъекты, каждый из которых отождествляет себя с другим. Соответственно, осознание себя посредством других участников общения представлено двумя аспектами: рефлексией и идентификацией. Кроме того, И. М. Войтик, И. Н. Семенов [8] отмечают, что рефлексия в коммуникативном процессе рассматривается как отражение субъектом внутреннего мира партнеров по общению.

В свою очередь, И. Н. Семенов [37] описывает рефлексю как сложный процесс познания субъекта субъектом, в процессе которого индивид в собственном сознании отражает фрагменты психической реальности других участников коммуникации. Рефлексия представлена взаимосвязями самоотражения и отражения психической реальности других участников коммуникации [32]. Из этого следует, что рефлексия предполагает основанную на понимании друг друга кооперацию действий участников взаимодействия в процессе общей деятельности и становится условием положительных эмоциональных контактов, обуславливая принятие другого индивида [29].

Г. П. Геранюшкина, М. В. Антонова [10] выделяют внешнюю и внутреннюю рефлексю. Внешняя рефлексия отражает поведение индивида, внутренняя – его личностные характеристики. Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин [23] выделяют четыре типа рефлексии. Авторы отмечают, что посредством системной рефлексии субъект может анализировать реальность во всех ее элементах, включая альтернативные возможности. При этом использование системной рефлексии позволяет индивиду самодистанцироваться, не включаясь в проблемное поле определенной ситуации [46].

В зарубежной науке рефлексия рассматривается как ментальный процесс, интроспекция, склонность и способность к осознаваемости психических функций, состояний и деятельностей [57; 62]. W. Cai [53] отмечает, что рефлексия представляет собой самообъяснение. Он предлагает понимание рефлексии как расположенной и мотивированной изнутри мира и имеющей нормативный аспект, касающийся самой жизни рефлексии личности. Особенности представлений субъекта о себе детерминированы количеством его контактов в социуме, а также его представлениями о партнерах по общению. P. Erlandson [55] определяет рефлексю как апперцептивный процесс, с помощью которого индивид меняет свое мышление в прямом и переносном смысле. Под рефлексивностью Н. Hickson [56] понимает способность учитывать воздействие психических состояний на свое поведение и поведение окружающих, а также на взаимодействие между людьми. Кроме того, рефлексивность связана со способностью анализа ситуации до действия, в процессе действия и вне действия. A. Bell, R. Mladenovic [50] считают, что рефлексия – это не



то, что приобретается как форма дискретного знания или умения, а то, что разыгрывается как часть дискурсивного контекста. Авторы отмечают, что рефлексивность помогает выявлять проблемы, находить решения, взаимодействовать с другими, а также получать новый опыт. Опыт включает в себя рефлексивную, а также кинестетическую активность, сознательную и бессознательную динамику и взаимодействия между субъектом и контекстами. Рефлексия выступает как сознательный процесс с целью конструирования жизненного смысла. Индивид формирует ментальные структуры, размышляя над пережитым опытом, интерпретируя и обобщая его, извлекает из памяти сохраненные структуры, а затем представляет, выражает и переносит их в новые ситуации. Этот процесс создания смысла происходит в сознании субъекта, колеблясь между ассимиляцией новых знаний в существующие конструкции и приспособлением внутренних конструкций в ответ на новый опыт, который противоречит существующим конструкциям [58].

Положительные и отрицательные эмоции играют роль при рассмотрении жизненного опыта в процессе создания смысла. L. Bortolotti [51] включает эмоции в этот рациональный процесс, определяя рефлексия как общий термин для той интеллектуальной и эмоциональной деятельности, в которой индивиды участвуют, чтобы исследовать свой опыт. N. Botelho [52] рассматривает рефлексия как наполненный напряжением и эмоциями круговой процесс, начинающийся с конкретного опыта, продолжающийся через рефлексивное наблюдение, абстрактную концептуализацию, прежде чем завершиться активным экспериментированием.

Теоретический анализ научных источников показал фрагментарность изучения данной проблемы, что актуализирует необходимость проведения эмпирического исследования. Настоящее исследование направлено на выявление особенностей реагирования в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов с разными уровнями рефлексивности. В исследовании приняли участие 56 студентов-дефектологов в возрасте от 17 до 22 лет. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». С целью изучения особенностей реагирования в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов с разными уровнями рефлексивности было проведено исследование, состоящее из трех этапов. Первый этап предполагал подбор методик с последующей диагностикой. Для изучения особенностей реагирования в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов был использован тест определения стратегии реагирования в конфликтной ситуации К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной), для выявления рефлексивности применялась «Методика определения уровня рефлексивности» А. В. Карпова, В. В. Пономаревой. На втором этапе проводилось изучение особенностей реагирования в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов с разными уровнями рефлексивности с использованием критерия Краскала – Уоллиса и U-критерия Манна – Уитни. На третьем этапе осуществлялся анализ эмпирических данных, а также формулировались выводы по эмпирическому исследованию, посвященному выявлению особенностей реагирования в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов с разными уровнями рефлексивности.

Результаты изучения уровней рефлексивности у студентов-дефектологов показали следующее. Показатели рефлексивности у студентов-дефектологов по «Методике определения уровня рефлексивности» А. В. Карпова, В. В. Пономаревой представлены в таблице 2.



Среднегрупповые показатели рефлексивности у студентов-дефектологов по «Методике определения уровня рефлексивности» А. В. Карпова, В. В. Пономаревой

Шкалы	Показатель
Ретроспективная рефлексия деятельности	37,5
Рефлексия настоящей деятельности	39,4
Рассмотрение будущей деятельности	28,3
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	25,0
Интегративный показатель рефлексивности	130,2

Результаты показали, что по «Методике определения уровня рефлексивности» А. В. Карпова, В. В. Пономаревой среднегрупповые показатели студентов-дефектологов находятся на среднем уровне рефлексивности (130,2 балла), что свидетельствует об умеренно осознанном функционировании в социуме на основе индивидуальных когнитивно-эмоциональных возможностей. Полученные данные позволяют охарактеризовать лиц данной категории как недостаточно способных к адекватной оценке своего поведения, им сложно понять причины своих действий, а также поступков других людей, они не склонны прогнозировать последствия и возможные варианты своего поведения. При этом обнаружено, что показатели студентов-дефектологов по шкалам «Рефлексия настоящей деятельности» (39,4 балла), «Ретроспективная рефлексия деятельности» (37,5 баллов) свидетельствуют о склонности испытуемых адекватно анализировать свое состояние и поведение. При этом показатели респондентов по шкалам «Рассмотрение будущей деятельности» (28,3 баллов), «Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми» (25,0 баллов) свидетельствуют о низкой способности студентов-дефектологов к оценке своего коммуникативного поведения, а также к прогнозированию альтернатив своей деятельности.

Процентное соотношение выборки студентов-дефектологов с учетом уровня рефлексивности наглядно представлено на рисунке 1.



Рис. 1. Процентное соотношение выборки студентов-дефектологов по «Методике определения уровня рефлексивности» А. В. Карпова, В. В. Пономаревой

По «Методике определения уровня рефлексивности» А. В. Карпова, В. В. Пономаревой у 18,4 % студентов-дефектологов обнаружен высокий уровень рефлексивности, что свидетельствует о сформированности смыслового анализа прошлых событий в контексте будущих, позволяющего испытуемым трансформировать свое поведение и конструировать свою жизнь в целеполагающем аспекте. Респонденты



данной группы склонны наблюдать, обобщать и соотносить с объективной ситуацией свои действия, осознавать их последствия, трансформировать модели поведения, препятствующие достижению результата, инициировать новую деятельность в соответствии с поставленными жизненными целями. У 56,3 % студентов-дефектологов выявлен средний уровень рефлексивности, что свидетельствует об умеренно осознанном регулировании механизмами и закономерностями своего функционирования в социальной действительности и конструировании новой психической реальности на основе реализации потенциальных личностных возможностей. У 25,3 % студентов-дефектологов зафиксирован низкий уровень рефлексивности, что свидетельствует о выраженной недостаточности мысленного отражения и переживания внешнего мира во внутреннем сознании респондентов. У студентов-дефектологов данной группы снижена способность осознавать, ощущать, воспринимать особенности своей личности, отражать когнитивные процессы, формировать представления о себе.

Показатели студентов-дефектологов по тесту определения стратегии реагирования в конфликтной ситуации К. Томаса представлены на рисунке 2.

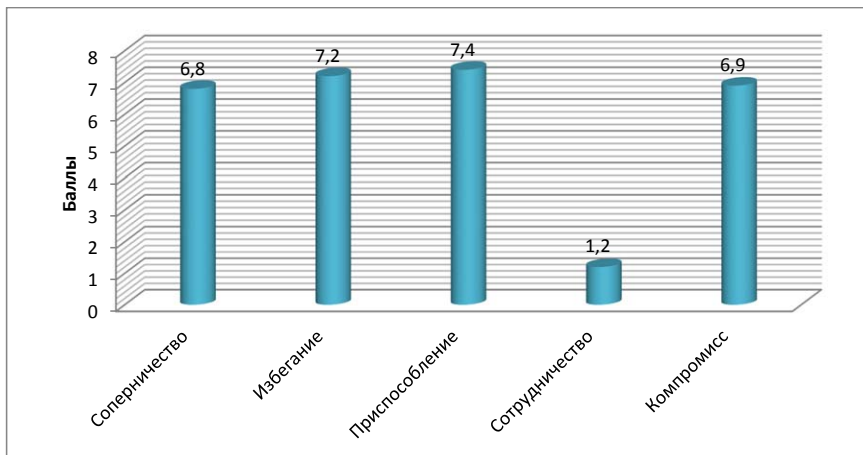


Рис. 2. Показатели студентов-дефектологов по тесту определения стратегии реагирования в конфликтной ситуации К. Томаса

По тесту определения стратегии реагирования в конфликтной ситуации К. Томаса у студентов-дефектологов наиболее выражены показатели по шкале «Приспособление» (7,4 балла), что характеризует их как лиц с пассивной стратегией, проявляющейся в тенденции поддерживать социальное взаимодействие, соглашаться с точкой зрения оппонента без учета собственных интересов. Мы предполагаем, что полученные эмпирические данные обусловлены спецификой профессиональной деятельности испытуемых. Также у студентов-дефектологов выявлены высокие показатели по шкале «Избегание» (7,2 балла), что свидетельствует о склонности к непризнанию наличия конфликта, тенденции к уходу от решения проблемы, перекладыванию ответственности на окружающих. Реже студенты используют стратегию «Компромисс» (6,9 баллов), которая проявляется в ориентации на поддержание перманентного социального взаимодействия, постепенное сближение интересов оппонентов и поиск решения, оптимального для участников конфликтной ситуации.



Показатели по шкале «Соперничество» (6,8 баллов) приближены к предыдущей шкале и свидетельствуют о тенденции к отстаиванию собственных интересов без учета интересов оппонента. Показатели по шкале «Сотрудничество» у студентов-дефектологов находятся ниже оптимального значения (1,2 балла), что демонстрирует невыраженность тенденции к поиску решения проблемы с учетом собственных интересов и интересов оппонента.

Для изучения особенностей реагирования в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов с разными уровнями рефлексивности использовались математические критерии. Посредством критерия Краскала – Уоллиса и U-критерия Манна – Уитни были выявлены различия между тремя выборками студентов-дефектологов с разными уровнями рефлексивности (табл. 3).

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа между тремя выборками студентов-дефектологов по критерию Краскала – Уоллиса и U-критерию Манна – Уитни

Параметры	H – Краскала – Уоллиса		z-значения					
	H	p	U	p	U	p	U	p
			Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Соперничество	16,874	0,001	198	0,95	148	0,00	41,5	0,00
Избегание	10,945	0,053	32,5	0,30	86,5	0,03	108	0,04
Приспособление	5,955	0,657	140	0,88	159	0,27	127	0,37
Сотрудничество	9,472	0,052	37,5	0,04	93	0,56	18,5	0,03
Компромисс	3,674	0,941	83	0,64	72,5	0,62	72	0,82

Посредством критерия Краскала – Уоллиса обнаружено, что показатели студентов-дефектологов с разными уровнями рефлексивности достоверно различаются по шкалам «Соперничество», «Избегание» и «Сотрудничество» ($p \leq 0,05$). При этом по шкалам «Компромисс» и «Приспособление» достоверных различий не выявлено, что свидетельствует о том, что данные стратегии реагирования в конфликтной ситуации не зависят от уровня рефлексивности студентов-дефектологов. Данные стратегии проявляются как в тенденции к поиску решения проблемы на основе взаимных уступок, так и в тенденции к отстаиванию интересов оппонента без учета собственных интересов.

Установлено, что показатели студентов-дефектологов с низким уровнем рефлексивности по шкале «Соперничество» достоверно ниже по сравнению с показателями студентов-дефектологов с высоким и средним уровнями рефлексивности ($p \leq 0,001$, U-критерий Манна – Уитни). Из этого следует, что студентам с низким уровнем рефлексивности свойственна тенденция к отстаиванию собственных интересов без учета интересов оппонента. Респонденты данной группы выбирают стратегию соперничества, что свидетельствует о том, что они недостаточно адекватно оценивают ситуацию и используют наименее оптимальную стратегию реагирования в конфликтной ситуации.

Также выявлено, что по шкале «Избегание» показатели студентов-дефектологов с низким уровнем рефлексивности достоверно выше по сравнению с показателями студентов-дефектологов с высоким и средним уровнями рефлексивности



($p \leq 0,05$, U-критерий Манна – Уитни). Из этого следует, что студенты с низким уровнем рефлексивности характеризуются отсутствием тенденции к поиску решения проблемы и отстаиванию собственных интересов, что проявляется в игнорировании конфликтной ситуации.

Кроме того, обнаружено, что по шкале «Сотрудничество» показатели студентов-дефектологов со средним уровнем рефлексивности достоверно выше по сравнению с показателями студентов-дефектологов с высоким и низким уровнями рефлексивности ($p \leq 0,05$, U-критерий Манна – Уитни). Из этого следует, что студентам со средним уровнем рефлексивности свойственна тенденция к поиску решения проблемы с учетом собственных интересов и интересов оппонента.

Таким образом, обнаружено, что студентам-дефектологам с низким уровнем рефлексивности свойственна тенденция к отстаиванию собственных интересов без учета интересов оппонента. Также выявлено, что студенты-дефектологи с низким уровнем рефлексивности характеризуются отсутствием тенденции к поиску решения проблемы и отстаиванию собственных интересов, что проявляется в игнорировании конфликтной ситуации и, соответственно, приводит к затяжному характеру конфликта. Кроме того, обнаружено, что студентам-дефектологам со средним уровнем рефлексивности свойственна тенденция к поиску решения проблемы с учетом собственных интересов и интересов оппонента. В этом случае выявлен закон «оптимума», согласно которому высокие результаты снижают эффективность ряда психологических параметров. Данный закон объясняет то, что именно у студентов-дефектологов со средним уровнем рефлексивности зафиксированы наиболее высокие показатели по шкале «Сотрудничество». Перспективами дальнейших исследований выступает разработка профилактических программ для предупреждения неадаптивных стратегий поведения в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов с учетом уровня рефлексивности.

Список источников

1. Александров А. А. Конфликт как социальное явление [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 113. С. 246–250. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12872077> (дата обращения: 15.01.2022).
2. Алферова М. А. Связь стратегий поведения в конфликте с тенденциями образа Я и эмоциональным интеллектом // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. № 6-2 (72). С. 76–79. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2018.72.6.037>
3. Антонова М. А. Научная классификация конфликтов [Электронный ресурс] // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2015. Специальный выпуск. С. 22–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-klassifikatsiya-konfliktov/viewer> (дата обращения: 11.01.2022).
4. Багаева В. В. Стратегии поведения в конфликте [Электронный ресурс] // Сибирский торгово-экономический журнал. 2015. № 1 (20). С. 91–92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25281697> (дата обращения: 11.01.2022).
5. Балуца А. С., Фурса А. В. Исследования стратегий поведения в конфликте [Электронный ресурс] // Научные исследования и инновации: сборник статей международной научно-практической конференции (Саратов, 14 декабря 2020 г.). Саратов: Цифровая наука, 2020. С. 226–232. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44685340> (дата обращения: 24.01.2022).
6. Белан Е. А. Активность личности в ситуациях межличностных конфликтов [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.



2012. № 3. С. 253–255. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17764227> (дата обращения: 20.01.2022).

7. *Бутова О. Р.* Проблематика конфликта [Электронный ресурс] // Вологодские чтения. 2006. № 60. С. 11–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14333691> (дата обращения: 01.01.2022).

8. *Войтик И. М., Семенов И. Н.* Оценка и развитие рефлексивного мышления. Новосибирск: Изд-во СибАГС, 2001. 144 с.

9. *Гасан А. С.* Поведение личности в конфликтной ситуации [Электронный ресурс] // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 28, № 1. С. 51–56. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35288199> (дата обращения: 15.01.2022).

10. *Геранюшкина Г. П., Антонова М. В.* Рефлексия как детерминанта успешности [Электронный ресурс] // Психология в экономике и управлении. 2017. Т. 9, № 1. С. 34–41. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29364815> (дата обращения: 15.01.2022).

11. *Гришина Е. С.* О традиционных подходах к пониманию межличностного конфликта в зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2010. № 1. С. 10–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15133826> (дата обращения: 10.01.2022).

12. *Гришина Н. В.* Ситуационный подход к анализу и разрешению конфликтов [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2012. № 3. С. 15–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17933337> (дата обращения: 14.01.2022).

13. *Дударева В. Ю., Семенов И. Н.* Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии // Психология. 2008. № 1. С. 101–120.

14. *Зубок Ю. А.* Конфликты // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 2. С. 179–182.

15. *Иванова Е. Н.* Типология интересов и стратегия поведения в конфликте [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 1. С. 95–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16268909> (дата обращения: 27.01.2022).

16. *Карпов А. В., Воронова Т. А.* Рефлексивность как детерминанта структурной организации внутреннего мира человека // Историческая и социально-образовательная мысль. 2018. Т. 10, № 3-2. С. 104–110. DOI: <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2018-10-3/2-104-110>

17. *Карпов А. В., Жедунова Л. Г.* Рефлексивность в структуре общих способностей [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 1998. № 2. С. 57–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44722739> (дата обращения: 11.01.2022).

18. *Ковтун Н. А.* Психология межличностных конфликтов в научной литературе [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 7. С. 35–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13105522> (дата обращения: 19.01.2022).

19. *Козлов С. А.* Конфликт в организациях // Научный вестник МГТУ ГА. 2007. № 113. С. 129–134.

20. *Красильников И. А.* Личностные корреляты ценностных конфликтов субъекта [Электронный ресурс] // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2010. № 2. С. 31–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15133849> (дата обращения: 23.01.2022).

21. *Красильников И. А.* Стратегии поведения в межличностном конфликте при различной ценностной внутриличностной конфликтности [Электронный ресурс] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13, № 1. С. 59–62. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18963038> (дата обращения: 16.01.2022).



22. *Лакизо Е. А.* Рефлексивность как способ преодоления идентификационного кризиса личности [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. 2014. № 43. С. 38–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22540973> (дата обращения: 05.01.2022).

23. *Леонтьев Д. А., Осин Е. Н.* Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 4. С. 110–135. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24899593> (дата обращения: 14.01.2022).

24. *Михайлов О. В.* К вопросу о конфликтологической парадигме [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия. Культурология. Политология. Право. Международные отношения. 2009. № 3. С. 230–234. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13081551> (дата обращения: 04.01.2022).

25. *Невструева Т. Х., Лагуткина М. Н.* Взаимосвязь личностных факторов и стратегий реагирования на конфликт в особых условиях жизнедеятельности [Электронный ресурс] // Мир науки. 2015. № 2. С. 6. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24107575> (дата обращения: 17.01.2022).

26. *Неустроева О. В.* Модели и стратегии разрешения конфликтов [Электронный ресурс] // Евразийский научный журнал. 2015. № 10. С. 8–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25353635> (дата обращения: 13.01.2022).

27. *Никонов Г. А., Егорова Т. Е.* Соотношение уровня рефлексивности и психологической дифференцированности [Электронный ресурс] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 1. С. 50–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25767474> (дата обращения: 09.01.2022).

28. *Оболонский Ю. В., Кожевников И. С.* Конфликт как инструмент развития личности [Электронный ресурс] // Прикладная юридическая психология. 2013. № 4. С. 98–105. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21046221> (дата обращения: 11.01.2022).

29. *Ожиганова Г. В.* Рефлексия, рефлексивность и высшие рефлексивные способности: подходы к исследованию [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24, № 4. С. 56–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36884670> (дата обращения: 17.01.2022).

30. *Орланова А. И.* Специфика развития отечественной конфликтологии [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2003. № 4–5. С. 132–137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=5995718> (дата обращения: 27.01.2022).

31. *Панова Л. П.* Рефлексивность как один из необходимых признаков интегративных умений [Электронный ресурс] // Вестник Мордовского университета. 2009. № 2. С. 122–125. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15001704> (дата обращения: 24.01.2022).

32. *Перевалова О. В.* Рефлексивные способности личности как полинаучная категория [Электронный ресурс] // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2012. № 2. С. 237–244. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17850810> (дата обращения: 18.01.2022).

33. *Полищук В. М.* Проблематика конфликтологии в педагогической и психологической литературе [Электронный ресурс] // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2016. № 1. С. 143–147. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25291275> (дата обращения: 24.01.2022).

34. *Ревина Н. Е.* Конфликт, стресс, невроз [Электронный ресурс] // Вестник Новгородского государственного университета. 2006. № 35. С. 74–76. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15187817> (дата обращения: 11.01.2022).



35. Семенов И. Н. Вехи и направления развития рефлексивной психологии на рубеже XX–XXI веков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2012. № 2–3. С. 7–32.

36. Семенов И. Н. Взаимодействие отечественной и зарубежной психологии рефлексии: история и современность [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5, № 1. С. 64–76. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11719865> (дата обращения: 13.01.2022).

37. Семенов И. Н. Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в психологии и смежных науках [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 2. С. 24–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20155422> (дата обращения: 25.01.2022).

38. Сидоренков А. В. Межличностные противоречия как детерминанты конфликтов в малых группах [Электронный ресурс] // Психология и психотехника. 2017. № 1. С. 38–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29424216> (дата обращения: 05.01.2022).

39. Смахтина Т. А. Личностные особенности и поведение в конфликте [Электронный ресурс] // E-Scio. 2020. № 9 (48). С. 660–663. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44120249> (дата обращения: 01.01.2022).

40. Соловов А. И., Травина О. А. О психологической готовности к разрешению межличностных конфликтов [Электронный ресурс] // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 1. С. 313–319. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25458469> (дата обращения: 13.01.2022).

41. Степанова Н. В. Особенности адаптивного поведения в межличностных конфликтах [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № 9. С. 119–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26684596> (дата обращения: 11.01.2022).

42. Тетенькин Б. С. Социально-психологическая сущность конфликта // Вятский медицинский вестник. 2013. № 2. С. 40–43.

43. Тимохин Я. С. Психология конфликта в социуме [Электронный ресурс] // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2011. № 166. С. 132–136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16395995> (дата обращения: 15.01.2022).

44. Толстая С. В., Бондаренко О. В. Анализ понятия рефлексия в психологической литературе [Электронный ресурс] // Проблемы современной науки и образования. 2017. № 33 (115). С. 60–65. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30108412> (дата обращения: 24.01.2022).

45. Тучина О. Р. Самоинтерпретация и рефлексивность [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 5. С. 29–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17854862> (дата обращения: 19.01.2022).

46. Фризен М. А. Рефлексивность как ресурс проектирования саморазвития [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 7. С. 422–440. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24121575> (дата обращения: 29.01.2022).

47. Халитов Р. Г. Психосоциальный диссонанс и конфликт [Электронный ресурс] // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2012. № 1. С. 65–75. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17708462> (дата обращения: 24.01.2022).

48. Шигабетдинова Г. М. Роль рефлексии в конструктивном взаимодействии [Электронный ресурс] // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2014. № 4 (36). С. 194–201. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22823589> (дата обращения: 17.01.2022).



49. Шигабетдинова Г. М. Феномен рефлексии: границы понятия [Электронный ресурс] // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 2-1. С. 415–422. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21755346> (дата обращения: 11.01.2022).
50. Bell A., Mladenovic R. Situated Learning, Reflective Practice and Conceptual Expansion: Effective Peer Observation for Tutor Development // *Teaching in Higher Education*. 2015. Vol. 20, Issue 1. Pp. 24–36. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.945163>
51. Bortolotti L. Does Reflection Lead to Wise Choices? // *Philosophical Explorations*. 2011. Vol. 14, Issue 3. Pp. 297–313. DOI: <https://doi.org/10.1080/13869795.2011.594962>
52. Botelho N. Reflection in Motion: An Embodied Approach to Reflection on Practice // *Reflective Practice*. 2021. Vol. 22, Issue 2. Pp. 147–158. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1860926>
53. Cai W. Natural Reflection, Phenomenological Reflection and Hyperreflexivity // *Journal of the British Society for Phenomenology*. 2018. Vol. 49, Issue 4. Pp. 308–320. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071773.2018.1432091>
54. Callanan G. A., Benzing C. D., Perri D. F. Choice of Conflict-Handling Strategy: A Matter of Context // *The Journal of Psychology*. 2006. Vol. 140, Issue 3. Pp. 269–288. DOI: <https://doi.org/10.3200/JRLP.140.3.269-288>
55. Erlandson P. Reflection and Perception in Professional Practice // *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*. 2014. Vol. 14, Issue 1. Pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.2989/IPJP.2014.14.1.2.1234>
56. Hickson H. Critical Reflection: Reflecting on Learning to be Reflective // *Reflective Practice*. 2011. Vol. 12, Issue 6. Pp. 829–839. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.616687>
57. Kraft E., Seguin C. M., Culver D. M. Mental Performance Consultants: Exploring the Impacts of Reflection During Initial Practice Development // *Reflective Practice*. 2021. Vol. 22, Issue 1. Pp. 32–46. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1821627>
58. Rantatalo O., Karp S. Collective Reflection in Practice: An Ethnographic Study of Swedish Police Training // *Reflective Practice*. 2016. Vol. 17, Issue 6. Pp. 708–723. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1206881>
59. Slabbert A. D. Conflict Management Styles in Traditional Organizations // *The Social Science Journal*. 2004. Vol. 41, Issue 1. Pp. 83–92. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2003.10.007>
60. Suriyaprakash C., George S. The Many Facets of Conflict // *Transactional Analysis Journal*. 2015. Vol. 45, Issue 4. Pp. 270–275. DOI: <https://doi.org/10.1177/0362153715608855>
61. Thomas K., Kilmann R. Thomas-Kilmann Conflict MODE Instrument. 1974. DOI: <https://doi.org/10.1037/t02326-000>
62. Thompson N., Pascal J. Developing Critically Reflective Practice // *Reflective Practice*. 2012. Vol. 13, Issue 2. Pp. 311–325. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.657795>

References

1. Alexandrov A. A. Conflict as a Social Phenomenon [Electronic resource]. *Proceedings of the Russian State Pedagogical University A. I. Herzen*, 2009, no. 113, pp. 246–250. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12872077> (date of access: 15.01.2022). (In Russian)
2. Alferova M. A. The Relationship of Behavior Strategies in Conflict with the Tendencies of the Self-Image and Emotional Intelligence. *International Research Journal*, 2018, no. 6-2 (72), pp. 76–79. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2018.72.6.037> (In Russian)



3. Antonova M. A. Scientific Classification of Conflicts [Electronic resource]. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, 2015, special issue, pp. 22–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-klassifikatsiya-konfliktov/viewer> (date of access: 11.01.2022). (In Russian)
4. Bagaeva V. V. Strategies of Behavior in Conflict [Electronic resource]. *Siberian Trade and Economic Journal*, 2015, no. 1 (20), pp. 91–92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25281697> (date of access: 11.01.2022). (In Russian)
5. Balutsa A. S., Fursa A. V. Studies of Strategies of Behavior in Conflict [Electronic resource]. *Scientific Research and Innovation: Collection of Articles of the International Scientific-Practical Conference (Saratov, December 14, 2020)*. Saratov: Cifrovaya nauka Publ., 2020, pp. 226–232. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44685340> (date of access: 24.01.2022). (In Russian)
6. Belan E. A. Personality Activity in Situations of Interpersonal Conflicts [Electronic resource]. *Actual Problems of Humanities and Natural Sciences*, 2012, no. 3, pp. 253–255. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17764227> (date of access: 20.01.2022). (In Russian)
7. Butova O. R. Problematics of the Conflict [Electronic resource]. *Vologda Readings*, 2006, no. 60, pp. 11–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14333691> (date of access: 01.01.2022). (In Russian)
8. Voitik I. M., Semenov I. N. *Assessment and Development of Reflexive Thinking*. Novosibirsk: Publishing House Siberian Academy of Public Administration, 2001, 144 p. (In Russian)
9. Hasan A. S. Personality Behavior in a Conflict Situation [Electronic resource]. *Bulletin of the Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 28, no. 1, pp. 51–56. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35288199> (date of access: 15.01.2022). (In Russian)
10. Geranyushkina G. P., Antonova M. V. Reflection as a Determinant of Success [Electronic resource]. *Psychology in Economics and Management*, 2017, vol. 9, no. 1, pp. 34–41. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29364815> (date of access: 15.01.2022). (In Russian)
11. Grinina E. S. On Traditional Approaches to Understanding Interpersonal Conflict in Foreign Psychology [Electronic resource]. *Scientific Notes of the Pedagogical Institute of SSU named after N. G. Chernyshevsky. Series: Psychology. Pedagogy*, 2010, no. 1, pp. 10–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15133826> (date of access: 10.01.2022). (In Russian)
12. Grishina N. V. Situational Approach to the Analysis and Resolution of Conflicts [Electronic resource]. *Bulletin of Saint Petersburg State University. Series 16. Psychology. Pedagogy*, 2012, no. 3, pp. 15–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17933337> (date of access: 14.01.2022). (In Russian)
13. Dudareva V. Yu., Semenov I. N. Phenomenology of Reflection and Directions of its Study in Modern Foreign Psychology. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2008, no. 1, pp. 101–120. (In Russian)
14. Zubok Yu. A. Conflicts. *Knowledge. Understanding. Ability*, 2005, no. 2, pp. 179–182. (In Russian)
15. Ivanova E. N. Typology of Interests and Strategy of Behavior in Conflict [Electronic resource]. *Bulletin of Saint Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, 2011, no. 1, pp. 95–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16268909> (date of access: 27.01.2022). (In Russian)
16. Karpov A. V., Voronova T. A. Reflexivity as a Determinant of the Structural Organization of the Inner World of a Person. *Historical and Socio-Educational Thought*, 2018, vol. 10, no. 3-2, pp. 104–110. DOI: <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2018-10-3/2-104-110> (In Russian)



17. Karpov A. V., Zhedunova L. G. Reflexivity in the Structure of General Abilities [Electronic resource]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 1998, no. 2, pp. 57–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44722739> (date of access: 11.01.2022). (In Russian)
18. Kovtun N. A. Psychology of Interpersonal Conflicts in Scientific Literature [Electronic resource]. *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2009, no. 7, pp. 35–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13105522> (date of access: 19.01.2022). (In Russian)
19. Kozlov S. A. Conflict in Organizations. *Scientific Bulletin of MSTU GA*, 2007, no. 113, pp. 129–134. (In Russian)
20. Krasilnikov I. A. Personal Correlates of Value Conflicts of the Subject [Electronic resource]. *Scientific notes of the Pedagogical Institute of SSU named after N. G. Chernyshevsky. Series: Psychology. Pedagogy*, 2010, no. 2, pp. 31–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15133849> (date of access: 23.01.2022). (In Russian)
21. Krasilnikov I. A. Strategies of Behavior in Interpersonal Conflict with Various Value Intrapersonal Conflict [Electronic resource]. *News of the Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2013, vol. 13, no. 1, pp. 59–62. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18963038> (date of access: 16.01.2022). (In Russian)
22. Lakiso E. A. Reflexivity as a Way to Overcome the Identity Crisis of Personality [Electronic resource]. *Actual Issues of Social Sciences: Sociology, Political Science, Philosophy, History*, 2014, no. 43, pp. 38–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22540973> (date of access: 05.01.2022). (In Russian)
23. Leontiev D. A., Osin E. N. Reflection “Good” and “Bad”: from an Explanatory Model to Differential Diagnosis [Electronic resource]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, vol. 11, no. 4, pp. 110–135. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24899593> (date of access: 14.01.2022). (In Russian)
24. Mikhailov O. V. On the Issue of the Conflictological Paradigm [Electronic resource]. *Bulletin of the Saint Petersburg University. Series 6. Philosophy. Culturology. Political Science. Right. International Relationships*, 2009, no. 3, pp. 230–234. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13081551> (date of access: 04.01.2022). (In Russian)
25. Nevstrueva T. H., Lagutkina M. N. The Relationship of Personal Factors and Strategies for Responding to Conflict in Special Conditions of Life [Electronic resource]. *The World of Science*, 2015, no. 2, p. 6. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24107575> (date of access: 17.01.2022). (In Russian)
26. Neustroeva O. V. Models and Strategies of Conflict Resolution [Electronic resource]. *Eurasian Scientific Journal*, 2015, no. 10, pp. 8–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25353635> (date of access: 13.01.2022). (In Russian)
27. Nikonov G. A., Egorova T. E. The Ratio of the Level of Reflexivity and Psychological Differentiation [Electronic resource]. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2016, no. 1, pp. 50–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25767474> (date of access: 09.01.2022). (In Russian)
28. Obolonsky Yu. V., Kozhevnikov I. S. Conflict as a Tool for Personality Development [Electronic resource]. *Applied Legal Psychology*, 2013, no. 4, pp. 98–105. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21046221> (date of access: 11.01.2022). (In Russian)
29. Ozhiganova G. V. Reflection, Reflexivity and Higher Reflexive Abilities: Approaches to Research [Electronic resource]. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2018, vol. 24, no. 4, pp. 56–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36884670> (date of access: 17.01.2022). (In Russian)
30. Orlanova A. I. Specifics of the Development of Domestic Conflictology [Electronic resource]. *Bulletin of the Peoples Friendship University of Russia. Series: Sociology*, 2003, no. 4–5, pp. 132–137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=5995718> (date of access: 27.01.2022). (In Russian)



31. Panova L. P. Reflexivity as one of the Necessary Signs of Integrative Skills [Electronic resource]. *Bulletin of the Mordovian University*, 2009, no. 2, pp. 122–125. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15001704> (date of access: 24.01.2022). (In Russian)
32. Perevalova O. V. Reflexive Abilities of a Person as a Poly-Scientific Category [Electronic resource]. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University V. P. Astafieva*, 2012, no. 2, pp. 237–244. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17850810> (date of access: 18.01.2022). (In Russian)
33. Polishchuk V. M. Problematics of Conflictology in Pedagogical and Psychological Literature [Electronic resource]. *Bulletin of the A. P. Chekhov Taganrog Institute*, 2016, no. 1, pp. 143–147. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25291275> (date of access: 24.01.2022). (In Russian)
34. Revina N. E. Conflict, Stress, Neurosis [Electronic resource]. *Bulletin of the Novgorod State University*, 2006, no. 35, pp. 74–76. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15187817> (date of access: 11.01.2022). (In Russian)
35. Semenov I. N. Milestones and Directions of Development of Reflexive Psychology at the Turn of the XX–XXI Centuries. *Psychology. Historical and Critical Reviews and Modern Research*, 2012, no. 2–3, pp. 7–32. (In Russian)
36. Semenov I. N. Interaction of Domestic and Foreign Psychology of Reflection: History and Modernity [Electronic resource]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2008, vol. 5, no. 1, pp. 64–76. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11719865> (date of access: 13.01.2022). (In Russian)
37. Semenov I. N. Methodological Problems of Etymology and Typology of Reflection in Psychology and Related Sciences [Electronic resource]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2013, vol. 10, no. 2, pp. 24–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20155422> (date of access: 25.01.2022). (In Russian)
38. Sidorenkov A. V. Interpersonal Contradictions as Determinants of Conflicts in Small Groups [Electronic resource]. *Psychology and Psychotechnics*, 2017, no. 1, pp. 38–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29424216> (date of access: 05.01.2022). (In Russian)
39. Smakhtina T. A. Personality Traits and Behavior in Conflict [Electronic resource]. *E-Scio*, 2020, no. 9 (48), pp. 660–663. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44120249> (date of access: 01.01.2022). (In Russian)
40. Solovov A. I., Travina O. A. On Psychological Readiness to Resolve Interpersonal Conflicts [Electronic resource]. *Socio-Humanitarian Knowledge*, 2016, no. 1, pp. 313–319. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25458469> (date of access: 13.01.2022). (In Russian)
41. Stepanova N. V. Features of Adaptive Behavior in Interpersonal Conflicts [Electronic resource]. *Scientific and Methodical Electronic Journal Concept*, 2016, no. 9, pp. 119–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26684596> (date of access: 11.01.2022). (In Russian)
42. Tetenkin B. S. Socio-Psychological Essence of Conflict. *Vyatka Medical Bulletin*, 2013, no. 2, pp. 40–43. (In Russian)
43. Timokhin Ya. S. Psychology of Conflict in Society [Electronic resource]. *Scientific Bulletin of the Moscow State Technical University of Civil Aviation*, 2011, no. 166, pp. 132–136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16395995> (date of access: 15.01.2022). (In Russian)
44. Tolstaya S. V., Bondarenko O. V. Analysis of the Concept of Reflection in Psychological Literature [Electronic resource]. *Problems of Modern Science and Education*, 2017, no. 33 (115), pp. 60–65. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30108412> (date of access: 24.01.2022). (In Russian)
45. Tuchina O. R. Self-Interpretation and Reflexivity [Electronic resource]. *Modern Research of Social Problems (Electronic Scientific Journal)*, 2012, no. 5, pp. 29–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17854862> (date of access: 19.01.2022). (In Russian)
46. Frizen M. A. Reflexivity as a Resource for Designing Self-Development [Electronic resource]. *Modern Research of Social Problems (Electronic Scientific Journal)*, 2015, no. 7,



pp. 422–440. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24121575> (date of access: 29.01.2022). (In Russian)

47. Khalitov R. G. Psychosocial Dissonance and Conflict [Electronic resource]. *Bulletin of the Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2012, no. 1, pp. 65–75. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17708462> (date of access: 24.01.2022). (In Russian)

48. Shigabetdinova G. M. The Role of Reflection in Constructive Interaction [Electronic resource]. *Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky, Series: Social Sciences*, 2014, no. 4 (36), pp. 194–201. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22823589> (date of access: 17.01.2022). (In Russian)

49. Shigabetdinova G. M. The Phenomenon of Reflection: the Boundaries of the Concept [Electronic resource]. *Bulletin of the Nizhny Novgorod University N. I. Lobachevsky*, 2014, no. 2-1, pp. 415–422. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21755346> (date of access: 11.01.2022). (In Russian)

50. Bell A., Mladenovic R. Situated Learning, Reflective Practice and Conceptual Expansion: Effective Peer Observation for Tutor Development. *Teaching in Higher Education*, 2015, vol. 20, issue 1, pp. 24–36. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.945163>

51. Bortolotti L. Does Reflection Lead to Wise Choices? *Philosophical Explorations*, 2011, vol. 14, issue 3, pp. 297–313. DOI: <https://doi.org/10.1080/13869795.2011.594962>

52. Botelho N. Reflection in Motion: An Embodied Approach to Reflection on Practice. *Reflective Practice*, 2021, vol. 22, issue 2, pp. 147–158. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1860926>

53. Cai W. Natural Reflection, Phenomenological Reflection and Hyperreflexivity. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 2018, vol. 49, issue 4, pp. 308–320. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071773.2018.1432091>

54. Callanan G. A., Benzing C. D., Perri D. F. Choice of Conflict-Handling Strategy: A Matter of Context. *The Journal of Psychology*, 2006, vol. 140, issue 3, pp. 269–288. DOI: <https://doi.org/10.3200/JRLP.140.3.269-288>

55. Erlandson P. Reflection and Perception in Professional Practice. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 2014, vol. 14, issue 1, pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.2989/IPJP.2014.14.1.2.1234>

56. Hickson H. Critical Reflection: Reflecting on Learning to be Reflective. *Reflective Practice*, 2011, vol. 12, issue 6, pp. 829–839. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.616687>

57. Kraft E., Seguin C. M., Culver D. M. Mental Performance Consultants: Exploring the Impacts of Reflection During Initial Practice Development. *Reflective Practice*, 2021, vol. 22, issue 1, pp. 32–46. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1821627>

58. Rantatalo O., Karp S. Collective Reflection in Practice: an Ethnographic Study of Swedish Police Training. *Reflective Practice*, 2016, vol. 17, issue 6, pp. 708–723. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1206881>

59. Slabbert A. D. Conflict Management Styles in Traditional Organizations. *The Social Science Journal*, 2004, vol. 41, issue 1, pp. 83–92. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sosci.2003.10.007>

60. Suriyaprakash C., George S. The Many Facets of Conflict. *Transactional Analysis Journal*, 2015, vol. 45, issue 4, pp. 270–275. DOI: <https://doi.org/10.1177/0362153715608855>

61. Thomas K., Kilmann R. *Thomas-Kilmann Conflict MODE Instrument*, 1974. DOI: <https://doi.org/10.1037/t02326-000>

62. Thompson N., Pascal J. Developing Critically Reflective Practice. *Reflective Practice*, 2012, vol. 13, issue 2, pp. 311–325. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.657795>



Информация об авторе

Е. В. Ветерок – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии.

Information about the Author

Ekaterina V. Veterok – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology.

Поступила: 15.02.2022

Одобрена после рецензирования: 28.02.2022

Принята к публикации: 10.03.2022

Received: 15.02.2022

Approved after peer review: 28.02.2022

Accepted for publication: 10.03.2022



Научная статья

УДК 159.923+159.922.8

DOI: 10.15293/2312-1580.2201.03

Особенности локуса контроля и мотивации достижения у старшеклассников и учащихся профессионального колледжа

Ганпанцурова Ольга Борисовна¹,

Вастаева Лианна Шамильевна²,

Жданова Анна Дмитриевна³

^{1,2,3}Новосибирский государственный педагогический университет

¹Новосибирск, Россия, olgana74@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8884-4851>

²Новосибирск, Россия, lsvastaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0362-2935>

³Новосибирск, Россия, arlilisa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0652-5778>

Аннотация. В статье изучается взаимосвязь мотивации достижения успехов и локализации поведенческого контроля в юношеском возрасте. Целью исследования является определение особенностей локуса контроля и мотивации достижения в юношеском возрасте. Локус контроля рассматривается как психологический фактор поведенческого проявления, характеризующий тот или иной тип личности с точки зрения своего влияния на социальные обстоятельства реальности. Для определения особенностей локуса контроля и мотивации достижения в юношеском возрасте проведен сравнительный анализ мотивации на достижение успеха у старших школьников и у студентов профессионального колледжа, а также специфики их локуса контроля. Статья содержит анализ современных теоретических положений о локализации контроля и мотивации достижения. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи уровня мотивации достижения и локуса контроля в юношеском возрасте, на основании которых проинтерпретированы особенности мотивации достижения успеха и локализации поведенческого контроля у старшеклассников и учащихся колледжа.

Ключевые слова: локус контроля, мотивация, интернальность, экстернальность, юношеский возраст, старший школьный возраст.

Для цитирования: Ганпанцурова О. Б., Вастаева Л. Ш., Жданова А. Д. Особенности локуса контроля и мотивации достижения у старшеклассников и учащихся профессионального колледжа // СМАЛЬТА. 2022. № 1. С. 35–44. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.03>



Peculiarities of Locus of Control and Motivation of Achievement in Senior Schoolchildren and in Students of Professional College

Olga B. Ganpanturova¹,

Lianna Sh. Vastaeva²,

Anna D. Zhdanova³

^{1,2,3}*Novosibirsk State Pedagogical University*

¹*Novosibirsk, Russia, olgana74@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8884-4851>*

²*Novosibirsk, Russia, lsvastaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0362-2935>*

³*Novosibirsk, Russia, arlilisa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0652-5778>*

Abstract. This article examines the relationship between the motivation for achieving success and the localization of behavioral control in adolescence. The aim of the study is to determine the characteristics of the locus of control and achievement motivation in adolescence. Locus of control is considered as a psychological factor of behavioral manifestation that characterizes a particular type of personality in terms of its influence on the social circumstances of reality. To determine the characteristics of the locus of control and achievement motivation in adolescence, a comparative analysis of motivation for achieving success among senior schoolchildren and students of a professional college, as well as the specifics of the ichlocus of control. The article contains an analysis of modern theoretical provisions on the localization of control and achievement motivation. The results of an empirical study of the relationship between the level of achievement motivation and the locus of control in adolescence are presented, on the basis of which the features of the achievement motivation and the localization of behavioral control in senior and college students are interpreted.

Keywords: locus of control, motivation, internality, externality, juvenile age, senior school age.

For Citation: Ganpanturova O. B., Vastaeva L. Sh., Zhdanova A. D. Peculiarities of Locus of Control and Motivation of Achievement in Senior Schoolchildren and in Students of Professional College. *SMALTA*, 2022, no. 1, pp. 35–44. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.03>

Вызовы современного общества ставят перед молодежью неоднозначные задачи, заставляют принимать решения в условиях «психологической турбулентности», отражение которых будет просматриваться на всех последующих жизненных этапах. В этом возрасте решаются вопросы выбора учебного заведения, профессионального самоопределения, задается направление будущей карьеры и жизни. Принятие таких решений очень ответственно, и возрастающее желание добиться успеха вполне понятно, так же как и выраженный страх ошибиться, сделать неправильный выбор. Поэтому актуальным является исследование мотивации достижения и локуса контроля именно в выпускных школьных классах, а также на первых курсах колледжей, когда происходит адаптация учащихся к непривычным условиям нового учебного заведения. При поступлении в колледж после завершения основного общего образования юноши и девушки могут столкнуться с ситуацией отрыва от сверстников, продолживших обучение в школе, и с необходимостью включения в совершенно



новый коллектив, где резко меняется их статус, обязанности и требования, которые к ним предъявляются. В связи с этим представляется важным изучение различий в особенностях мотивации достижения и локализации контроля у учащихся 10–11 классов и учащихся первого курса колледжа.

Особенно остро в раннем юношеском возрасте ощущается потребность к самоактуализации, которую А. Маслоу [5] размещал вверху пирамиды потребностей. А. Маслоу описал иерархию потребностей, нижнюю ступень которой занимают потребности, обусловленные физиологией, такие как голод или желание находиться в безопасности, на высшей ступени находятся потребности в любви, самоактуализации и т. д. Высшие потребности влияют на человека, на формирование его личностных особенностей, на взаимоотношения с социумом и качество его жизни. Нахождение на уровне высших потребностей делает человека более продуктивным, здоровым физически и психологически, позволяет достичь успехов в разных сферах реализации, что приближает его к самоактуализации. Как отмечает А. Маслоу, «жизнь на более высоких мотивационных уровнях означает большую биологическую эффективность, большую продолжительность жизни, меньшую подверженность болезням, лучший сон, аппетит и т. п.» [5, с. 109].

Проблема мотивации имеет глубокие корни, ее изучением занимались со времен зарождения философского знания, а потом и психологической науки. Интерес к данной теме проявляли многие ученые (А. Маслоу, В. С. Мерлин, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев и др.), выдвигая различные теории мотивации, каждая из которых была призвана дать объяснение человеческому поведению. В. С. Мерлин [6] утверждал, что в воспитании и обучении большая эффективность достигается при использовании глубоких мотивов ребенка, что позволяет не только культивировать положительные качества личности, но и бороться с отрицательными. Таким образом, мотивированный человек совершает какое-то действие для того, чтобы удовлетворить свою потребность. Нет сомнений, что усилие, прилагаемое к какому-либо действию, зависит от величины потребности, однако до сих пор перед научным сообществом стоит вопрос: почему люди с одинаковыми потребностями для их удовлетворения совершают разные действия, а при успехе или неудаче делают различные выводы и формируют разные поведенческие паттерны.

Изучением мотивации достижения занимались такие исследователи в области психологии, как Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, О. А. Сычев и др. Мотивация достижения является сложным конструктом и состоит из множества факторов, она направлена на определенный конечный результат, получаемый благодаря особенностям человека: на достижение успеха или избегание неудачи. Мотивация достижения подталкивает человека к «естественному», «самопроизвольному» результату ряда связанных друг с другом действий и поведенческих паттернов. Особенности развития мотивации достижения в юношеском возрасте связаны с расширением сферы деятельности и качественной сменой ее характера. В юношеском возрасте происходит первый этап профессионально-личностного самоопределения, закладываются основы сознательного выбора и формирования нравственных представлений. В этот период происходит переход от подростковой к взрослой жизни, который охватывает многие аспекты развития личности, начиная с анатомического, физиологического, интеллектуального и нравственного развития и заканчивая сменой образовательного маршрута и вхождением в самостоятельную жизнь [2]. Изучение мотивации достижения во взаимодействии с локусом контроля личности может



привнести дополнительные описательные характеристики такому сложному феномену, как мотивация в юношеском периоде.

В тезаурусе психологической науки возникновение термина «локус-контроля», его изучение, определение факторов формирования связано с именем знаменитого социального психолога Дж. Роттера. Также изучением проблемы локус-контроля занимались Ю. С. Жуйкова, И. М. Кондаков, М. Н. Нилопец, О. А. Осницкий, А. А. Реан, С. Р. Столин и др. В 1954 г. Дж. Роттером было введено понятие «локус контроля». Психолого-педагогический словарь дает ему следующее определение: «Локус контроля (англ. locus of control) – термин для обозначения способов (стратегий), посредством которых люди приписывают (атрибутируют) причинность и ответственность за результаты своей и чужой деятельности» [1]. В юношеском возрасте, как и в период взрослости, различают два типа локализации контроля [2; 4]. Первый – экстернальный тип. Экстерналы склонны признавать главенство среды как при неудаче, так и при успехе, зачастую считают, что от них ничего не зависит. Второй тип – интерналы. Они, наоборот, видят причинность происходящего в себе, при успехе признают заслуги, причину краха видят в собственных действиях, их отсутствии, недостаточности или чрезмерности. Локус контроля также называют локусом волевого действия. Речь идет не только о возложении ответственности на себя или среду; можно сказать, что это некая стратегия поведения – склонность личности полагаться в каком-либо деле на себя или на случай, стороннюю помощь, исходящую от окружающего мира.

Так как для достижения успеха необходимо принятие определенных действий, решений и сознание личной ответственности за них, то, следовательно, есть возможность существования взаимосвязи между мотивацией к достижению успеха и локализацией контроля. Для проверки этой гипотезы было проведено эмпирическое исследование на группе школьников (10–11 классы) и студентов первого курса педагогического колледжа. Всего в исследовании приняли участие 84 человека. Выборку составили 47 человек (13 юношей и 34 девушки) из МАОУ СОШ № 4 г. Искитима Новосибирской области и 37 человек (14 юношей и 23 девушки) из Новосибирского профессионально-педагогического колледжа № 1. Возраст испытуемых варьировался от 15 до 18 лет.

Для диагностики мотивации личности и локуса контроля были применены следующие методики: «Когнитивная ориентация (локус контроля)» Дж. Роттера и методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. Результаты, полученные в ходе исследования локализации контроля у юношей и девушек, представлены на рисунке 1.

В ходе исследования локуса контроля было установлено, что как у старшеклассников, так и у студентов преобладает такая характеристика, как интернальность. Данные результаты свидетельствуют о склонности возлагать на себя ответственность за успехи, ориентацию на активные действия, стремление к выстраиванию отношений с одноклассниками и одноклассниками, а также осмысление состояния собственного здоровья, самочувствия и готовности к деятельности. Юноши и девушки ощущают себя активными субъектами собственной жизни.



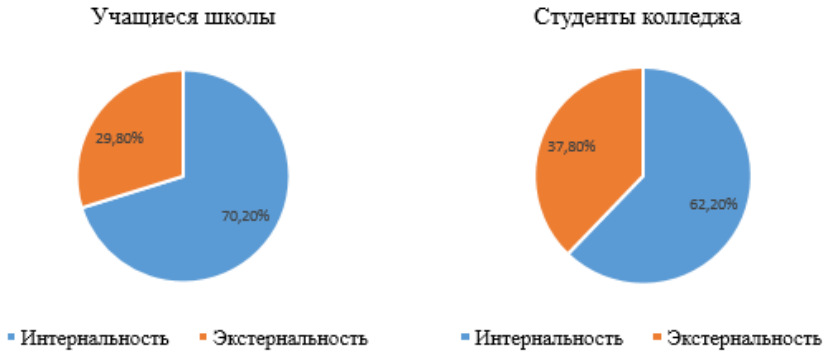


Рис. 1. Результаты исследования локализации контроля у учеников 10–11 классов и студентов первого курса профессионально-педагогического колледжа

В ходе исследования уровня мотивации к достижению успеха у учеников 10–11 классов и студентов первого курса профессионально-педагогического колледжа после диагностических процедур методикой Т. Элерса, предназначенной для выявления мотивации к достижению успеха, получены результаты, которые представлены на рисунке 2.

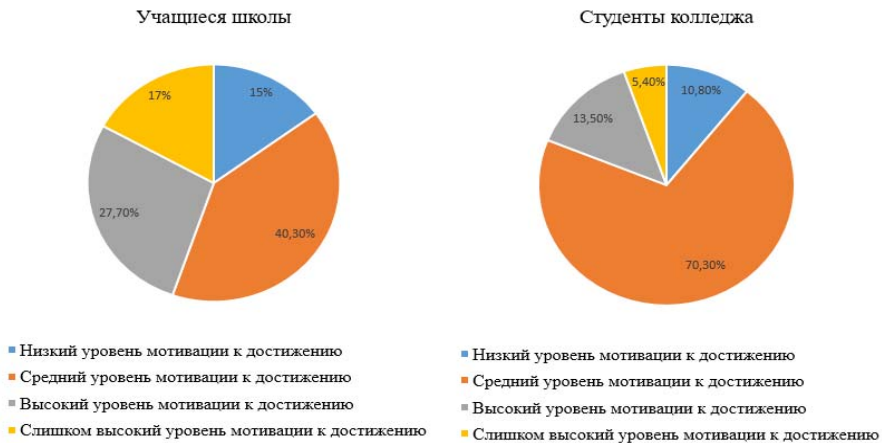


Рис. 2. Результаты исследования уровня мотивации к достижению успеха у учеников 10–11 классов и студентов первого курса профессионально-педагогического колледжа

Как видно на рисунке 2, большинство учеников 10–11 классов обладают средним уровнем мотивации на достижение успеха (40,3 %), что говорит о возможности испытуемых ставить перед собой достижимые цели, адекватно оценивать социальную ситуацию и риски, требуемые для достижения успеха. Они способны держать эмоции под контролем и не склонны к необоснованной тревоге, готовы к различного рода деятельности. Большое количество учеников школы имеют высокий уровень мотивации к достижению успеха (27,7 %), тогда как среди студентов колледжа такой показатель встречается всего в 13,5 % случаев. Самым распространенным у студентов колледжа является средний уровень мотивации на достижение успеха (70,3 %).



Таким образом, студенты колледжа склонны ставить цели сообразные своим способностям, более рассудительны, соотносят свои возможности с социальной ситуацией и предпочитают средний уровень риска.

В результате применения непараметрического критерия сравнения двух независимых групп (U-критерий Манна – Уитни, табл. 1) было обнаружено значимое различие между уровнем мотивации у студентов колледжа и учащихся школы ($U = 609$ при $p = 0,01$). Мотивация на достижение успеха у старшеклассников достоверно выше ($M = 15,85$), чем у студентов колледжа ($M = 13,89$).

Таблица 1

Результаты применения непараметрического критерия сравнения двух независимых групп (U-критерий Манна – Уитни)

Параметры	Учащиеся колледжа	Учащиеся старших классов	U	p-уров.
Мотивация на достижение успеха	13,89	15,85	606	0,01

Полученные данные свидетельствуют о том, что при поступлении в профессиональный колледж после окончания 9 класса у учащихся может проявляться снижение мотивации на достижение успеха. Такой результат может объясняться неготовностью молодых людей к обучению в условиях, резко отличающихся от школьных, возможно разочарование в учебном заведении. В исследовании Н. Л. Москвичевой [7] отмечается, что у студентов колледжа выражены внешние мотивы к обучению, в частности, стремление получить диплом об образовании, а также избежать осуждения за неудовлетворительную учебу, в том числе со стороны родителей. У студентов снижаются внутренние мотивы к обучению, можно предположить, что они переживают кризис профессионального становления. Недостаточная осведомленность о будущей профессии, значимости ее на рынке труда влекут за собой неуверенность в своих возможностях, возрастающий страх неудачи и снижение учебной успеваемости, что приводит к понижению общего уровня мотивации на достижение успеха.

Далее полученные в ходе исследования данные были подвергнуты математической обработке с применением непараметрического критерия ранговой корреляции г-Спирмена. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты применения непараметрического критерия ранговой корреляции г-Спирмена

Параметры	г-Спирмена	p-уров.
Мотивация к достижению успеха и экстернальность	-0,43	0,00
Мотивация к достижению успеха и интернальность	0,42	0,00

В результате математической обработки результатов исследования с применением критерия г-Спирмена было обнаружено две статистически значимые взаимосвязи. Положительная взаимосвязь существует между шкалами «Мотивация к достижению успеха» и «Интернальность» ($r = 0,42$ при $p = 0,00$). Из этого следует, что мотивированные на достижение успеха испытуемые обладают повышенной интернальностью. Значимая отрицательная взаимосвязь была обнаружена между шкалами «Мотивация к достижению успеха» и «Интернальность». Это означает, что ме-



нее мотивированные на успех испытуемые обладают интернальной локализацией контроля. Для иллюстрации статистически значимых взаимосвязей была построена корреляционная плеяда (рис. 3).



Рис. 3. Результаты применения непараметрического критерия ранговой корреляции г-Спирмена

Испытуемые со средней и высокой мотивацией на успех склонны к самостоятельности в суждениях, принятии ответственности за исход какого-либо дела на себя, они полагаются на собственные силы. Обратная взаимосвязь была выявлена между шкалами «Мотивация к успеху» и «Экстернальность»: чем менее мотивирован на успех испытуемый, тем он более склонен признавать влияние обстоятельств главным фактором в любой социальной ситуации.

В заключение стоит отметить, что высшие мотивы личности остаются в некотором смысле неизменными, стабильными, но преобладание конкретного мотива для определенного возраста может меняться под действием социальной ситуации и других факторов. Например, ведущим мотивом юношей и девушек может быть вовсе не мотивация на достижение успеха, а потребность в любви и принятии. Но современные условия жизни требуют от молодых людей способности гибко и адекватно взаимодействовать с социальной действительностью, умения конструировать позитивную модель своего будущего. Данные требования реалий продиктованы условиями рынка труда, где лидерские навыки, умение работать в команде, способность управлять своим эмоциональным состоянием, креативность в решении поставленных профессиональных и других задач, стрессоустойчивость будут залогом успешности начинающего специалиста. Современному юношеству гораздо раньше приходится ориентироваться в данных требованиях социума к успешной личности [9; 10; 12; 13].

Проведенное исследование продемонстрировало, что преобладание стратегий поведения, связанных с признанием своей ответственности, потребностью к самостоятельной деятельности и готовностью действовать независимо от внешних условий, не стремясь найти в них причину своей неудачи, положительно связано с высоким уровнем мотивации на успех, которая необходима для достижения поставленных личностью целей. Также обнаруженное снижение мотивации на первом курсе профессионального колледжа может быть связано со слабой адаптацией учащихся к новым условиям, что привлекает внимание к необходимости проведения адаптационных мероприятий в образовательных учреждениях и информированию о значимости выбранной профессии на современном рынке труда [11; 12; 14; 15].



Мотивационная сфера формирующейся личности зависит от многого: от общественных норм и ценностей, от индивидуальных средовых обстоятельств и пр. [3; 4; 8]. При изменении внешних условий динамика и структура мотивации в период юности будет меняться, а, следовательно, изучение данного феномена и его взаимодействия с другими психологическими факторами, функциями и образованиями личности не утратит актуальности. Изучение взаимосвязи и особенностей мотивации и локализации контроля на разных возрастных этапах становления личности поможет лучше понять потребности молодых людей, их социальные устремления и сложные психологические процессы, протекающие во время достижения целей.

Подводя итог исследования, подчеркнем, что изучение взаимосвязи мотивации достижения успеха и локализации поведенческого контроля молодых людей является очень актуальной и практически значимой проблемой, поскольку данный феномен выступает важнейшей социально психологической характеристикой, оказывающей определяющее влияние на самоактуализацию и самореализацию на жизненном пути юношей и девушек, определяет степень их личной ответственности за результаты своей активности.

Список источников

1. *Броневицкий Г. А.* Психолого-педагогический словарь офицера воспитателя корабельного подразделения. Новороссийск, 2005. 76 с.

2. *Гапоненко М. Н.* Особенности формирования самооценки, мотивации успеха и самоконтроля в юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2012. № 7. С. 76–79. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17841268> (дата обращения: 12.10.2021).

3. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512 с.

4. *Крушельницкая О. И., Третьякова А. Н.* Локус контроля учащихся среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2016. № 2 (13). С. 32–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26233924> (дата обращения: 17.10.2021).

5. *Маслоу А.* Мотивация и личность / пер. А. М. Татлыбаевой. 3-е изд. СПб.: Питер, 2019. 351 с.

6. *Мерлин В. С.* Лекции по психологии мотивов человека: учебное пособие для спецкурса. Пермь: Изд-во Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, 1971. 120 с.

7. *Москвичева Н. Л.* Динамика образа профессии и мотивации учебной деятельности у студентов начальных курсов [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 4. С. 38–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15612386> (дата обращения: 21.10.2021).

8. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2010. 713 с.

9. *Allport G. W.* The Trait in Motivational Theory // American Journal of Orthopsychiatry. Vol. 23, Issue 1. Pp. 107–119. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1953.tb00041.x>

10. *Atkinson J. W., Raynor J. O.* Motivation and Achievement. Washington, D. C.: V. H. Winston and Sons, 1974. 479 p.

11. *Deci E. L., Ryan R. M.* Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York, 1985. 371 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

12. *Harackiewicz J. M., Barron K. E., Pintrich P. R., Elliot A. S., Thrash T. M.* Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating // Journal of Educational



Psychology. 2002. Vol. 94, Issue 3. Pp. 638–645. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>

13. Fleming J., Horner M. S. *Motivation and Personality: Handbook of Thematic Content Analysis*. Cambridge University Press, 1992. Pp. 179–189. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527937.012>

14. Mc Clelland D. C. *Assessing Human Motivation*. New York: General Learning Press, 1971. 360 p.

15. Ryan R. M., Deci E. L. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Contemporary Educational Psychology*. 2006. Vol. 25, Issue 1. Pp. 54–67. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

References

1. Bronevitsky G. A. *Psychological and Pedagogical Dictionary of the Officer Educator of the Ship Unit*. Novorossiysk, 2005, 76 p. (In Russian)

2. Gaponenko M. N. Features of the Formation of Self-esteem, Motivation for Success and Self-control in Adolescence [Electronic resource]. *Theory and Practice of Social Development*, 2012, no. 7, pp. 76–79. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17841268> (date of access: 12.10.2021). (In Russian)

3. Ilyin E. P. *Motivation and Motives*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2008, 512 p. (In Russian)

4. Krushelnitskaya O. I., Tretyakova A. N. Locus of Control of Students of Secondary Vocational Education [Electronic resource]. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, 2016, no. 2 (13), pp. 32–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26233924> (date of access: 17.10.2021). (In Russian)

5. Maslow A. *Motivation and Personality* / Translation A. M. Tatlybaeva. 3rd ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 2019, 351 p. (In Russian)

6. Merlin V. S. *Lectures on the Psychology of Human Motives*. Textbook for Universities. Perm: Publishing House Perm State Humanitarian Pedagogical University, 1971, 120 p. (In Russian)

7. Moskvicheva N. L. Dynamics of the image of the profession and motivation of educational activity among primary students [Electronic resource]. *Bulletin of Saint Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, 2010, no. 4, pp. 38–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15612386> (date of access: 21.10.2021). (In Russian)

8. Rubinshtein S. L. *Fundamentals of General Psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2010, 713 p. (In Russian)

9. Allport G. W. The Trait in Motivational Theory. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 23, issue 1, pp. 107–119. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1953.tb00041.x>

10. Atkinson J. W., Raynor J. O. *Motivation and Achievement*. Washington, D. C.: V. H. Winston and Sons, 1974, 479 p.

11. Deci E. L., Ryan R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, 1985, 371 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

12. Harackiewicz J. M., Barron K. E., Pintrich P. R., Elliot A. S., Thrash T. M. Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 2002, vol. 94, issue 3, pp. 638–645. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>

13. Fleming J., Horner M. S. *Motivation and Personality: Handbook of Thematic Content Analysis*. Cambridge University Press, 1992, pp. 179–189. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527937.012>

14. Mc Clelland D. C. *Assessing Human Motivation*. New York: General Learning Press, 1971, 360 p.

15. Ryan R. M., Deci E. L. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 2006, vol. 25, issue 1, pp. 54–67. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>



Информация об авторах

О. Б. Ганпанцурова – старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии.

Л. Ш. Вастаева – студент факультета психологии.

А. Д. Жданова – студент факультета психологии.

Information about the Authors

Olga B. Ganpantsurova – Senior Lecturer at the Department of Practical and Special Psychology.

Lianna Sh. Vastaeva – Student of Faculty of Psychology.

Anna D. Zhdanova – Student of Faculty of Psychology.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 05.11.2021

Одобрена после рецензирования: 03.02.2022

Принята к публикации: 04.03.2022

Received: 05.11.2021

Approved after peer review: 03.02.2022

Accepted for publication: 04.02.2022



Научная статья

УДК 159.923+316.3/4

DOI: 10.15293/2312-1580.2201.04

Качественное исследование восприятия ролевых моделей среди молодежи

Зиновьева Людмила Васильевна

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Россия, lvpansh@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8604-0772>

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирической работы, в которой рассматриваются следующие исследовательские вопросы. Какие характеристики вовлекаются в контекст ролевой идентификации или, напротив, восприятия роли антагониста среди студенческой молодежи? Какие ролевые модели и дескрипторы составляют образ, который может выступать эталоном? В соответствии с целью исследования применялся корреляционный анализ по критерию χ^2 -Пирсона. Полученные данные позволили обнаружить значимые корреляции между ролевыми конфигурациями, основанными на выборе респондентами фигур диагностической методики, и дескрипторами, качественно характеризующими роль. Результаты анализа сопряженности ролевых конфигураций в совокупности с присвоенными им характеристиками дают возможность оценить качественный образ в отношении репрезентаций ролевых моделей в представлении участников исследования. Эмпирический акцент в статье сосредотачивается не на раскрытии причинных объяснений, а скорее предлагает идеи для дальнейших исследований.

Ключевые слова: ролевая модель, дескриптивные характеристики, молодежь, идентичность, социальные нарративы.

Для цитирования: Зиновьева Л. В. Качественное исследование восприятия ролевых моделей среди молодежи // СМАЛЬТА. 2022. № 1. С. 45–52. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.04>

Research Article

A Qualitative Exploration of the Perceived Role Models within Youth

Liudmila V. Zinoveva

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia, lvpansh@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8604-0772>

Abstract. This study focuses primarily on a qualitative exploration of the perceived social role patterns in youth. In this article we aim to elaborate on the following research questions. First, what characteristics are involved to describe role identity as well as role antagonists? Second, which role patterns and descriptions are composed of role models in university students? According to research questions Pearson's chi-squared test was used. Finally, we conclude with a discussion on how role models contribute to other aspects for instance when role model narratives are not just self-expression but have relevant power

© Зиновьева Л. В., 2022



constituting knowledge, practices, and collectively generating the cognitive structure of social experience. We hope this article encourages further work to a deeper understanding of the developmental processes behind social influence at the intersection of psychology and social studies, putting role models center stage.

Keywords: role model, descriptions, youth, identity, social narratives.

For Citation: Zinoveva L. V. A Qualitative Exploration of the Perceived Role Models within Youth. *SMALTA*, 2022, no. 1, pp. 45–52. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.04>

Введение

Молодежь ассоциируется с возрастным периодом, в границах которого общество предоставляет возможность для социального становления [1]. Данная социально-демографическая группа характеризуется восприимчивостью к влиянию социальных ожиданий и нарративов, транслирующих в образах ролевых моделей соответствующую мораль и ориентиры. Подчеркивая социальность человеческой природы, R. Dunbar с соавторами [11] отмечает, что, наряду с известными инструментами, люди находят альтернативные для поддержания своих реальных социальных связей. Вследствие этого технологии социальных медиа позволяют пользователям эффективно создавать социальные связи и управлять их размером. В некоторых работах отмечается, что продолжительный период изоляции и ограничений, связанных с пандемией COVID-19, позволяет обнаружить различные социальные и политические точки зрения, выражаемые медийными лицами в социальных сетях [9; 13]. Иными словами, с учетом разнообразия социальных сетей и наличия большого количества подписчиков популярные пользователи (в том числе медийные лица, спортсмены, блогеры) могут публиковать свое мнение по тому или иному вопросу, тем самым оказывая влияние на подписчиков своего профиля. Дискуссии на эту тему становятся предметом исследований. Так, публично высказанные мнения спортсменов по вопросу соблюдения ограничительных правил во время пандемии COVID-19 изучаются в контексте потенциальной ролевой модели для молодежи [13]. При этом отмечается, что вне зависимости от осознания спортсменами своего статуса ролевой модели они становятся образцом для подражания, побуждая общественность к тому или иному поведению. Кроме того, участники социальной сети связаны в виртуальном сообществе, они с большей вероятностью доверяют информации, опубликованной значимым лицом, за профилем которого они следят, и делятся этой информацией с другими участниками, поскольку природа социальных медиа способствует быстрому эмоциональному отклику, в обход продолжительной, сознательной и когнитивной переработке информации [12]. Таким образом, медийное лицо потенциально выступает ролевой моделью, соответственно, публичное «послание», выраженное им в социальное пространство, находит незамедлительное распространение среди подписчиков.

В исследовании, посвященном изучению психологических детерминант, лежащих в основе социальных посланий и нарративов, рассматривается их связь с ролевыми моделями, представленными в качестве ресурса для поддержки молодых женщин в сфере бизнеса и предпринимательства [14]. Психологические аргументы, лежащие в основе использования ролевых моделей женщин в бизнесе, содержательно представлены историями, выступающими в качестве вдохновителей через репрезентации будущих возможных «я» и моделей поведения [15].



В работах, посвященных анализу гендерной специфики предпринимательства в контексте нарративов ролевых моделей, отмечается сохранение дифференцирующего характера относительно позиций женщины и мужчины в бизнесе [5; 6; 14]. Женщина в бизнесе провозглашается постфеминистской героиней через самотрансформацию, которая предполагает выбор экономической и/или материнской роли и признание ответственности за собственное благополучие [16]. Примечательно, что профили женщин в предпринимательстве преимущественно сосредоточены на свойствах гибкого сочетания экономических и семейных ролей, при этом реже отмечается материальный доход как вознаграждение или мотивация [6]. Другими словами, успех в первую очередь приравнивается к достижению баланса между работой и личной жизнью [16]. Нарративы ролевых моделей конституируют знания, практики и опыт, которые составляют так называемую когнитивную инфраструктуру [5; 10].

Вместе с тем отмечается, что ролевая модель может являться эффективным триггером к действиям в том случае, если она влияет на восприятие желательности или, что более вероятно, на восприятие осуществимости [10]. Это обеспечивается социальными нарративами, транслирующими в образах ролевых моделей соответствующую мораль, побуждая слушателя подражать героическим свершениям. Так, ряд исследователей обращает внимание на ценностный аспект индивидуальных достижений, отмечая, как такие истории олицетворяют идеологию упорного труда, независимости [7] и отражают сюжетную линию в тесной связи действия и следствия [17], где очевидным образом представлены: *причина* (трудолюбие); *процесс* (преодоление препятствий); *результат* (успех).

Согласно М. Ganz [8], нарративы ролевых моделей рассматриваются с точки зрения коммуникационной стратегии мотивационного лидерства, повествовательный план которой интегрирует три аспекта:

- «история о себе» – представляет столкновение с проблемой, выбор решения и последствия сделанного выбора;
- «история о нас» – отражает социальную идентичность, связь с аудиторией через общие ценности и опыт;
- «история о настоящем» – описывает угрозу этим ценностям, а также предлагает достоверное видение того, как добраться от актуальной позиции к цели.

В отношении ролевой идентичности и представлений об идеалах у современной молодежи указанные выше три аспекта могут быть отчасти проиллюстрированы на примере индивидуального выбора и описания ролевых паттернов [2; 4]. Согласно сформулированным предположениям, в нашей статье рассматриваются следующие исследовательские вопросы. Какие характеристики вовлекаются в контекст ролевой идентификации или, напротив, восприятия антагониста среди молодежи? Какие ролевые модели и дескрипторы составляют образ, выступающий эталоном?

Методы и материалы

Работа проводилась в соответствии с последовательностью этапов, релевантных цели исследования. Первый этап включал сбор данных с применением способа оценки психосоциального профиля личности, разработанного Ю. М. Перевозкиной, Л. В. Панышиной, О. О. Андроникиной, Н. В. Дмитриевой [3], где респонденту предлагалось из десяти фигур (см. рис.) поочередно выбрать три: первая фигура представляла ту, с которой он идентифицируется, вторая – с которой крайне не идентифицируется, третья фигура представляла ролевую модель. Во время перво-



го этапа участник присваивал каждой выбранной фигуре качество, по его мнению, объединяющее его и фигуру (первая фигура), крайне отличающее его и фигуру (вторая фигура), а также качества, характеризующие ролевую модель (третья фигура). На втором этапе осуществлялось изучение взаимосвязи между актуальной ролью, контролем и ролевой моделью, а также изучение сопряженности между ролевыми конфигурациями и дескрипторами. Для обработки данных использовался программный пакет STATISTICA Advanced + QC 10 for Windows Ru с анализом по критерию χ^2 -Пирсона.

В исследовании приняли участие 90 студентов ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» в возрасте от 22 до 30 лет, из них 36 мужского и 54 женского пола. Для оценки ролевых конфигураций использовался набор из 10 фигур методики оценки психосоциального профиля личности [2; 3]. На рисунке проиллюстрирован ряд фигур с соответствующими номерами и наименованиями.

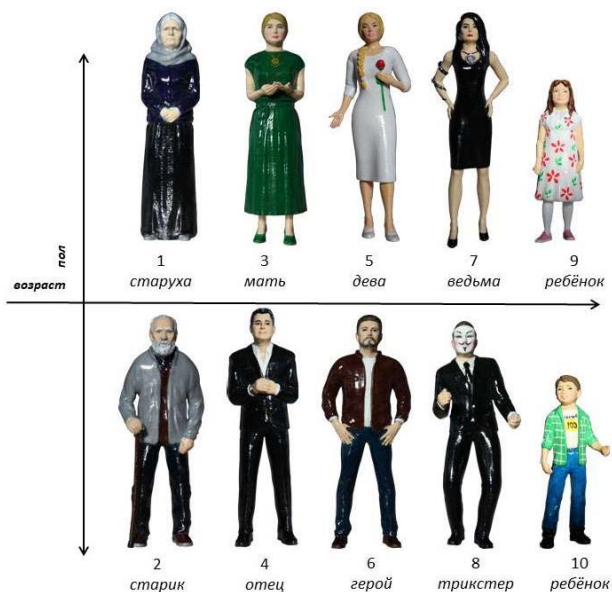


Рис. Набор ролевых фигур

Результаты и обсуждение

На основании применения корреляционного анализа по критерию χ^2 -Пирсона определены значимые взаимосвязи между актуальной ролью, контролем и ролевой моделью (табл. 1).

Таблица 1

Сопряженность актуальной роли, ролевой модели и контроля

Переменные	χ^2	ст. св.	p
Актуальная роль & Контроль	143,2722	42	0,00000
Ролевая модель & Актуальная роль	300,1339	42	0,00000
Ролевая модель & Контроль	122,1964	49	0,00000

Ответы участников относительно восприятия себя (ролевой идентификации) показали, что почти треть респондентов идентифицируются с фигурой 3 (26,6 %)



и в качестве ролевой модели отмечают фигуру 7, при этом контроль назначается фигуре 8 (см. рис.). Еще около трети участников исследования идентифицируются с фигурой 6 (26,6 %). Вместе с тем примечательно, что в качестве ролевой модели указывается также фигура 6, а место контроля присваивается фигуре 8. Это свидетельствует, что характеристики фигуры «герой» тесно связаны с самовосприятием личности и рассматриваются в образе модели для подражания.

Результаты показали, что ответы респондентов относительно их видения ролевой модели в значимом соотношении (примерно по одной трети из общего числа выборки) распределились между фигурами 6 (26,6 %) и 7 (26,6 %), т. е. в качестве ролевой модели около одной трети участников называют фигуру 6 (см. рис.) и еще около трети респондентов отмечают фигуру 7. При этом анализ сопряженности выборов ролевой модели и контроля демонстрирует, что участники, которые в качестве ролевой модели отмечают фигуры 6 и 7, сходятся в едином представлении в отношении контроля, указывая в данном качестве фигуру 8. Другими словами, все респонденты, которые в качестве ролевой модели отметили фигуры «герой» и «ведьма» сошлись в представлении контроля, указав фигуру «трикстер».

Для изучения признаков, измеренных в номинативной шкале, в частности сопряженности между ролевыми конфигурациями и дескрипторами, был применен критерий χ^2 -Пирсона (табл. 2).

Таблица 2

Сопряженность между ролевыми конфигурациями и дескрипторами

Переменные	χ^2	ст. св.	p
Актуальная роль & Дескрипторы	296,0738	150	0,00000
Контроль & Дескрипторы	318,8257	161	0,00000
Ролевая модель & Дескрипторы	250,7267	119	0,00000

Обнаруженные результаты представляют значимые корреляции между ролевыми конфигурациями, основанными на выборе респондентом фигур согласно инструкции, и дескрипторами, качественно характеризующими роль. В таблице 3 изложены ответы респондентов, характеризующие ролевые конфигурации.

Таблица 3

Дескриптивные характеристики актуальной роли, контроля и ролевой модели

Ролевые конфигурации	Номер фигуры	Описательные характеристики
Актуальная роль	3	Добрая, женственная, сдержанная, честная
	6	Брутальная, стойкая, харизматичная, свободолюбивая
Контроль	8	Скрытная, двуличная, лживая, активная
Ролевая модель	7	Уверенная, привлекательная, сильная, красивая
	6	Уверенная, решительная, сильная, харизматичная

Результаты анализа сопряженности актуальной роли, контроля и ролевой модели в совокупности с присвоенными им характеристиками дают возможность оценить качественный образ в отношении репрезентаций ролевых моделей в представлении студенческой молодежи – участников исследования. Так, актуальная роль «матери» с социально ожидаемыми свойствами доброты, женственности, сдержанности, честности и роль «героя» с одобряемыми обществом качествами брутальности, стойкости, харизматичности, свободолюбия противопоставлены контролю «трикстера» с социально неодобряемыми свойствами скрытности, двуличия, лжи-



вости, активности. При этом актуальная роль «матери» стремится к ролевой модели «ведьмы», в образе которой представлены ценные для современной женщины качества уверенности, привлекательности, силы, красоты, что, по-видимому, отражает глобальные тренды в отношении переоценки гендерных ролей в современном обществе, где женщина в определенной мере встречается с выбором экономической и/или материнской роли с признанием ответственности за собственное благополучие [16].

Выводы

Следует подчеркнуть, что данное исследование не преследует целей построения обобщенных выводов, поэтому интерпретация и обсуждение результатов приводятся в рамках фиксированных границ относительно представленной выборки.

Сведения, полученные в ходе изучения вопросов, поставленных в рамках данного исследования, позволяют проследить индикаторы, которые, с одной стороны, отражают закономерности социальной природы человека в системе общественных отношений, где неотъемлемо присутствует оценка в виде социально одобряемых / не одобряемых паттернов поведения в обществе, а с другой – проявляются трансформации на уровне глобальных трендов современного общества по вопросам гендерных ролей и дискуссий.

Эмпирический акцент в данной статье сосредотачивается не на раскрытии причинных объяснений, а скорее предлагает идеи для дальнейших исследований. Полагаем, что полученные результаты послужат стимулом для дальнейшей работы на стыке психологии и социальных наук для более глубокого понимания закономерностей, лежащих в основе конструктора ролевой идентичности.

Список источников

1. Госдума одобрила проект о повышении возраста молодежи до 35 лет [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2020/11/11/gosduma-odobrila-proekt-o-povyshenii-vozrasta-molodezhi-do-35-let.html> (дата обращения: 28.12.2021).

2. *Зиновьева Л. В.* Структура ролевых диспозиций подростков в пространстве социальной турбулентности: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 129 с.

3. Патент № 2625284 Российская Федерация, МПК А 61 М 21/00. Способ оценки психосоциального профиля личности [Электронный ресурс] / Ю. М. Перевозкина, Л. В. Паньшина, О. О. Андроникова, Н. В. Дмитриева; заявитель и патентообладатель ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». № 2016105668; заявл. 18.02.2016; опубл. 12.07.2017, Бюл. № 20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38267575> (дата обращения: 22.11.2021).

4. *Прюс Ф., Перевозкина Ю. М.* Системный анализ ролевой социализации в молодежной среде [Электронный ресурс] // Системная психология и социология. 2021. № 1 (37). С. 28–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45731325> (дата обращения: 24.12.2021).

5. *Bruni A., Gherardi S., Poggio B.* Entrepreneur-Mentality, Gender and the Study of Women Entrepreneurs // Journal of Organizational Change Management. 2004. Vol. 17, Issue 3. Pp. 256–268. DOI: <https://doi.org/10.1108/09534810410538315>

6. *Byrne J., Fattoum S., Diaz Garcia M. C.* Role Models and Women Entrepreneurs: Entrepreneurial Superwoman has her say // Journal of Small Business Management. 2019. Vol. 57, Issue 1. Pp. 154–184. DOI: <https://doi.org/10.1111/jsbm.12426>

7. *Drakopoulou Dodd S., Anderson A. R.* Mumpsimus and the Mything of the Individualistic Entrepreneur // International Small Business Journal. 2007. Vol. 25, Issue 4. Pp. 341–360. DOI: <https://doi.org/10.1177/0266242607078561>



8. Ganz M. What Is Public Narrative: Self, Us & Now (Public Narrative Worksheet) [Электронный ресурс]. URL: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:30760283> (дата обращения: 28.12.2021).
9. Kim B. Effects of Social Grooming on Incivility in COVID-19 // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2020. Vol. 23, Issue 8. DOI: <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0201> (дата обращения: 28.12.2021).
10. Krueger N. F. The Cognitive Infrastructure of Opportunity Emergence // *Entrepreneurship Theory and Practice*. 2000. Vol. 25, Issue 3. Pp. 5–23. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-540-48543-8_9
11. Laakasuo M., Rotkirch A., Duijn M. van, Berg V., Jokela M., David-Barrett T., Miettinen A., Pearce E., Dunbar R. Homophily in Personality Enhances Group Success Among Real-Life Friends // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00710>
12. Leng H. K. Methodological Issues in Using Data from Social Networking Sites // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2013. Vol. 16, Issue 9. Pp. 686–689. DOI: <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0355>
13. Leng H. K., Phua Y. X. P. Athletes as Role Models During the COVID-19 Pandemic // *Managing Sport and Leisure*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/23750472.2020.1762330>
14. Marks S. Performing and Unperforming Entrepreneurial Success: Confessions of a Female Role Model // *Journal of Small Business Management*. 2021. Vol. 59, Issue 5. Pp. 946–975. DOI: <https://doi.org/10.1080/00472778.2020.1865539>
15. Morgenroth T., Ryan M. K., Peters K. The Motivational Theory of Role Modeling: How Role Models Influence Role Aspirants' Goals // *Review of General Psychology*. 2015. Vol. 19, Issue 4. Pp. 465–483. DOI: <https://doi.org/10.1037/gpr0000059>
16. Rottenberg C. The Rise of Neoliberal Feminism // *Cultural Studies*. 2014. Vol. 28, Issue 3. Pp. 418–437. DOI: <https://doi.org/10.1080/09502386.2013.857361>
17. Smith R. Reading Liminal and Temporal Dimensionality in the Baxter Family 'Public-Narrative' // *International Small Business Journal*. 2018. Vol. 36, Issue 1. Pp. 41–59. DOI: <https://doi.org/10.1177/0266242617698033>

References

1. *The State Duma Approved a Project to Raise the Age of Youth up to 35 Years* [Electronic resource]. URL: <https://rg.ru/2020/11/11/gosduma-odobrila-proekt-o-povyshenii-vozzrasta-molodezhi-do-35-let.html> (date of access: 28.12.2021). (In Russian)
2. Zinoveva L. V. *Role Disposition Structure of Adolescents in a Turbulence Social Environment*: monograph. Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2020, 129 p. (In Russian)
3. Patent no. 2625284 Russian Federation, A61M 21/00. Method for Psychosocial Personality Profile Assessment [Electronic resource] / Yu. M. Perevozkina, L. V. Panshina, O. O. Andronikova, N. V. Dmitrieva; holder of patent Novosibirsk State Pedagogical University, no. 2016105668; date of application 18.02.2016; date of publication 12.07.2017, bulletin no. 20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38267575> (date of access: 22.11.2021). (In Russian)
4. Prus F., Perevozkina Yu. M. System Analysis of Role-Based Socialization in the Youth Environment [Electronic resource]. *Systems Psychology and Sociology*, 2021, vol. 1 (37), pp. 28–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45731325> (date of access: 24.12.2021). (In Russian)
5. Bruni A., Gherardi S., Poggio B. Entrepreneur-Mentality, Gender and the Study of Women Entrepreneurs. *Journal of Organizational Change Management*, 2004. vol. 17, issue 3, pp. 256–268. DOI: <https://doi.org/10.1108/09534810410538315>
6. Byrne J., Fattoum S., Diaz Garcia M. C. Role Models and Women Entrepreneurs: Entrepreneurial Superwoman has her say. *Journal of Small Business Management*, 2019, vol. 57, issue 1, pp. 154–184. DOI: <https://doi.org/10.1111/jsbm.12426>



7. Drakopoulou Dodd S., Anderson A. R. Mumpsimus and the Mything of the Individualistic Entrepreneur. *International Small Business Journal*, 2007, vol. 25, issue 4, pp. 341–360. DOI: <https://doi.org/10.1177/0266242607078561>

8. Ganz M. *What is Public Narrative: Self, Us & Now (Public Narrative Worksheet)* [Electronic resource]. URL: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:30760283> (date of access: 28.12.2021).

9. Kim B. Effects of Social Grooming on Incivility in COVID-19. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2020, vol. 23, issue 8. DOI: <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0201>

10. Krueger N. F. The Cognitive Infrastructure of Opportunity Emergence. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 2000, vol. 25, issue 3, pp. 5–23. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-540-48543-8_9

11. Laakasuo M., Rotkirch A., Duijn M. van, Berg V., Jokela M., David-Barrett T., Miettinen A., Pearce E., Dunbar R. Homophily in Personality Enhances Group Success Among Real-Life Friends. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00710>

12. Leng H. K. Methodological Issues in Using Data from Social Networking Sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2013, vol. 16, issue 9, pp. 686–689. DOI: <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0355>

13. Leng H. K., Phua Y. X. P. Athletes as Role Models During the COVID-19 Pandemic. *Managing Sport and Leisure*, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/23750472.2020.1762330>

14. Marks S. Performing and Unperforming Entrepreneurial Success: Confessions of a Female Role Model. *Journal of Small Business Management*, 2021, vol. 59, issue 5, pp. 946–975. DOI: <https://doi.org/10.1080/00472778.2020.1865539>

15. Morgenroth T., Ryan M. K., Peters K. The Motivational Theory of Role Modeling: How Role Models Influence Role Aspirants' Goals. *Review of General Psychology*, 2015, vol. 19, issue 4, pp. 465–483. DOI: <https://doi.org/10.1037/gpr0000059>

16. Rottenberg C. The Rise of Neoliberal Feminism. *Cultural Studies*, 2014, vol. 28, issue 3, pp. 418–437. DOI: <https://doi.org/10.1080/09502386.2013.857361>

17. Smith R. Reading Liminal and Temporal Dimensionality in the Baxter Family 'Public-Narrative'. *International Small Business Journal*, 2018, vol. 36, issue 1, pp. 41–59. DOI: <https://doi.org/10.1177/0266242617698033>

Информация об авторе

Л. В. Зиновьева – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии.

Information about the Author

Liudmila V. Zinoveva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology.

Поступила: 10.01.2022

Одобрена после рецензирования: 03.02.2022

Принята к публикации: 05.03.2022

Received: 10.01.2022

Approved after peer review: 03.02.2022

Accepted for publication: 05.03.2022



Научная статья

УДК 159.96+159.97

DOI: 10.15293/2312-1580.2201.05

Изучение стрессоустойчивости у юношей, играющих в компьютерные игры (на примере жанров шутер и МОБА)

Лучшева Людмила Михайловна

*Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва
Санкт-Петербург, Россия, lucseva@mail.ru*

Аннотация. В статье приводятся данные исследования стрессоустойчивости юношей, играющих в компьютерные игры жанра шутер от первого лица и МОБА. На основании полученных результатов делается вывод о том, что все юноши имеют высокий уровень стрессоустойчивости. Отличий в уровне стрессоустойчивости от предпочитаемого жанра игры не выявлено. Анализ результатов позволил определить время, которое тратится на игру, и отметить тенденцию к его увеличению в определенные дни недели. Показано, что меры, применяемые родителями и педагогами, юноши считают неэффективными, зависимость от игры не признают, в ближайшее время изменять образ жизни не планируют.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, юность, игровая зависимость, игровой жанр, студенты, компьютерные игры.

Для цитирования: Лучшева Л. М. Изучение стрессоустойчивости у юношей, играющих в компьютерные игры (на примере жанров шутер и МОБА) // СМАЛЬТА. 2022. № 1. С. 53–61. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.05>

Research Article

Study of Stress Resistance in Young Men Playing Computer Games (Using the Example of the Genres Shooter and MOBA)

Lyudmila M. Luchsheva

*Military Institute (Engineering and Technical) of the Military Academy of Material and Technical Support named after General of the Army A. V. Khruleva
Saint Petersburg, Russia, lucseva@mail.ru*

Abstract. The article presents research data on the stress tolerance of young men playing computer games of the genre first-person shooter and MOBA. Based on the results obtained, it is concluded that all young men have a high level of stress resistance. There were no differences in the level of stress resistance from the preferred genre of the game. Analysis of the results of the survey allowed to determine the time occupied by the game, which tends to increase on certain days of the week. It is shown that the measures used by parents and lecturer, young people consider not effective, do not recognize dependence on the game, do not plan to change lifestyle in the near future.

© Лучшева Л. М., 2022



Keywords: stress tolerance, youth, gambling addiction, game genre, students, computer games.

For Citation: Luchsheva L. M. Study of Stress Resistance in Young Men Playing Computer Games (Using the Example of the Genres Shooter and MOBA). *SMALTA*, 2022, no. 1, pp. 53–61. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.05>

История компьютерных игр насчитывает несколько десятилетий. Их популярность увеличивается с каждым годом, они стали частью культуры и образа жизни современной молодежи, сформировав новую субкультуру.

Перевод учащихся образовательных учреждений, в том числе высших учебных заведений, на дистанционные формы обучения способствовал тому, что у игроков появилось больше времени для занятий любимым делом – игрой. Сложившаяся ситуация привела к уменьшению контроля со стороны родителей и педагогов за распределением времени студентов. К сожалению, уменьшилось количество времени, отводимое на непосредственное общение в студенческой аудитории с однокурсниками и педагогами. Эти и другие факторы способствуют увеличению спроса на разработки, связанные с игровой индустрией, доступность виртуального пространства привлекает молодое поколение и заставляет все больше тратить ресурсы на свое увлечение [4].

Индустрия виртуальных игр спонсирует проведение большого числа исследований, посвященных компьютерным играм, которые проводятся в Америке и Европе. В России их количество меньше, так как отсутствует развитая индустрия медиа-развлечений. Исследования чаще всего касаются изучения формирования психологической зависимости от компьютерных игр, но практически отсутствуют работы, рассматривающие стрессоустойчивость игроков разных жанров компьютерных игр.

Стрессоустойчивость имеет множество синонимов, например психологическая устойчивость, моральная, эмоциональная, психофизиологическая, эмоционально-волевая устойчивость личности. Несомненно, важным качеством личности является стрессоустойчивость, позволяющая говорить об адекватности психологической системы защиты человека к требованиям окружающей среды.

Е. Г. Ермакова [1] пишет о стрессоустойчивости как о внутреннем напряжении личности в условиях деятельности, которое она воспринимает как трудное. Именно стрессоустойчивость позволяет в таких условиях сохранить адекватность восприятия происходящего, работоспособность, результативность деятельности, внутреннюю гармонию, которые будут способствовать проявлениям выдержки, эмоциональной стабильности. Благодаря стрессоустойчивости личность способна переносить интеллектуальные, эмоциональные, волевые и психологические нагрузки без особых последствий для своего соматического здоровья.

Устойчивость к стрессу является важным фактором, позволяющим человеку сохранить работоспособность, эффективное взаимодействие с окружающим миром и внутреннюю гармонию с собой. Адекватная стрессоустойчивость позволяет сохранять выдержку, подавлять отрицательные эмоции, переносить трудности и нагрузки (физические, интеллектуальные, эмоциональные), связанные с профессиональной деятельностью.

А. П. Церковский [8] в своей статье проводит анализ термина «стрессоустойчивость». Так, например, он определяет стрессоустойчивость как свойство инте-



гальной индивидуальности (биологическое, физиологическое и психологическое), позволяющее субъекту взаимодействовать с окружающей средой; как личностные качества, позволяющие переносить различные нагрузки без вреда для здоровья; как свойство человека, способствующее адаптации к воздействию различных факторов, позволяющих сохранять функциональные состояния и работоспособность; как свойство личности и совокупность необходимых компонентов психической деятельности; как способ активации функциональных ресурсов психики для предотвращения различных нарушений.

Детерминантами стрессоустойчивого поведения являются оценка ситуации, предвидение хода и результатов деятельности, опыт личности и испытываемые в данной ситуации эмоции и чувства. Факторами, опосредующими влияние стресса на поведение человека, выступают ресурсы личности, к которым относят стратегии и модели поведения; эмоциональные, когнитивные, поведенческие, мотивационно-волевые конструкты, актуализирующие процессы адаптации; материальные и нематериальные объекты; психические и физические состояния; волевые качества; знания, умения и навыки, опыт. Человек ищет, затем накапливает ресурсы, «консервирует» их и в дальнейшем может их использовать для преодоления стрессовой ситуации. Чем выше стрессоустойчивость личности, тем больше ресурсов она накопила и использует. Наличие необходимых ресурсов позволит личности снизить значимость встреченных стрессовых факторов, в результате чего произойдет их переоценка как не угрожающих целостности бытия, что приведет к остановке запуска стрессовых реакций.

Ресурсы личности, по мнению ряда ученых, способствуют адаптации и преодолению стрессогенных условий и ситуаций (Е. А. Столярчук, Н. Е. Водопьянова и др. [7]), позволяют адаптироваться в сложных жизненных условиях (С. Хобфолл [10]). С возрастом происходит накопление ресурсов личности, которые она может использовать по мере необходимости. Развитие личности происходит параллельно с развитием интеллектуальных способностей и возможностей в юности. Происходит становление автономной мировоззренческой позиции, юноша способен принимать самостоятельные решения, совершать обдуманные поступки, брать ответственность за свою жизнь. Появляются новые чувства, связанные с мыслью о партнере по жизни и созданием семьи, рождением детей, получением профессии. Эмоциональная и мотивационная сфера характеризуется стабильностью и сформированностью. Импульсивность в поведении начинает уменьшаться. Юноша все чаще принимает обдуманные и взвешенные решения, понимает и находит объяснения своим поступкам и поступкам других людей. Это приводит к формированию социальной зрелости личности.

В период юности вырабатываются ценностные ориентации, в которых начинает проявляться сущность личности. Проверяется на деле сложившаяся мировоззренческая система, включающая представления о себе, своей роли и месте, о других людях и их влиянии на эту самую личность. В этом возрастном периоде создаются благоприятные условия для формирования смысла жизни, и каков он будет, зависит от многих факторов. Что выберет личность: получение образования, верных друзей, одиночество, бессмысленную трату времени на развлечения, – вопрос остается открытым.

Постановка перед собой перспективных целей, настойчивость в поиске путей решения намеченных задач, чувство того, что жизнь имеет смысл – все эти стрем-



ления в ранней взрослости не развиты полностью, а находятся в начале своего становления. Происходит формирование Я-концепции через самоактуализацию личности [3].

Самооценка приобретает устойчивый характер, и юноша способен оценить свои способности, качества личности, умения и навыки. Это все происходит благодаря формированию и дифференциации самооценки и Я-концепции.

Одним из новообразований юношеского возраста выступает становление нового уровня самосознания, когда происходит смена объективистского взгляда на самого себя на субъективный. При исследовании проблем самосознания ведущая роль отводится самооценке как оценке личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Самооценка характеризуется как стержень процесса самосознания, показатель индивидуального уровня его развития, интегрирующее начало и его личностный аспект, органично включенный в процесс самопознания [2].

Адекватная, устойчивая самооценка выступает внутренним фактором успешной социальной адаптации студента, способствует мобилизации его адаптационных ресурсов, оптимизирует выбор стратегий адаптации, а также способствует реализации творческого потенциала.

Продолжают развитие познавательные процессы, например у юношей и девушек, играющих в компьютерные игры, характеристики внимания отличаются большим объемом поля внимания, селективностью и концентрацией. На качество развития внимания оказывает влияние предпочитаемый жанр игры, например агрессивные видеоигры повышают, логические и стратегические – снижают. Происходит совершенствование памяти, увеличивается объем и способы запоминания.

Приобретаются метакогнитивные умения, которые способствуют развитию саморегуляции и самоконтроля. Для девушек и юношей характерным становится установление причинно-следственных связей, устойчивости и критичности мышления, которые позволяют понимать происходящие с ними события. В юношеском возрасте происходит дальнейшее развитие самостоятельности и творческой деятельности. Мнемические возможности у играющих юношей тоже имеют более высокий уровень развития, но необходимо подчеркнуть, что речь идет не столько об особенностях собственно процессов запоминания, сколько о психологических функциях контроля за произвольным запоминанием необходимой информации. Возрастает когнитивный контроль благодаря выполнению разного вида заданий за небольшой промежуток времени и одновременности действий.

Активно развиваются пространственные способности, в частности юноши и девушки, играющие в игры жанров экшн и шутер, за счет соревновательных моментов способны быстро представлять расположение пространственных объектов, хорошо ориентируются в пространстве, способны визуализировать объекты, легко переключаются.

Игры жанра экшн представляют собой хорошо проработанные с позиции графики и звука игры. Основу игры составляют динамический геймплей, опирающийся на знание базовых механик, хорошую ориентацию в пространстве и реакцию игрока. Ролевые игры – жанр, зародившийся из настольных игр типа Dungeons and Dragons, Pathfinder. Игроку предлагают почувствовать себя мифическим героем, помимо этого дается возможность отыграть любую понравившуюся роль (воин, священник, вор, авантюрист, маг, паладин). Обычно разработчикам приходится продумывать игровой мир, сюжетные линии, очень много внимания и времени уделять диалогам.



Характерные признаки ролевой игры: у персонажей присутствует некоторое количество параметров (умений, характеристик, навыков), которые определяют их силу и способности. Обычно главная характеристика персонажей и врагов – это уровень, который определяет общую силу персонажа и доступные навыки и предметы экипировки. Все эти параметры надо совершенствовать путем убийства других персонажей и врагов, выполнением заданий и использованием этих самых навыков. Присутствует проработанный и обширный мир, сильная сюжетная линия, разветвленные диалоги с разными вариантами ответов, множество разных персонажей со своими целями и характерами. Большое количество разных предметов: экипировки, зелий, артефактов и т. д. [6].

Юноши, играющие в шутеры и ролевые игры, предпочитают доминировать и стремятся к контролю в межличностных отношениях, высоко ценят престиж и статус. У них актуализируется потребность к переживанию ярких эмоций и разнообразных чувств [5]. Компьютерные игры предоставляют возможность пережить сильные эмоции, выплеснуть гнев, раздражение, агрессию, почувствовать в игре свое превосходство.

Совершенно другими характеристиками обладают люди, играющие в аркады и стимуляторы. Аркада – жанр, являющийся основоположником игровой индустрии. Главный признак этого жанра – простейшее управление и несложный геймплей. Для игры в аркаду игроку не надо знать ничего об управлении транспортными средствами и т. д. Разработчики стараются выделить состязательную часть для привлечения игроков. Стимуляторы опираются на стратегическое мышление игрока. Бывают нескольких видов – военные, экономические, политические, а также делятся на типы – режим реального времени, пошаговая стратегия. Игроку предлагается управление не только одним персонажем, но даже городами, а иногда и целыми галактическими цивилизациями [6]. Игроки стимуляторов отличаются узким кругом интересов, консервативны, не любят непредсказуемые ситуации, ригидны, не склонны к инновациям, менее любознательны. Даже если ставят перед собой цели, не стремятся к их достижению. Компьютерную игру воспринимают как развлечение, не стремятся к выигрышу и могут прервать игру в любой момент, когда их любопытство будет удовлетворено.

Игроки квестов и стратегий склонны к чувственным удовольствиям, помогают другим и верят в свою миссию, стремятся к улучшению мира и гармоничным отношениям, испытывают потребность в эстетическом наслаждении. Девушки и юноши стремятся к личному успеху, к власти и богатству, зависимы от социального одобрения. Компьютерные игры позволяют реализовать потребность доминирования над другими, достижения власти, престижа и определенного социального статуса [6].

Современные исследования позволяют говорить о зависимости возраста игрока и выбираемых им играх: чем более молоды играющие, тем более агрессивные игры выбираются, чем старше игрок, тем более важным становится социальный аспект игры [9].

Игроки со стажем лучше адаптируются к работе с различными компьютерными программами, эффективнее работают в команде, способны к стратегическому мышлению, выстраиванию долговременных планов, способны управлять и распределять внимание, готовы к решению нескольких задач, более стрессоустойчивы [5].

Для изучения стрессоустойчивости у играющих в компьютерные игры в исследовании применялись следующие методики: Тест самооценки стрессоустойчиво-



сти С. Коухена и Г. Виллиансона, Тест на определение уровня стрессоустойчивости личности И. А. Усатова, Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Рея, Тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С. В. Ковалева).

Для реализации цели и задач нашего исследования в состав выборки вошли студенты вузов, активно играющие в компьютерные игры, данный фактор являлся принципиальным в нашем исследовании. Все испытуемые находились в возрастном диапазоне от 18 до 23 лет.

Для проведения исследования выборка была разделена на две группы в соответствии с игровыми предпочтениями. В группе 1 были респонденты, играющие в игры жанра шутер (англ. Shooter — «стрелок»), в группе 2 – респонденты, играющие в жанр МОБА (англ. Multiplayer Online Battle Arena – «многопользовательская онлайн-боевая арена»).

Тестирование проходило в онлайн-режиме. До начала исследования было получено добровольное согласие от испытуемых, названа цель, по окончании – представлена возможность получения бесплатной психологической консультации по результатам тестирования.

Результаты применения теста С. Коухена и Г. Виллиансона позволяют говорить об отличной (75 %) и хорошей (25 %) самооценке уровня стрессоустойчивости играющих в игры жанра шутер и отличной (63 %) и хорошей (35 %) стрессоустойчивости играющих в ролевые игры. Полученные результаты позволяют предположить, что респонденты могут длительное время работать в ситуациях с большим напряжением своих сил и резкие изменения ситуации не вызывают у них затруднений, для них характерно быстрое восстановление после ситуации стресса.

При определении уровня стрессоустойчивости личности (тест И. А. Усатова) выявлено, что респондентов первой группы с «высоким» уровнем стрессоустойчивости – 60 %, выше среднего – 40 %, во второй группе – по 50 % с высоким и выше среднего уровнями стрессоустойчивости. Все игроки жанра шутер и МОБА уверены в себе, могут быстро восстанавливать свое психическое состояние, четко определяют цели и пути для их достижения.

Применение методик Т. Холмса и Р. Рея и С. В. Ковалева позволило определить, что в обеих группах: по 83 % и 84 % – высокий уровень сопротивляемости стрессу; 67 % и 63 % – высокий уровень самооценки. Полученные результаты позволяют констатировать отсутствие у респондентов стресса и психосоматических заболеваний. Объяснение этому может быть следующее: для юношей еще не характерны проблемы разводов, увольнений, ухода на пенсию, рождение детей и т. д. Вероятно, все играющие рассчитывают только на себя и свои силы, не нуждаются во внешней поддержке и одобрении, обладают достаточным уровнем саморегуляции своего состояния и высокой самооценкой.

Так как все респонденты являлись студентами очной формы обучения, дополнительно им были предложены вопросы анкеты, в которой спрашивалось про удовлетворенность оценками по изучаемым предметам. 78 % респондентов утверждают, что могли бы иметь высокие баллы по предметам, но из-за нехватки времени, невыполненных проверочных работ, пропусков занятий и опозданий в университет имеют низкие оценки. Тем не менее ситуация, когда они могут учиться более успешно, получать повышенную стипендию, не является для них проблемной или мотивирующей. Только 22 % респондентов отметили, что сожалеют о низкой успеваемости и хотели бы получать более высокие оценки и, как следствие, повышенную стипендию.



На вопрос о том, может ли кто-нибудь повлиять на сложившуюся ситуацию, был получен в большинстве случаев отрицательный ответ (82 %). На вопрос о том, какие меры и кем предпринимались для уменьшения времени игры, респонденты утверждали, что родители «отключали интернет», говорили по «душам», «лишали денег», преподаватели университетов тоже вели разъяснительные беседы по поводу низкой успеваемости и ее последствий. От 18 % респондентов был получен ответ, что в отношении них не проводились беседы об их успеваемости ни со стороны родителей, ни со стороны профессорско-преподавательского состава и деканата. Респонденты отметили, что, возможно, они бы прислушались и последовали советам родителей и педагогов.

Со слов респондентов время, проведенное за игрой, в среднем составляет от 6 до 12 часов, с перерывами на поход в университет и домашние дела (чаще по настоянию родителей). В выходные дни время, отведенное для игры, увеличивается с 12 до 20 часов. На вопрос о близких друзьях, был получен ответ, что они им «не нужны» или имеют «сходные увлечения». Противоположный пол им интересен, но является помехой для увлечения, имеющийся опыт чаще отрицательный, так как девушки и парни высказывали неодобрение по поводу игр, приходилось «уделять много времени», «тратить деньги на девушку». На вопрос о том, должны ли разделять ваши интересы партнеры, ответ чаще всего был утвердительный (79 %). Юноши воспринимают отношения с родителями скорее как «отрицательные», нежели положительные (70 %). Респонденты не считают себя зависимыми от компьютерных игр и в любой момент могут «бросить играть» (87 %). По мнению юношей, родители неадекватно оценивают сложившуюся ситуацию и «сгущают краски об их зависимости» (92 %).

Интересным является то, что юноши и девушки отметили, что внешний вид человека не является главным источником информации о его личности, респонденты могут себе позволить не заботиться о нем, даже усталый вид, мятая и «растянутая» одежда не показатель «внутреннего мира человека», «следить за модой – это скучно», предпочитают не тратить деньги на «модную и красивую одежду» (76 %). Только 24 % респондентов отметили важность внешнего вида, аккуратности в одежде, соответствие внешнего вида внутреннему содержанию человека.

Таким образом, анкетирование позволило выяснить, что юноши и девушки, имеющие игровые пристрастия, менять в ближайшем будущем свой образ жизни не намерены, данная ситуация их устраивает, общественное порицание их раздражает, но не является руководством к действию. Они хотели бы иметь партнера, разделяющего их интересы, но ради него меняться не готовы. Все меры воздействия на них со стороны родителей и преподавателей считают нерезультативными.

Для определения различий стрессоустойчивости в обеих группах был применен U-критерий Манна – Уитни. Полученные данные рассчитывались с помощью программного продукта SPSS Statistics. После анализа полученных данных достоверных различий в уровне стрессоустойчивости между группами, прошедшими тестирование, выявлено не было.

Таким образом, можно утверждать, что стрессоустойчивость и самооценка у играющих в жанры шутер от первого лица и МОБА не различается. Вместе с тем обнаружен высокий уровень стрессоустойчивости и самооценки у юношей и девушек, увлекающихся компьютерными играми шутер и МОБА. Незначимыми для этой категории являются такие стрессовые факторы, как негативные отношения с родителями, отсутствие спутника жизни, низкая успеваемость в университете.



Полученные результаты могут стать основой для дальнейшего исследования факторов игровой зависимости в юношеском возрасте, например при изучении влияния гендерного аспекта, мотивационных, личностных и других особенностей.

Список источников

1. *Ермакова Е. Г.* Профилактические меры борьбы со стрессом в жизни студентов, причины, способы и средства снятия стресса // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2020. № 92 (48). С. 49–52. DOI: <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-11024>

2. *Кагермазова Л. Ц.* Возрастная психология (Психология развития). М.: Гардарики, 2008. 159 с.

3. *Лукьянченко Н. В., Довыденко Л. В., Аликин И. А.* Ценности успеха в представлении студенческой молодежи поколения Z [Электронный ресурс] // *Социальная психология и общество.* 2019. Т. 10, № 2. С. 82–94. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38491414> (дата обращения: 15.01.2022).

4. *Нечаев В. Д., Дурнева Е. Е.* «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы [Электронный ресурс] // *Педагогика.* 2018. № 1. С. 36–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25654669> (дата обращения: 15.01.2022).

5. *Рубцова О. В., Панфилова А. С., Артеменков С. Л.* Исследование взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением в виртуальном пространстве (на примере групповой компьютерной игры «Dota 2») [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование.* 2018. Т. 23, № 1. С. 137–148. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32706359> (дата обращения: 15.01.2022).

6. *Саблин Н. Н., Преображенский А. П.* Анализ основных характеристик игровой индустрии [Электронный ресурс] // *Вестник Воронежского института высоких технологий.* 2019. № 2 (29). С. 90–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41240967> (дата обращения: 15.01.2022).

7. *Столярчук Е. А., Водопьянова Н. Е., Заручникова Н. О., Скиц А. К.* Поведенческие факторы стрессоустойчивости специалистов сложных технических систем [Электронный ресурс] // *Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Международной научной конференции (Кострома, 26–28 сентября 2019 г.): в 2 т. Кострома: Изд-во КГУ, 2019. Т. 2. С. 222–226. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41211590> (дата обращения: 15.01.2022).*

8. *Церковский А. Л.* Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости [Электронный ресурс] // *Вестник Витебского государственного медицинского университета.* 2011. Т. 10, № 1. С. 6. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15624187> (дата обращения: 15.01.2022).

9. *Шубин С. В.* Психологическая профилактика повышенной компьютерной игровой активности в подростковой среде [Электронный ресурс] // *Новое в психолого-педагогических исследованиях.* 2018. № 3 (51). С. 80–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36575586> (дата обращения: 15.01.2022).

10. *Hobfoll S. E.* Conservation of Resource Caravans and Engaged Settings // *Journal of Occupational and Organizational Psychology.* 2011. Vol. 84, Issue 1. Pp. 116–122. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x>

References

1. Ermakova E. G. Preventive Measures to Combat Stress in the Life of Students, Causes, Methods and Means of Stress Relief. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2020, no. 92 (48), pp. 49–52. DOI: <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-11024> (In Russian)



2. Kagermazova L. Ts. *Age Psychology (Developmental Psychology)*. Moscow: Gardariki Publ., 2008, 159 p. (In Russian)
3. Lukyanchenko N. V., Dovydenko L. V., Alikin I. A. The Values of Success in the Representation of the Student Youth of Generation Z [Electronic resource]. *Social Psychology and Society*, 2019, vol. 10, no. 2, pp. 82–94. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38491414> (date of access: 15.01.2022). (In Russian)
4. Nechaev V. D., Durneva E. E. “Digital Generation”: Psychological and Pedagogical Research of the Problem [Electronic resource]. *Pedagogy*, 2018, no. 1, pp. 36–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25654669> (date of access: 15.01.2022). (In Russian)
5. Rubtsova O. V., Panfilova A. S., Artemenkov S. L. Investigation of the Relationship Between the Personal Characteristics of Adolescent and Adolescent Players with their Behavior in Virtual Space (on the Example of a Group Computer Game “Dota 2”) [Electronic resource]. *Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23, no. 1, pp. 137–148. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32706359> (date of access: 15.01.2022). (In Russian)
6. Sablin N. N., Preobrazhensky A. P. Analysis of the Main Characteristics of the Gaming Industry [Electronic resource]. *Bulletin of the Voronezh Institute of High Technologies*, 2019, no. 2 (29), pp. 90–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41240967> (date of access: 15.01.2022). (In Russian)
7. Stolyarchuk E. A., Vodopyanova N. E., Zaruchnikova N. O., Skits A. K. Behavioral Factors of Stress Resistance of Specialists of Complex Technical Systems [Electronic resource]. *Psychology of Stress and Coping Behavior: Challenges, Resources, Well-Being: Materials of the V International Scientific Conference (Kostroma, September 26–28, 2019): in 2 vol.* Kostroma: Publishing House Kostroma State University, 2019, vol. 2, pp. 222–226. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41211590> (date of access: 15.01.2022). (In Russian)
8. Tserkovskiy A. L. Modern Views on the Problem of Stress Resistance [Electronic resource]. *Bulletin of the Vitebsk State Medical University*, 2011, vol. 10, no. 1, p. 6. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15624187> (date of access: 15.01.2022). (In Russian)
9. Shubin S. V. Psychological Prevention of Increased Computer Gaming Activity in the Adolescent Environment [Electronic resource]. *New in Psychological and Pedagogical Research*, 2018, no. 3 (51), pp. 80–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36575586> (date of access: 15.01.2022). (In Russian)
10. Hobfoll S. E. Conservation of Resource Caravans and Engaged Settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2011, vol. 84, issue 1, pp. 116–122. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x>

Информация об авторе

Л. М. Лучшева – кандидат психологических наук, доцент кафедры военно-политической работы в войсках (силах).

Information about the Authors

Luchsheva L. M. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Military-Political Work in the Military (Forces).

Поступила: 09.02.2022

Одобрена после рецензирования: 03.03.2022

Принята к публикации: 10.03.2022

Received: 09.02.2022

Approved after peer review: 03.03.2022

Accepted for publication: 10.03.2022



Предикторы тревожности учащейся молодежи в период изоляции, связанной с пандемией COVID-19

Прюс Франц Пауль Ханц Фритц¹,

Перевозкина Юлия Михайловна²,

Перевозкин Сергей Борисович³

¹Грайфсвальдский университет имени Эрнста Моритца Арндта,

^{2,3}Новосибирский государственный педагогический университет

¹Грайфсвальд, Германия, <https://orcid.org/0000-0001-9433-2046>

²Новосибирск, Россия, per@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

³Новосибирск, Россия, per@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>

Аннотация. Доказательства психологического стресса, связанного с пандемией COVID-19, были представлены во многих научных работах. В исследованиях особо отмечаются проявления тревоги, депрессии и т. д. среди студентов вузов, которые представляют собой уникальную группу, испытывающую постоянно повышенный психологический стресс, связанный с обучением в период пандемии. Целью настоящего исследования является определение факторов, обуславливающих выраженность тревоги студентов в период пандемии COVID-19. Данные самоотчетов о тревожности и психологическом дистрессе в результате воздействия COVID-19 были собраны на выборке студентов от 18 до 22 лет (N = 86), из них 53 женщины и 33 мужчины. Для изучения предикторов использовался множественный регрессионный анализ и критерий t-Стьюдента. Повышенный риск психологического стресса был связан с женским полом. Такие характеристики, как смущающийся, взволнованный и находящийся в смятении, при оценке своих качеств студентами в большей степени способствуют повышенной тревожности в период пандемии COVID-19. Психосемантическими предикторами личностной тревожности студентов выступают такие качества, как испуганный и слабый, что соответствует тревожно-боязливому типу личности. Также триггерами тревожных расстройств у студентов могут выступать потеря контроля над ситуацией и необходимость проявления личной инициативы, особенно в межличностной сфере жизнедеятельности. В заключение выделяются факторы, связанные с повышенным риском развития психологического стресса у студентов из-за пандемии COVID-19, которые можно использовать для психологических вмешательств.

Ключевые слова: тревожность, COVID-19, пандемия, дистресс, обучение в вузе, психосемантика, предикторы.

Для цитирования: Прюс Ф. П. Х. Ф., Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б. Предикторы тревожности учащейся молодежи в период изоляции, связанной с пандемией COVID-19 // СМАЛЬТА. 2022. № 1. С. 62–78. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.06>



Predictors of Student Anxiety during Pandemic Lockdown COVID-19

Franz Paul Hans Fritz Prus¹,

Yulia M. Perevozkina²,

Sergey B. Perevozkina³

¹*Ernst-Moritz-Arndt University Greifswald, ^{2,3}Novosibirsk State Pedagogical University Greifswald, Germany, <https://orcid.org/0000-0001-9433-2046>*

²*Novosibirsk, Russia, per@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>*

³*Novosibirsk, Russia, per@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>*

Abstract. Evidence of psychological stress associated with the COVID-19 pandemic, including anxiety, depression, etc. has been presented in many scientific papers. This is especially true for university students, who are a unique group experiencing constantly increased psychological stress associated with studying during a pandemic. This study aims to identify the factors that determine the severity of student anxiety during the COVID-19 pandemic. Self-reported data on anxiety and psychological distress as a result of exposure to COVID-19 were collected on samples of students from 18 to 22 years old (N = 86), of which 53 were women and 33 were men. To study the predictors, multiple regression analysis and Student's t-test were used. An increased risk of psychological stress was associated with the female gender. Characteristics such as embarrassed, agitated and in disarray, when assessed by students, are more likely to contribute to increased anxiety during the COVID-19 pandemic. Psychosemantic predictors of students' personal anxiety are such qualities as frightened and weak, which corresponds to the anxious-fearful personality type. Also, triggers of anxiety disorders in students can be a loss of control over the situation and the need to take personal initiative, especially in the interpersonal sphere of life. In conclusion, it is concluded that the present study highlights some of the factors associated with an increased risk of developing psychological stress in students due to COVID-19 and can be used for psychological interventions.

Keywords: anxiety, COVID-19, pandemic, distress, university education, psychosemantics, predictors.

For Citation: Prus F. P. H. F., Perevozkina Yu. M., Perevozkina S. B. Predictors of Student Anxiety during Pandemic Lockdown COVID-19. *SMALTA*, 2022, no. 1, pp. 62–78. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.06>

Введение

Сложившаяся в современном мире ситуация, связанная с пандемией COVID-19, вызывает у большинства субъектов повышенную тревожность, депрессию и актуализирует различные страхи. Доказательством повышения психологического стресса, обусловленного пандемией COVID-19, является значительное количество научных публикаций [17; 26; 33]. Ряд работ посвящен изучению неблагоприятных последствий стрессоров, возникающих в результате пандемии [29]. В этой связи в обществе наблюдается потребность в анализе данного феномена и разработке рекомендаций для определения группы риска, к которой также относятся студенты вузов, характеризующиеся повышенным психологическим стрессом, связанным с пандемией [9; 17; 26; 30]. Следовательно, для нивелирования факторов и послед-



ствий возникающего стресса необходимо более тщательное изучение этого феномена, позволяющего осуществить эффективную регуляцию психического состояния студентов.

Повышенная тревожность является наиболее распространенным психическим расстройством [20]. Кроме того, за последние полвека во многих странах увеличилось число индивидов с субклиническими уровнями тревожности [35]. Р. Кеттелл [14] одним из первых обратил внимание на то, что в понимании тревожности следует разграничивать два вида – личностную тревожность и ситуативную тревожность. Дальнейшее развитие эта идея получила у Ч. Спилбергера, который определил ситуативную тревожность как то, что «существует в данный момент времени и на определенном уровне интенсивности» [32, р. 6; перевод наш]. Напротив, личностная тревожность, по мнению автора, отражает черту личности и является более устойчивой индивидуальной характеристикой. Этот теоретический конструкт нашел свое отражение в опроснике ситуативной и личностной тревожности Ч. Спилбергера (STAI), который довольно часто используется в исследовании тревожности [15; 16; 18; 38].

К основным симптомам тревоги относят чувство беспокойства, взвинченности или раздражения, а также трудности с контролем беспокойства [6]. Недавнее исследование показало распространенность симптомов тревожности от умеренной до крайне тяжелой степени у 18 % населения в период пандемии [31], что в четыре раза превышает распространенность тревожных расстройств среди населения в целом до периода возникновения COVID-19 [36]. Еще выше распространенность симптомов тревожности среди пациентов с сердечными заболеваниями, поступающих в амбулаторное отделение реанимации (28 %) [31], что также значительно выше, чем распространенность тревожности у тех же пациентов до пандемии (3,6 %) [36]. По данным ряда исследований тревога также связана со снижением переносимости физических нагрузок и качества жизни, а также с повышенным сердечно-сосудистым риском [21; 27; 29; 34].

Несмотря на сравнительно более низкий риск выраженной симптоматики и смерти от COVID-19 [10], в недавней статье, представленной Американской психологической ассоциацией [7], о психологическом дистрессе во время COVID-19 молодые люди в возрасте 18–23 лет были определены как особо уязвимая группа. По данным этой ассоциации самый высокий уровень стресса и наибольшая распространенность депрессивных и тревожных симптомов среди опрошенных всех возрастов наблюдается именно в выборке молодежи.

В качестве тревожных признаков на вирусные вспышки исследователи описывают беспокойство по поводу вспышки вирусной инфекции [3], опасения по поводу здоровья [8; 12], недоверие к медицинским вмешательствам, прививкам или недоверие к правительству относительно предоставляемой информации, неопределенность в отношении продолжительности обязательной изоляции [12]. Кроме того, студенты испытывают дополнительный набор факторов стресса, уникальных для их жизненных обстоятельств, которые могут усилить тревогу [1; 2; 3; 4; 5]. Эти стресс-факторы включают неожиданный переезд из общежития из-за внезапного перевода всех студентов и преподавателей на удаленный режим обучения и работы, связанную с этим потерю работы, неопределенность и проблемы с академическими задолженностями, переход в среду дистанционного обучения. Примерно 25 % студентов китайских университетов выразили тревожность по поводу финансовых и академических за-



держек после вспышки COVID-19 [13]. Схожие данные представили американские исследователи, опрос которых показал, что 67 % считают, что пандемия делает невозможным планирование их будущего, а 82 % сообщили, что неопределенность в отношении 2020/21 учебного года была источником стресса [7].

В то время как демографические особенности и сопутствующие заболевания, связанные со стрессом из-за COVID-19, были изучены среди населения в целом [33], особенности тревожности относительно пандемии COVID-19 у студентов университетов неизвестны. Кроме того, довольно важным представляется изучение психосемантических коррелятов, связанных с контекстуальными стрессорами, характерными для этой уязвимой группы населения. Это может привести к выделению уникального фенотипа стресса COVID у учащейся молодежи. В свою очередь, своевременная оценка распространенности и риска психосемантических предикторов тревожности среди студентов университетов предоставит важную информацию для реализации психологических услуг в области психического здоровья молодежи в условиях повышенного стресса. Таким образом, необходимы дальнейшие исследования, чтобы определить справедливость утверждения относительно специфики модели переживаний тревожности среди учащейся молодежи. В связи с этим в настоящем исследовании ставится цель, предполагающая определение факторов, обуславливающих выраженность тревоги студентов в период пандемии COVID-19.

Методы

С целью изучения распространенности психосемантических предикторов тревожности у представителей учащейся молодежи и оценки их прогностической ценности, а также предполагаемых факторов риска (пол, повышенная бдительность к вирусным симптомам, характеристики личности и др.) проводилось исследование по следующему дизайну. Вся исследуемая выборка была протестирована по опросникам для изучения выраженности тревожности: Опросник «Шкала измерения тревожности» Дж. Тейлора (MAS) в адаптации В. Г. Норакидзе, «Опросник ситуативной и личностной тревожности» Ч. Спилбергера (STAI) в адаптации Ю. Л. Ханина. Кроме того, все участники заполняли семантический дифференциал, состоящий из 22 шкал-описаний своего тревожного состояния, которые нужно было оценить по 10-балльной шкале следующим образом: от «1» – не свойственно при тревожности – до «10» – типично при тревожности. Также по методике ОСА (Оценка Сила Активность) респондентам необходимо было оценить себя в состоянии тревожности. Еще испытуемым предлагалось оценить переживание тревожности во временной перспективе (прошлое, настоящее, будущее) и описать свое тревожное состояние в сфере деятельности (учебная, профессиональная, межличностная, семейная и здоровье) по следующей шкале: от «1» – не испытываю тревогу – до «10» – стабильно испытываю тревогу. Таким образом, были определены три переменных отклика (тревожность, ситуативная и личностная тревожность) и 33 переменных предиктора.

В качестве оценки предикторов, определяющих изменчивость трех видов тревожности (общая тревожность, личностная тревожность и ситуативная тревожность), использовался многомерный линейный регрессионный анализ с использованием ридж-регрессии (гребневая регрессия) с целью снижения размерности предикторов. Данный метод был необходим, так как в регрессионных моделях было включено слишком большое количество независимых переменных, которые могли коррелировать друг с другом, что обуславливало неустойчивость оценок коэффици-



ентов многомерной линейной регрессии. Кроме того, производилось сравнение выраженности трех видов тревожности у мужчин и женщин по критерию t-Стьюдента (нормальность оценивалась по критерию d-Колмогорова – Смирнова (табл. 1)).

Таблица 1

Оценка соответствия эмпирического распределения по видам тревожности нормальному виду

Виды тревожности	N	D	Уровень значимости
Ситуативная тревожность	86	0,08	$p > 0,20$
Личностная тревожность	86	0,09	$p > 0,20$
Тревожность	86	0,13	$p < 0,10$

Участники

Студенты бакалавриата в возрасте от 18 до 22 лет ($N = 86$), обучающиеся в Новосибирском государственном педагогическом университете с первого по третий курс, завершили онлайн-исследование в период первой волны пандемии COVID-19. Вуз был переведен с 20 марта 2020 г. на дистанционное обучение. Данные были собраны с 22 марта по 28 июня 2020 г. Опрос был одобрен и проводился через защищенную веб-платформу.

Среди студентов было 53 представителя женского пола (62 %) и 33 – мужского пола (38 %). Распределение студентов по возрасту представлено в таблице 2.

Таблица 2

Распределение эмпирической выборки студентов по возрасту

Возраст	Частота	Процент
18	19	22
19	22	26
20	21	24
21	22	26
22	2	2

Результаты

Результаты показали, что, по сравнению со студентами мужского пола, у студентов в большей степени выражена повышенная ситуативная и личностная тревожность (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение студентов мужчин и женщин по видам тревожности

Виды тревожности	Среднее – жен.	Среднее – муж.	t-знач.	сс	p	N набл. – жен.	N набл. – муж.
Ситуативная тревожность	40,11	34,03	2,946	84	0,004	53	33
Личностная тревожность	40,87	34,76	2,767	84	0,007	53	33
Тревожность	14,47	12,15	1,352	84	0,180	53	33

Так, несмотря на то, что в обеих выборках средняя арифметическая находится в пределах нормы (31–45 баллов), тем не менее у женщин более выражены оба вида тревожности (ситуативная тревожность $M = 40,11$ и личностная тревожность $M = 40,87$), в отличие от мужчин, тревожность которых представлена в меньшей степени ($M = 34,03$ и $M = 34,76$ соответственно).



По данным проведенного множественного регрессионного анализа с использованием ридж-регрессии было получено три статистически значимые модели ($p = 0,000$, табл. 4).

Таблица 4

Итоговые статистики по трем регрессионным моделям

Статистики	Тревожность	Личностная тревожность	Ситуативная тревожность
Множественный R	0,872	0,821	0,680
Множественный R2	0,760	0,674	0,463
F(3,82)	86,546	56,520	35,768
p	0,000	0,000	0,000
Стандартная ошибка оценки	3,880	6,012	7,212

Описательными характеристиками тревожного состояния во время пандемии, предсказывающими вероятность повышения тревожности, у студентов являются такие формулировки, как смущающийся, взволнованный и находящийся в смятении (табл. 5), которые тесно связаны с тревожностью ($R = 0,9$). Взаимодействие трех описательных характеристик объясняет более 75 % повышения тревожности у студентов. При этом наибольший вклад в изменчивость тревожности вносит такая характеристика, как находящийся в смятении (0,38).

Таблица 5

Предикторы в регрессионной модели для зависимой переменной «Тревожность»

Предикторы	БЕТА	БЕТА	B	B	t (82)	p-знач.
Свободный член			21,50	3,238	6,64	0,000
Смущающийся	0,277	0,068	1,41	0,346	4,07	0,000
Взволнованный	0,319	0,067	1,85	0,386	4,79	0,000
Находящийся в смятении	0,377	0,078	1,32	0,273	4,84	0,000

Связанными с COVID-19 стрессорами, предсказывающими вероятность повышения личностной тревожности у студентов во время пандемии, выступают описательные характеристики «испуганный» и «слабый» (табл. 6).

Таблица 6

Предикторы в регрессионной модели для зависимой переменной «Личностная тревожность»

Предикторы	БЕТА	Ст. Ош. – БЕТА	B	Ст. Ош. – B	t (82)	p-знач.
Свободный член			2,388	3,672	1,650	0,047
Испуганный	0,222	0,065	2,788	0,816	3,415	0,001
Слабый	0,482	0,077	2,619	0,417	6,286	0,000
Межличностная сфера	0,202	0,063	1,50	0,464	3,23	0,002
Потеря контроля над ситуацией	0,399	0,073	2,48	0,451	5,50	0,000
Неосознаваемая/осознаваемая ситуация	0,188	0,057	1,60	0,488	3,28	0,002
Необходимость проявления личной инициативы	0,268	0,074	1,741	0,479	3,639	0,000

Причем, именно последняя характеристика вносит наибольший вклад (0,48). Наиболее стрессовой для студентов выступает потеря контроля над ситуацией



(вклад 0,4), в меньшей степени – необходимость проявления личной инициативы (вклад 0,3) и неосознаваемая ситуация (вклад 0,2). При описании своего тревожного состояния межличностная сфера будет наиболее предсказывать увеличение личностной тревожности у студентов в период пандемии. Все переменные предикторы тесно и статистически значимо связаны с личностной тревожностью ($R = 0,8$), а их взаимодействие объясняет более 65 % ее изменчивости у студентов.

Наиболее актуальными стрессовыми ситуациями для студентов в условиях пандемии выступают потеря контроля над ситуацией и необходимость проявления личной инициативы, статистически значимо предсказывающими вероятность повышения ситуативной тревожности у студентов во время пандемии COVID-19 (табл. 7). Обе переменные вносят примерно равный вклад в изменчивость ситуативной тревожности ($> 0,3$) и объясняют более 40 % изменчивости.

Таблица 7

Предикторы в регрессионной модели для зависимой переменной «Ситуативная тревожность»

Предикторы	БЕТА	Ст. Ош. – БЕТА	B	Ст. Ош. – B	t (83)	p-знач.
Свободный член			11,05	3,255	3,396	0,001
Потеря контроля над ситуацией	0,390	0,088	2,28	0,515	4,424	0,000
Необходимость проявления личной инициативы	0,362	0,088	2,21	0,538	4,107	0,000

Таким образом, наибольшее количество связанных с COVID-19 стрессоров предсказывают вероятность повышения личностной тревожности у студентов. Стрессоры относятся как к описательным характеристикам, так и к сферам жизнедеятельности студентов и ситуациям. В то же время для общей тревожности и для ситуативной тревожности это количество является минимальным. Общая тревога значимо коррелирует с описательными характеристиками тревожности, а ситуативная – с ситуациями. Кроме того, пол по-прежнему остается значимым детерминантом проявления тревожности, что согласуется с рядом работ. Среди предикторов не было обнаружено временных параметров.

Обсуждение

Вспышка COVID-19 значительно повлияла на психологическое благополучие студентов университета. Почти треть студенток в исследуемой выборке сообщили о повышенном психологическом дистрессе: чаще всего была повышена личностная тревожность, которая диагностирована у 42 % студенток (рис. 1).

У 25 % представителей женского пола была повышена ситуативная тревожность (рис. 2).

Всего у 9 % обнаружена высокая тревожность, измеренная по опроснику Дж. Тейлора (рис. 3). Вместе с тем стоит обратить внимание на то, что допандемические показатели распространенности тяжелых и крайне тяжелых состояний по подшкалам тревоги среди студентов уже были выше, чем у населения в целом [10]. Следовательно, настоящее исследование предполагает, что именно эта группа (студентки) может подвергаться дальнейшему риску возникновения повышенной тревожности из-за пандемии.





Рис. 1. Процентное распределение студентов женского пола по признаку «личностная тревожность»



Рис. 2. Процентное распределение студентов женского пола по признаку «ситуативная тревожность»



Рис. 3. Процентное распределение студентов женского пола по признаку «тревожность»



Полученные нами результаты относительно более высокого уровня тревожности у представительниц студенчества согласованы с данными, полученными в других исследованиях [19; 22; 30]. Наши результаты, однако, не указывают на то, что уровень тревожности по опроснику Дж. Тейлора различался у мужчин и женщин. Возможно, однородность общих острых стресс-факторов (например, закрытие общежития, неопределенность в отношении академического будущего и т. д.) и других факторов, таких как возраст, сгладили дифференциальное воздействие стрессоров. Следовательно, необходимы дополнительные исследования с более разнообразными демографическими характеристиками (например, возраст, уровень образования).

У представителей мужского пола клиническая картина проявления тревожности более согласована. Так по ситуативной и общей тревожности выявлено всего 6 % респондентов с высоким уровнем тревожности (рис. 4).



Рис. 4. Процентное распределение студентов мужского пола по признаку «тревожность»

При этом более половины студентов в мужской подгруппе имеют нормативный уровень тревожности по общему показателю тревоги и ситуативной тревожности (рис. 5).



Рис. 5. Процентное распределение студентов мужского пола по признаку «ситуативная тревожность»



Несколько выше процент респондентов по выраженности личностной тревожности. Испытуемых мужского пола, имеющих повышенную личностную тревожность, обнаружено 18 % (рис. 6).



Рис. 6. Процентное распределение студентов мужского пола по признаку «личностная тревожность»

По данному признаку студентов со средним уровнем личностной тревоги обнаружено менее 45 %. Фактически 38,5 % студентов от всей эмпирической выборки отмечали сдачу ПЦР-теста, который дал положительный результат на COVID-19, и это было связано с повышенным психологическим стрессом, возможно, из-за повышенной значимости угрозы самого заболевания и его последствий [30].

Общее беспокойство по поводу COVID-19 и опасения по поводу его воздействия на здоровье также являются предикторами тревожности, что дублируется и в других исследованиях, связанных с COVID-19 [24] и предыдущими вспышками вируса [11]. В соответствии с моделями диатез-стресс, которые подчеркивают роль как внутренних, так и внешних стрессоров в этиологии психологического дистресса [28], острый стресс, связанный с вирусом, может увеличить риск тревоги и беспокойства относительно своего здоровья [23; 25].

Наиболее значимым предиктором тревожности для студентов в период распространения коронавируса является потеря контроля над ситуацией, объясняющего 40 % изменчивости личностной и ситуативной тревожностей. Следовательно, осознание субъектом того факта, что он контролирует ситуацию, является настолько чрезвычайно важным для личности, что вызывает страх. При этом студенты пытаются удовлетворить психологическую потребность в порядке, пытаются структурировать окружающую реальность различными способами, вплоть до веры в гороскоп, поход к гадалкам и пр. Такое переживание тревоги тесно связано с экзистенциальным страхом смерти. Таким образом, распространенный психологический дистресс, вызванный COVID-19, может сохраняться даже после окончания пандемии, особенно среди лиц с повышенной острой уязвимостью, включая молодых женщин, которые подверглись воздействию COVID-19, и тех, кто испытал вирусные симптомы во время вспышки. Кроме того, такой риск может быть усугублен когнитивными предубеждениями, связанными со здоровьем [11; 37].

Учитывая, что уровень заражения в настоящее время набирает обороты по всему миру, в том числе и в нашей стране, мы ожидаем, что выводы о стрессовых факто-



рах могут быть распространены на довольно значительную выборку студентов. Действительно, высокие показатели стресса и депрессивных симптомов в этой возрастной группе нашли отражение в более поздних результатах американских коллег [33].

Выводы

Таким образом, наибольшее количество связанных с COVID-19 стрессоров, предсказывают вероятность повышения личностной тревожности у студентов. Стрессоры относятся как к описательным характеристикам, так к сферам жизнедеятельности студентов и ситуациям. В то же время для общей тревожности и для ситуативной тревожности это количество является минимальным. Общая тревога значимо коррелирует с описательными характеристиками тревожности, а ситуативная – с ситуациями. Кроме того, пол по-прежнему остается значимым детерминантом проявления тревожности: в результате проведенного исследования было установлено, что повышенный риск психологического стресса у студентов был связан с женским полом.

Такие характеристики, как смущающийся, взволнованный и находящийся в смятении, при оценке своих качеств студентами в большей степени способствуют повышенной тревожности в период пандемии COVID-19. Психосемантическими предикторами личностной тревожности студентов выступают такие качества, как испуганный и слабый, что соответствует тревожно-боязливому типу личности. Также триггерами тревожных расстройств у студентов могут выступать потеря контроля над ситуацией и необходимость проявления личной инициативы, особенно в межличностной сфере.

Поскольку географический очаг пандемии неизбежно расширяется, а студенты и преподаватели продолжают справляться с повседневными трудностями высшего образования во время COVID-19, существует очевидная необходимость в исследовании факторов, обуславливающих повышенную тревожность у студентов. Такие исследования важны с целью увеличения осведомленности педагогов, администрации и специалистов в области психического здоровья и содействия целенаправленным вмешательствам, чтобы компенсировать проблемы, с которыми сталкиваются студенты. При реализации этих вмешательств следует учитывать распространенность тяжелого дистресса и факторы риска, выявленные в настоящем исследовании.

Список источников

1. Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Ганпанцурова О. Б. Влияние текста на предэкзаменционный стресс у студентов [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 213–217. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19140606> (дата обращения: 12.01.2022).
2. Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Русина Н. В. Методика «Крик» как проективный способ диагностики страха и агрессии [Электронный ресурс] // Голос и речь. 2011. № 3. С. 122–130. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17291737> (дата обращения: 12.01.2022).
3. Агавелян О. К., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Терешина А. Л. Построение типологии социальных страхов у подростков [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2011. № 8. С. 13–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29068890> (дата обращения: 12.01.2022).
4. Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Дмитриева Н. В., Самойлик Н. А. Разработка и психометрический анализ методики «Многомерная оценка страха» // Мир



науки, культуры, образования. 2013. № 4 (41). С. 172–177. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20391358> (дата обращения: 12.01.2022).

5. *Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Терешина А. Л.* Многомерная оценка страха // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2010. № 6. С. 60–69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20391358> (дата обращения: 12.01.2022).

6. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

7. American Psychological Association. Stress in America [Электронный ресурс]. URL: <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2020/report-october> (дата обращения: 12.01.2022).

8. *Asmundson G. J. G., Taylor S.* Coronaphobia: Fear and the 2019-nCoV outbreak // Journal of Anxiety Disorders. 2020. Vol. 70. Pp. 102–196. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102196>

9. *Bermudez T., Bierbauer W., Scholz U., Hermann M.* Depression and Anxiety in Cardiac Rehabilitation: Differential Associations with Changes in Exercise Capacity and quality of Life // Anxiety, Stress & Coping. 2022. Vol. 35, Issue 2. Pp. 204–218. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1952191>

10. *Bialek S., Boundy E., Bowen V., Chow N., Cohn A., Dowling N., Ellington S., Gierke R., Hall A., MacNeil J., Patel P., Peacock G., Pilishvili T., Razzaghi H., Reed N., Ritchey M., Sauber-Schatz E.* Severe Outcomes Among Patients with Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) – United States, February 12 – March 16, 2020 // Morbidity and Mortality Weekly Report. 2020. Vol. 69, Issue 12. Pp. 343–346. DOI: <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6912e2>

11. *Blakey Sh. M., Abramowitz J. S.* Psychological Predictors of Health Anxiety in Response to the Zika Virus // Journal of Clinical Psychology in Medical Settings. 2017. Vol. 24, Issue 3–4. Pp. 270–278. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10880-017-9514-y>

12. *Brooks S. K., Webster R. K., Smith L. E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G. J.* The Psychological Impact of Quarantine and how to Reduce it: Rapid Review of the Evidence // The Lancet. 2020. Vol. 395, Issue 10227. Pp. 912–920. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

13. *Cao W., Fang Z., Hou G., Han M., Xu X., Dong J., Zheng J.* The Psychological Impact of the COVID-19 Epidemic on College Students in China // Psychiatry Research. 2020. Vol. 287. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>

14. *Cattell R. B.* Patterns of Change: Measurement in Relation to State Dimension, Trait Change, Lability, and Process Concepts. In Handbook of Multivariate Experimental Psychology. Rand McNally & Co, 1966.

15. *Chambers Ju. A., Power K. G., Durham R. C.* The Relationship Between trait Vulnerability and Anxiety and Depressive Diagnoses at Long-Term Follow-up of Generalized Anxiety Disorder // Journal of Anxiety Disorders. 2004. Vol. 18, Issue 5. Pp. 587–607. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2003.09.001>

16. *Curtis J., Klemanski D. H.* Identifying Individuals with Generalised Anxiety Disorder: A Receiver Operator Characteristic Analysis of Theoretically Relevant Measures // Behaviour Change. 2015. Vol. 32, Issue 4. Pp. 255–272. DOI: <https://doi.org/10.1017/bec.2015.15>

17. *González-Sanguino C., Ausín B., Castellanos M. Á., Saiz J., López-Gómez A., Ugidos C., Muñoz M.* Mental Health Consequences During the Initial stage of the 2020 Coronavirus pandemic (COVID-19) in Spain // Brain, Behavior, and Immunity. 2020. Vol. 87. Pp. 172–176. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.040>

18. *Herring M. P., O'Connor P. J., Dishman R. K.* The Effect of Exercise training on Anxiety Symptoms among Patients: A systematic review // Archives of Internal Medicine. 2010. Vol. 170, Issue 4. Pp. 321–331. DOI: <https://doi.org/10.1001/archinternmed.2009.530>

19. *Kibbey M. M., Fedorenko E. J., Farris S. G.* Anxiety, Depression, and Health Anxiety in Undergraduate Students Living in Initial US Outbreak “Hotspot” During COVID-19



Pandemic // *Cognitive Behaviour Therapy*. 2021. Vol. 50, Issue 5. Pp. 409–421. DOI: <https://doi.org/10.1080/16506073.2020.1853805>

20. *Kessler R. C., McGonagle K. A., Zhao Sh., Nelson C. B., Hughes M., Eshleman S., Wittchen H. U., Kendler K. S.* Lifetime and 12-Month Prevalence of DSM-III-R Psychiatric Disorders in the United States: Results from the National Comorbidity Survey // *Archives of General Psychiatry*. 1994. Vol. 51, Issue 1. Pp. 8–19. DOI: <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1994.03950010008002>

21. *Kroenke K., Outcalt S., Krebs E., Bair M. J., Wu J., Chumbler N., Yu Z.* Association Between Anxiety, Health-Related Quality of Life and Functional Impairment in Primary Care Patients with Chronic Pain // *General Hospital Psychiatry*. 2013. Vol. 35, Issue 4. Pp. 359–365. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2013.03.020>

22. *Lai J., Ma S., Wang Y., Cai Z., Hu J., Wei N., Wu J., Du H., Chen T., Li R., Tan H., Kang L., Yao L., Huang M., Wang H., Wang G., Liu Z., Hu Sh.* Factors Associated with Mental Health Outcomes Among Health Care Workers Exposed to Coronavirus Disease // *JAMA Network Open*. 2020. Vol. 3, Issue 3. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.3976>

23. *Lee A. M., Wong J. G. W. S., McAlonan G. M., Cheung V., Cheung C., Sham P. C., Chu C.-M., Wong P.-C., Tsang K. W., Chua S. E.* Stress and Psychological Distress Among SARS Survivors 1 Year After the Outbreak // *Canadian Journal of Psychiatry*. 2007. Vol. 52, Issue 4. Pp. 233–240. DOI: <https://doi.org/10.1177/070674370705200405>

24. *Lee Sh. A.* Coronavirus Anxiety Scale: A Brief Mental Health Screener for COVID-19 Related Anxiety // *Death Studies*. 2020. Vol. 44, Issue 7. Pp. 393–401. DOI: <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1748481>

25. *Mak I. W. C., Chu C. M., Pan P. C., Yiu M. G. C., Chan V. L.* Long-Term Psychiatric Morbidities Among SARS Survivors // *General Hospital Psychiatry*. 2009. Vol. 31, Issue 4. Pp. 318–326. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2009.03.001>

26. *Mazza C., Ricci E., Biondi S., Colasanti M., Ferracuti S., Napoli C., Roma P.* A Nationwide Survey of Psychological Distress among Italian People during the COVID-19 Pandemic: Immediate Psychological Responses and Associated Factors // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17, Issue 9. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>

27. *McGrady A., McGinnis R., Badenhop D., Bentle M., Rajput M.* Effects of Depression and Anxiety on Adherence to Cardiac Rehabilitation // *Journal of Cardiopulmonary Rehabilitation and Prevention*. 2009. Vol. 29, Issue 6. Pp. 358–364. DOI: <https://doi.org/10.1097/HCR.0b013e3181be7a8f>

28. *McKeever V. M., Huff M. E.* A Diathesis-Stress Model of Posttraumatic Stress Disorder: Ecological, Biological, and Residual Stress Pathways // *Review of General Psychology*. 2003. Vol. 7, Issue 3. Pp. 237–250. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.3.237>

29. *Pfaffenberger N., Doering S., Puffinger P., Höfer S., Alber H., Ruttman E., Günther V., Kopp M.* Gesundheitsbezogene Lebensqualität, Angst und Depression vor und nach einer Aortokoronaren Bypass-Operation // *Wiener Medizinische Wochenschrift*. 2010. Vol. 160. Pp. 44–53. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10354-009-0722-4>

30. *Qiu J., Shen B., Zhao M., Wang Z., Xie B., Xu Y.* A Nationwide Survey of Psychological Distress among Chinese People in the COVID-19 Epidemic: Implications and Policy Recommendations // *General Psychiatry*. 2020. Vol. 33, Issue 2. Pp. 19–21. DOI: <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-10021>

31. *Rao A., Zecchin R., Newton P. J., Phillips J. L., DiGiacomo M., Denniss A. R., Hickman L. D.* The Prevalence and Impact of Depression and Anxiety in Cardiac Rehabilitation: A Longitudinal Cohort Study // *European Journal of Preventive Cardiology*. 2020. Vol. 27, Issue 5. Pp. 478–489. DOI: <https://doi.org/10.1177/2047487319871716>



32. *Spielberger C. D.* Manual for the State-Trait Anxiety Inventory STAI. Mind Garden, 1983.
33. *Taylor S., Landry C. A., Paluszek M. M., Fergus T. A., McKay D., Asmundson G. J. G.* COVID Stress Syndrome: Concept, Structure, and Correlates // *Depression and Anxiety*. 2020. Vol. 37, Issue 8. Pp. 706–714. DOI: <https://doi.org/10.1002/da.23071>
34. *Tully Ph. J., Harrison N. J., Cheung P., Cosh S.* Anxiety and Cardiovascular Disease Risk: A review // *Current Cardiology Report*. 2016. Vol. 18. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11886-016-0800-3>
35. *Twenge J. M.* The Age of Anxiety? The Birth Cohort Change in Anxiety and Neuroticism, 1952–1993 // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. Vol. 79, Issue 6. Pp. 1007–1021. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.1007>
36. WHO. Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates [Электронный ресурс]. URL: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?sequence=1> (дата обращения: 12.01.2022).
37. *Witthöft M., Kerstner T., Ofer J., Mier D., Rist F., Diener C., Bailer J.* Cognitive Biases in Pathological Health Anxiety: The Contribution of Attention, Memory, and Evaluation Processes // *Clinical Psychological Science*. 2016. Vol. 4, Issue 3. Pp. 464–479. DOI: <https://doi.org/10.1177/2167702615593474>
38. *Zsido A. N., Teleki S. A., Csokasi K., Rozsa S., Bandi S. A.* Development of the Short Version of the Spielberger State-Trait Anxiety Inventory // *Psychiatry Research*. 2020. Vol. 291. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113223>

References

1. Agavelyan O. K., Agavelyan R. O., Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Ganpanturova O. B. Influence of the Text on Pre-exam Stress in Students [Electronic resource]. *Siberian Pedagogical Journal*, 2013, no. 3, pp. 213–217. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19140606> (date of access: 12.01.2022). (In Russian)
2. Agavelyan O. K., Agavelyan R. O., Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Rusina N. V. Methodology “Scream” as a Projective Method of Diagnosing fear and Aggression [Electronic resource]. *Voice and Speech*, 2011, no. 3, pp. 122–130. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17291737> (date of access: 12.01.2022). (In Russian)
3. Agavelyan O. K., Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Tereshina A. L. Building a Typology of Social fears Among Adolescents [Electronic resource]. *Humanitarian Sciences and Education in Siberia*, 2011, no. 8, pp. 13–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29068890> (date of access: 12.01.2022). (In Russian)
4. Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Dmitrieva N. V., Samoilik N. A. Development and Psychometric analysis of the Methodology “Multidimensional Assessment of Fear”. *World of Science, Culture, Education*, 2013, no. 4 (41), pp. 172–177. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20391358> (date of access: 12.01.2022). (In Russian)
5. Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Tereshina A. L. Multidimensional Assessment of Fear. *Humanitarian Sciences and Education in Siberia*, 2010, no. 6, pp. 60–69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20391358> (date of access: 12.01.2022). (In Russian)
6. *American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
7. *American Psychological Association. Stress in America* [Electronic resource]. URL: <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2020/report-october> (date of access: 12.01.2022).
8. Asmundson G. J. G., Taylor S. Coronaphobia: Fear and the 2019-nCoV outbreak. *Journal of Anxiety Disorders*, 2020, vol. 70, pp. 102–196. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102196>
9. Bermudez T., Bierbauer W., Scholz U., Hermann M. Depression and Anxiety in Cardiac Rehabilitation: Differential Associations with Changes in Exercise Capacity and



quality of Life. *Anxiety, Stress & Coping*, 2022, vol. 35, issue 2, pp. 204–218. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1952191>

10. Bialek S., Boundy E., Bowen V., Chow N., Cohn A., Dowling N., Ellington S., Gierke R., Hall A., MacNeil J., Patel P., Peacock G., Pilishvili T., Razzaghi H., Reed N., Ritchey M., Sauber-Schatz E. Severe Outcomes Among Patients with Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) – United States, February 12 – March 16, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 2020, vol. 69, issue 12, pp. 343–346. DOI: <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6912e2>

11. Blakey Sh. M., Abramowitz J. S. Psychological Predictors of Health Anxiety in Response to the Zika Virus. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 2017, vol. 24, issue 3–4, pp. 270–278. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10880-017-9514-y>

12. Brooks S. K., Webster R. K., Smith L. E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G. J. The Psychological Impact of Quarantine and how to Reduce it: Rapid Review of the Evidence. *The Lancet*, 2020, vol. 395, issue 10227, pp. 912–920. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

13. Cao W., Fang Z., Hou G., Han M., Xu X., Dong J., Zheng J. The Psychological Impact of the COVID-19 Epidemic on College Students in China. *Psychiatry Research*, 2020, vol. 287. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>

14. Cattell R. B. *Patterns of Change: Measurement in Relation to State Dimension, Trait Change, Liability, and Process Concepts*. In Handbook of Multivariate Experimental Psychology. Rand McNally & Co, 1966.

15. Chambers Ju. A., Power K. G., Durham R. C. The Relationship Between trait Vulnerability and Anxiety and Depressive Diagnoses at Long-Term Follow-up of Generalized Anxiety Aisorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 2004, vol. 18, issue 5, pp. 587–607. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2003.09.001>

16. Curtis J., Klemanski D. H. Identifying Individuals with Generalised Anxiety Disorder: A Receiver Operator Characteristic Analysis of Theoretically Relevant Measures. *Behaviour Change*, 2015. vol. 32, issue 4, pp. 255–272. DOI: <https://doi.org/10.1017/bec.2015.15>

17. González-Sanguino C., Ausín B., Castellanos M. Á., Saiz J., López-Gómez A., Ugidos C., Muñoz M. Mental Health Consequences During the Initial stage of the 2020 Coronavirus pandemic (COVID-19) in Spain. *Brain, Behavior, and Immunity*, 2020, vol. 87, pp. 172–176. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.040>

18. Herring M. P., O'Connor P. J., Dishman R. K. The Effect of Exercise training on Anxiety Symptoms among Patients: A systematic review. *Archives of Internal Medicine*, 2010, vol. 170, issue 4, pp. 321–331. DOI: <https://doi.org/10.1001/archinternmed.2009.530>

19. Kibbey M. M., Fedorenko E. J., Farris S. G. Anxiety, Depression, and Health Anxiety in Undergraduate Students Living in Initial US Outbreak “Hotspot” During COVID-19 Pandemic. *Cognitive Behaviour Therapy*, 2021, vol. 50, issue 5, pp. 409–421. DOI: <https://doi.org/10.1080/16506073.2020.1853805>

20. Kessler R. C., McGonagle K. A., Zhao Sh., Nelson C. B., Hughes M., Eshleman S., Wittchen H. U., Kendler K. S. Lifetime and 12-Month Prevalence of DSM-III-R Psychiatric Disorders in the United States: Results from the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 1994, vol. 51, issue 1, pp. 8–19. DOI: <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1994.03950010008002>

21. Kroenke K., Outcalt S., Krebs E., Bair M. J., Wu J., Chumbler N., Yu Z. Association Between Anxiety, Health-Related Quality of Life and Functional Impairment in Primary Care Patients with Chronic Pain. *General Hospital Psychiatry*, 2013, vol. 35, issue 4, pp. 359–365. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2013.03.020>

22. Lai J., Ma S., Wang Y., Cai Z., Hu J., Wei N., Wu J., Du H., Chen T., Li R., Tan H., Kang L., Yao L., Huang M., Wang H., Wang G., Liu Z., Hu Sh. Factors Associated with Mental Health Outcomes Among Health Care Workers Exposed to Coronavirus



Disease. *JAMA Network Open*. 2020, vol. 3, issue 3. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.3976>

23. Lee A. M., Wong J. G. W. S., McAlonan G. M., Cheung V., Cheung C., Sham P. C., Chu C.-M., Wong P.-C., Tsang K. W., Chua S. E. Stress and Psychological Distress Among SARS Survivors 1 Year After the Outbreak. *Canadian Journal of Psychiatry*, 2007, vol. 52, issue 4, pp. 233–240. DOI: <https://doi.org/10.1177/070674370705200405>

24. Lee Sh. A. Coronavirus Anxiety Scale: A Brief Mental Health Screener for COVID-19 Related Anxiety. *Death Studies*, 2020, vol. 44, issue 7, pp. 393–401. DOI: <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1748481>

25. Mak I. W. C., Chu C. M., Pan P. C., Yiu M. G. C., Chan V. L. Long-Term Psychiatric Morbidities Among SARS Survivors. *General Hospital Psychiatry*, 2009, vol. 31, issue 4, pp. 318–326. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2009.03.001>

26. Mazza C., Ricci E., Biondi S., Colasanti M., Ferracuti S., Napoli C., Roma P. A Nationwide Survey of Psychological Distress among Italian People during the COVID-19 Pandemic: Immediate Psychological Responses and Associated Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, vol. 17, issue 9. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>

27. McGrady A., McGinnis R., Badenhop D., Bentle M., Rajput M. Effects of Depression and Anxiety on Adherence to Cardiac Rehabilitation. *Journal of Cardiopulmonary Rehabilitation and Prevention*, 2009, vol. 29, issue 6, pp. 358–364. DOI: <https://doi.org/10.1097/HCR.0b013e3181be7a8f>

28. McKeever V. M., Huff M. E. A Diathesis-Stress Model of Posttraumatic Stress Disorder: Ecological, Biological, and Residual Stress Pathways. *Review of General Psychology*, 2003, vol. 7, issue 3, pp. 237–250. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.3.237>

29. Pfaffenberger N., Doering S., Puffinger P., Höfer S., Alber H., Ruttman E., Günther V., Kopp M. Gesundheitsbezogene Lebensqualität, Angst und Depression vor und nach einer Aortokoronaren Bypass-Operation. *Wiener Medizinische Wochenschrift*, 2010, vol. 160, pp. 44–53. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10354-009-0722-4>

30. Qiu J., Shen B., Zhao M., Wang Z., Xie B., Xu Y. A Nationwide Survey of Psychological Distress among Chinese People in the COVID-19 Epidemic: Implications and Policy Recommendations. *General Psychiatry*, 2020, vol. 33, issue 2, pp. 19–21. DOI: <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-10021>

31. Rao A., Zecchin R., Newton P. J., Phillips J. L., DiGiacomo M., Denniss A. R., Hickman L. D. The Prevalence and Impact of Depression and Anxiety in Cardiac Rehabilitation: A Longitudinal Cohort Study // *European Journal of Preventive Cardiology*, 2020, vol. 27, issue 5, pp. 478–489. DOI: <https://doi.org/10.1177/2047487319871716>

32. Spielberger C. D. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory STAI*. Mind Garden, 1983.

33. Taylor S., Landry C. A., Paluszek M. M., Fergus T. A., McKay D., Asmundson G. J. G. COVID Stress Syndrome: Concept, Structure, and Correlates. *Depression and Anxiety*, 2020, vol. 37, issue 8, pp. 706–714. DOI: <https://doi.org/10.1002/da.23071>

34. Tully Ph. J., Harrison N. J., Cheung P., Cosh S. Anxiety and Cardiovascular Disease Risk: A review. *Current Cardiology Report*, 2016, vol. 18. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11886-016-0800-3>

35. Twenge J. M. The Age of Anxiety? The Birth Cohort Change in Anxiety and Neuroticism, 1952–1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000, vol. 79, issue 6, pp. 1007–1021. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.1007>

36. WHO. *Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates* [Electronic resource]. URL: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?sequence=1> (date of access: 12.01.2022).



37. Witthöft M., Kerstner T., Ofer J., Mier D., Rist F., Diener C., Bailer J. Cognitive Biases in Pathological Health Anxiety: The Contribution of Attention, Memory, and Evaluation Processes. *Clinical Psychological Science*, 2016, vol. 4, issue 3, pp. 464–479. DOI: <https://doi.org/10.1177/2167702615593474>

38. Zsido A. N., Teleki S. A., Csokasi K., Rozsa S., Bandi S. A. Development of the Short Version of the Spielberger State-Trait Anxiety Inventory. *Psychiatry Research*, 2020, vol. 291. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113223>

Информация об авторах

Ф. П. Х. Ф. Прюс – доктор педагогики, профессор-исследователь факультета психологии.

Ю. М. Перевозкина – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической и специальной психологии.

С. Б. Перевозкин – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии.

Information about the Authors

Franz Paul Hans Fritz Prus – Doctor of Pedagogy, Research Professor of the Department of Psychology.

Yulia M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology.

Sergey B. Perevozkin – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 25.02.2022

Одобрена после рецензирования: 03.03.2022

Принята к публикации: 21.03.2022

Received: 25.02.2022

Approved after peer review: 03.03.2022

Accepted for publication: 21.03.2022



ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Смальта 2022, № 1

Smalta 2022, no. 1

Научная статья

УДК 159.9.07+159.96

DOI: 10.15293/2312-1580.2201.07

Технологии «Яйцо травмы» М. Мюррей и «Яйцо радости» О. Андронниковой в работе с психологической травмой

Андронникова Ольга Олеговна

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Россия, andronnikova_69@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>

Аннотация. Цель статьи – описание практической технологии работы с травматическими переживаниями. Представлен анализ основных подходов к пониманию психологической травмы, возникающей в результате переживания детского негативного опыта, а также анализ последствий жестокого обращения в детстве, выполненный на материале отечественных и зарубежных исследований. Перечислены основные направления и технологии работы с последствием негативного детского опыта. Раскрыт подход М. Мюррей к работе с травматическими переживаниями. Рассмотрена структура личности как сочетание частей: «Естественный ребенок», «Плачущий/обиженный ребенок», «Контролирующий ребенок». Описана суть и структура работы с технологией «Яйцо травмы», дан алгоритм анализа и трансформации переживаний. Описан алгоритм и сущность технологии «Яйцо радости».

Ключевые слова: психологическая травма, последствия жестокого обращения, технологии работы с психологической травмой, «Яйцо травмы», «Яйцо радости».

Для цитирования: Андронникова О. О. Технологии «Яйцо травмы» М. Мюррей и «Яйцо радости» О. Андронниковой в работе с психологической травмой // СМАЛЬТА. 2022. № 1. С. 79–95. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.07>



Technologies “Egg of Trauma” M. Murray and “Egg of Joy” O. Andronnikova in Working with Psychological Trauma

Olga O. Andronnikova

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia, andronnikova_69@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>

Abstract. The purpose of this article is to describe the practical technology of working with traumatic experiences. The article presents an analysis of the main approaches to understanding the psychological trauma that occurs as a result of experiencing childhood negative experiences. An analysis of the consequences of ill-treatment in childhood based on the material of domestic and foreign researchers is presented. The main directions and technologies of work with the consequences of negative childhood are listed. M. Murray’s approach to work with traumatic experiences is disclosed. The personality structure is considered as a combination of parts: “Natural child”, “Crying/offended child”, “Controlling child”. The essence and structure of work with the “Egg of Trauma” technology is described, an algorithm for the analysis and transformation of experiences is given. The algorithm and essence of the technology “Egg of Joy” is described.

Keywords: psychological trauma, consequences of abuse, technologies for dealing with psychological trauma, “Trauma egg”, “Joy egg”.

For Citation: Andronnikova O.O. Technologies “Egg of Trauma” by M. Murray and “Egg of Joy” by O. Andronnikova in Working with Psychological Trauma // *SMALTA*, 2022, no. 1, pp. 79–95 (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.07>

Переживание насилия в детском возрасте в современной литературе часто называют детскими травмами [3], неблагоприятным детским опытом [15] или жестоким обращением с ребенком [23]. Такие травмы могут возникать в результате переживания или наблюдения ребенком событий, включающих различные формы жестокого обращения, семейные проблемы, насилие, стихийные бедствия, утраты, пренебрежение, серьезные заболевания и околосмертный опыт. Несомненно, большинство переживаний компенсируются, однако часть событий, переработка которых затруднена, могут привести к психологическим последствиям, в том числе к расстройствам психического здоровья, эмоциональным проблемам, физическим недугам [2].

Согласно исследованию А. Р. Giardino, М. А. Lyn, Е. R. Giardino [8], жестокое обращение, пережитое в детском возрасте, может оказывать пагубное воздействие на физическое развитие и психосоциальное благополучие человека в течение всей его жизни. Изучение долгосрочных последствий жестокого обращения, пережитого в детском возрасте, подтвердило достоверную связь между невзгодами в детстве, деструктивным поведением и нарушением психического здоровья на протяжении всей жизни (исследования М. А. Bellis с соавторами [3]; М. Bellis с соавторами [4]; А. F. Koball с соавторами [11]; Е. Lippard, С. В. Nemeroff [13]; N. Mantovani, J. Smith, [15]; S. D. Layfield с соавторами [12]). Анализ последствий жестокого обращения в детстве выявил, что оно увеличивает риск развития психических расстройств (например, расстройства настроения и тревожные расстройства, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), антисоциальные и пограничные



расстройства личности, а также расстройства, связанные с употреблением алкоголя/психоактивных веществ) [13]. S. Kisely, L. Strathearn, J. M. Najman в своем исследовании отмечают отдаленные последствия различных видов насилия. Авторы доказали, что физическое насилие имеет сильную связь с депрессией, а сексуальное насилие – с посттравматическим стрессовым расстройством. Множественные формы злоупотребления, связанные с хроническим и разнородным насилием (сложная травма), по данным авторов, приводили к наихудшим результатам [10]. Последствие сложной травмы, согласно исследованию R. Price-Robertson, P. Rush, L. Wall, D. Higgins, могут приводить к сочетанию одновременно возникающих симптомов и широкого спектра когнитивных, аффективных и поведенческих расстройств [7; 20]. Кроме того, люди со сложной травмой могут демонстрировать неспособность общаться с другими, регулировать свои эмоции [9; 13], они беспомощны в отношении своей жизни [14] и обеспечения личной безопасности, имеют соматические симптомы [10]. Особое внимание в исследованиях отечественных и зарубежных авторов уделяется связи жестокого обращения в детстве с психическими расстройствами [13; 16]. L. Marques-Feixa с коллегами отмечает, что жестокое обращение в детстве ассоциируется с нарушением регуляции систем, опосредующих стресс, что увеличивает риск психических и физических проблем со здоровьем [16].

Исследование нейробиологических основ реагирования на жестокое обращение в детстве позволило авторам выявить скрытые нейробиологические изменения, которые могут повышать уязвимость к психопатологии в детстве и подростковом возрасте (L. Marques-Feixa с соавторами [16]; D. S. Busso с соавторами [5]; M. H. Teicher с соавторами [22]).

Изучая клинические последствия жестокого обращения в детстве, E. T. C. Lippard и C. V. Nemeroff выделяют стойкие изменения в системе гипоталамус-гипофиз-надпочечники, которые увеличивают риск возникновения расстройств настроения и могут способствовать более пагубному течению последствий [13]. Авторы также описывают основные механизмы, с помощью которых жестокое обращение в детстве может повышать риск возникновения расстройств настроения и прогрессирования заболевания. Данные исследования дают представление об изменяемых целях и окнах эффективности воздействия и указывают направление для улучшения как лечебных, так и профилактических стратегий. Понимание биологии детских травм и их последствий поможет установить цели для вмешательства и профилактики.

Таким образом, последствия жестокого обращения с детьми требуют вмешательства не только для предотвращения ситуаций насилия, но и в рамках реабилитационных воздействий для нивелирования последствий травматического опыта. Поэтому важным выступает разработка технологий, позволяющих реализовать психологическую помощь и поддержку для предотвращения последствий.

Необходимо отметить, что вмешательства, предназначенные для предотвращения или лечения симптомов травматического стресса, существуют в психологии, психотерапии, фармакотерапии, дополнительных и альтернативных методах лечения. Первично в фокусе внимания специалистов находятся технологии профилактики последствий детских травм в ситуации, когда травмирование уже произошло, а симптомы травматического стресса еще не развились. Для детей, которые уже испытывают такие симптомы, лечение призвано привести к ремиссии посттравматического стрессового расстройства, уменьшению симптомов и улучшению функционирования.



Для устранения симптомов травматического стресса принято использовать несколько различных психотерапевтических вмешательств: когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) ориентированная на травму (TF-CBT); детско-родительская психотерапия (СРР), направленная на регуляцию аффекта у ребенка и родителей, изменение неадаптивного поведения и взаимодействия членов семьи; компонентная терапия травм и горя (TGCT), в рамках которой идет обработка травматических переживаний, преодоление напоминаний о травмах и посттравматических последствий и возобновление прогресса в развитии; десенсибилизация и повторная обработка движением глаз (EMDR); диалектическая поведенческая терапия (ДПТ), направленная на регуляцию эмоций; модель устойчивости к травмам (TRM), которая направлена на восстановление нарушенной связи с телом; нарративная экспозиционная терапия (NET) и др. [21].

В нашем исследовании в качестве одной из технологий работы с травматическим детским опытом представлена технология М. Мюррей в преломлении к использованию на русскоязычной выборке и модификации под задачи современной психотерапии [19].

«Яйцо травмы» по методу М. Мюррей

Суть метода М. Мюррей заключается в достижении гармонии и становлении уравновешенной личности в контексте четырех потенциалов: духовном, интеллектуальном, эмоциональном и физическом. Рассматривая действие травмы в области эмоций по аналогии с реакцией тела в ситуации травмирования, автор выделяет основные защитные механизмы (подавление чувств, обезболивание и отвлечение), приводящие при чрезвычайных стрессорах к зависимому поведению.

«Яйцо травмы» было разработано М. Мюррей как средство лечения эмоциональной травмы. Совместно с техниками «Круги близости», «Синдром Сциндо» и «Кирпичики выживания» оно составляет то, что известно как метод Мюррей [19].

Заполнение нарисованного на листе «яйца травмы» позволяет человеку провести инвентаризацию эмоционально травмирующих и болезненных событий, которые произошли на протяжении всей его жизни от рождения до момента диагностики. Еще более важно, что это упражнение помогает определить травмирующие личные убеждения, возникшие в результате этих событий, и те чувства, которые данным событиям сопутствуют. Так, если ребенок часто переживает отвержение, то у него возникает убеждение, позволяющее объяснить, почему от него отказались. Например, он может быть убежден, что он недостаточно хорош. Такие убеждения определяют в дальнейшем жизнь человека, лишают возможности понимать настоящие эмоциональные потребности, приводят к аддиктивному поведению.

М. Мюррей рассматривает структуру личности как сочетание частей: «Естественный ребенок» (ЕР), «Плачущий/обиженный ребенок» (ПОР), «Контролирующий ребенок» (КР). Исторически первой, по мнению автора, появляется часть, названная «Естественный ребенок» («Изначальный ребенок»). Данная часть появляется с рождения и выступает как целостное, не фрагментированное явление. «Естественный ребенок» обладает качествами и наделен способностями, креативностью, умением ощущать полную гамму чувств, духовностью, сексуальностью и т. д. Он способен проживать всю гамму чувств, не разделяя ее на приемлемые и неприемлемые.

Однако несовершенство мира, те опасные ситуации, в которые ребенок попадает, негативные чувства приводят к накоплению «моря боли», содержащее целый



ряд негативных чувств и переживаний, которые ребенку не позволено выразить: грусть, страх, злость, одиночество, беспомощность и т. д. Это структурное состояние («море боли») названо автором «Плачущий/обиженный ребенок». «Плачущий ребенок» возникает как результат воздействий внешней среды и несовершенства мира, однако играет крайне важную роль в структуре личности. Через страдания, травмы и боль «Естественный ребенок» овладевает умением понимать чувства других людей, учится состраданию, заботе, сочувствию, нежности.

Долго находиться в состоянии «Плачущего/обиженного ребенка» крайне сложно, поэтому активизируется врожденный защитный механизм для защиты от него – «Контролирующий ребенок». В задачи «Контролирующего ребенка» входит прекращение боли, для чего используются любые врожденные способности и разнообразные возможности окружающего мира. Чаще всего «Контролирующий ребенок» применяет два вида защиты после подавления болезненных чувств:

1. Обезболивание (едой, сексом, лекарствами, алкоголем, наркотиками, никотином и другими химическими веществами).

2. Отвлечение (отношениями с другими людьми: школа, спорт, музыка, телевизор, компьютер, церковь).

В ситуации, когда механизмы защиты действуют на протяжении длительного времени, а психотравмирующие факторы не устраняются, возникают вредные привычки, зависимое поведение. «Естественный ребенок» и «Плачущий/обиженный ребенок» подавляются, что приводит к утрате способности воспринимать жизнь во всем ее многообразии, ощущать свои чувства, желания, потребности. Очень часто при таком подавлении человек испытывает дефицит сил. Однако у «Контролирующего ребенка» также существует позитивная сторона. Именно часть «Контролирующий ребенок» позволяет научиться ответственности, соблюдению здоровых личных границ по отношению к другим людям.

В результате образуется гармоничное или дисгармоничное сочетание личностных структур. Гармоничное (сбалансированное) сочетание включает в себя равновесные ЕР, КР, ПОР, что составляет основу зрелой личности, способной к эмпатии и сочувствию, обладающей здоровыми границами. Дисгармония в пропорции структур приводит к нарушению функционирования. Так, если ЕР не развит и не проявляется в повседневной жизни при больших ПОР и КР, то человек выступает то обидчиком, то жертвой, включаясь в психологические игры по типу треугольника Карпмана. В данном варианте человеку не свойственна радость, удовлетворенность, ощущение полноты жизни. Несколько по-другому выстраивается жизнь личности с доминирующим ПОР. В этом варианте возникает сценарий «вечная жертва», с соответствующими чувствами жалости к себе, слезливости, обиды, беспомощности. Если ведущей структурой становится КР, то возникает сценарий «контролер-манипулятор» с уверенностью, что все можно и нужно проконтролировать [19].

На базе подавленных болезненных переживаний и неосознаваемых защитных механизмов могут образоваться и другие дисгармоничные сочетания структур. Так, если «Плачущий ребенок» не получает удовлетворения своих нужд, а «Контролирующий ребенок» устает его подавлять, образуется «Разгневанный бунтующий ребенок» (РБР) как открыто агрессивное образование. Еще один вариант нездоровой комбинации – когда КР и ПОР сливаются с частью ЕР и образуется «Упрямый эгоистичный ребенок» (УЭР). Оба эти варианта – РБР и УЭР – не несут ответственность за свои действия, воспринимая себя жертвами даже там, где являются агрессорами.



Задача терапии состоит в достижении уравновешенной здоровой личности – это заново интегрированная и сбалансированная личность, усвоившая опыт жизни, позитивно чувствующая, ответственная, зрелая. «Яйцо травмы» было разработано М. Мюррей как часть лечения, направленного на проработку травматического содержания, освобождения от болезненных детских переживаний, помощь в понимании влияния травматического опыта на жизнь. Традиционно это упражнение используется в групповом формате, однако индивидуальная терапия также показывает хорошие результаты.

Представим инструкцию клиенту в классическом варианте по М. Мюррей [6; 19].

Рисование «яйца травмы» в классическом варианте по М. Мюррей

1. Используйте чистый лист бумаги (в идеале 11×14 или больше), фломастеры, цветные ручки или карандаши.

2. Нарисуйте большой овал (яйцо) на весь лист.

3. Примерно на три четверти высоты нарисуйте пунктирную линию поперек овала.

4. Выберите 8–10 событий в вашей жизни, которые были наиболее болезненными или трудными. Обычно это события, в которых было глубокое разочарование, предательство, тревога или насилие. Думайте о временах, когда вы были смущены или разочарованы или когда вы были вовлечены в какой-то кризис.

• Начните с самых ранних событий, которые вы можете вспомнить из раннего детства. Для каждого события нарисуйте небольшой простой рисунок или символ и разделите его небольшой кривой. Не используйте слова – только рисунки или символы.

• По мере записи событий овал станет похож на соты (см. рис. 1). Продолжайте добавлять события из различных фаз вашей жизни – дошкольного возраста, начальной школы, подросткового возраста, молодости – до настоящего времени. Заполните овал до пунктирной линии. Таким образом, события последних лет находятся сверху, а самые ранние – внизу.

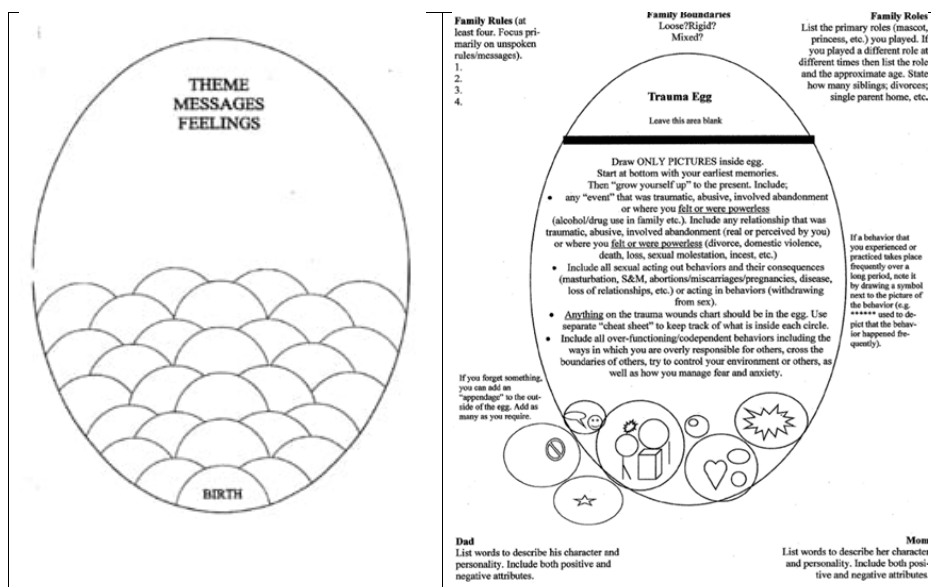


Рис. 1. Яйцо травмы по методу М. Мюррей [6]

Обсуждение «Яйца травмы» в классическом варианте по М. Мюррей

Цель обсуждения состоит в том, чтобы пройти через всё «Яйцо травмы», определить ключевые чувства и формулировку миссии. Для этого клиентов просят кратко описать каждый рисунок, подробно рассказать о своих чувствах и сформулированных миссиях. В рамках обсуждения клиенту задают вопросы: «Как вы думаете, что вы говорили себе о себе в этот момент, в это время?» и «Что вы тогда чувствовали?»

После того, как клиент просмотрел и обсудил все рисунки, его побуждают задуматься над всей картиной и дополнить (не задумываясь), предложенные ниже четыре начатых предложения (четыре жизненные миссии человека):

Жизнь _____
Люди _____
Я _____
Поэтому я _____

Ключевым моментом данной части является определение миссии клиента, которая была бессознательно сформирована его негативным опытом. Зачастую именно данная миссия лежит в основе нарушения адаптации, и без ее проработки невозможно выработать новые способы реагирования на жизнь.

В нашей модификации использование «яйца травмы» предполагает несколько другую инструкцию.

Рисование «яйца травмы» в модификации

1. Возьмите чистый лист бумаги (в идеале ватман или больше, но можно и кусок обоев), фломастеры, цветные ручки или карандаши.

2. Нарисуйте большой овал (яйцо) на весь лист. На высоте $\frac{3}{4}$ нарисуйте пунктирную линию и подпишите «Настоящее время».

3. Нарисуйте гнездо в основании яйца.

4. Подумайте о своем отце: в нижнем левом углу напишите «Отец» и перечислите слова, чтобы описать вашего отца, – как положительные, так и отрицательные.

5. Подумайте о своей матери: в правом нижнем углу напишите «Мать» и перечислите слова, описывающие вашу маму, – как положительные, так и отрицательные.

6. Поразмышляйте над своими семейными правилами: в верхнем левом углу запишите свои семейные правила – устные или невысказанные; например, «Будь хорошим», «Жизнь трудна», «Старайся больше», «Если ты не идеален, ты ничего не стоишь», «Будь героем», «Зарабатывай деньги» и т. д.

7. Подумайте о своей роли в семье: в правом верхнем углу запишите свои семейные роли; например, «проблемный ребенок», «семейный клоун», «хорошая дочь», «козел отпущения» и т. д.

8. Заполните яйцо и гнездо, записывая в него травматические события и переживания, отмечая их полосой, ширина и цвет которой зависит от степени субъективного восприятия влияния травмы.

Гнездо – это все события, которые могли дать болезненные реакции для семьи, влияющие на клиента, но не пережитые им в непосредственном опыте. Туда могут относиться: условия прохождения беременности, события в семье и стране, влияние на эмоциональную и телесную сферы. Записать все события, предшествующие рождению. В том числе важные события из родовой истории семьи: что знаете о бабушках, дедушках, что вас травмировало, бедность семьи, голод, раскулачивание и др.



В яйце снизу вверх необходимо записывать травмирующие события от момента рождения до сегодняшнего дня. В самом яйце фиксируют чувства, возникающие в результате его переживания. Возраст и само событие вносится справа от яйца. Разные события обозначаются разным цветом (цвет выбирается интуитивно, к какому фломастеру потянется рука, тот и берите).

Ширина полосы в яйце зависит от субъективной оценки степени влияния травмирующего события. Заполните все события от момента рождения до настоящего времени, опираясь на внутренние переживания, даже если сейчас детские чувства кажутся незначительными. Включите в яйцо все события, содержащее глубокое разочарование, предательство, тревогу или насилие.

Обсуждение «яйца травмы» в модификации

1. Описывать события можно начать на консультации, затем дать клиенту не менее недели на описание событий в «яйце травмы».

Затем все события, начиная с гнезда, обсуждаются с консультантом. Необходимо прорабатывать все события любым из принятых в современной психотерапии методом для удовлетворения потребностей «Плачущего ребенка». В любом случае в фокусе нашего внимания – чувства и переживания клиента, которые прорабатываются в контексте восстановления безопасности, признания, что с клиентом «все ок», восстановление ощущения стабильности мира и подконтрольности. Из технологий работы с негативными жизненными событиями особенно часто используются методы арт-терапии для работы с чувствами, гештальт-диалоги, визуализация, работа с внутренними модальностями, фразы-решения, технологии семейной терапии и др. Так, если клиент не может самостоятельно удовлетворить потребности «Плачущего ребенка», терапевт берет на себя эту функцию: «Если бы я была твоей мамой, я бы тебе сказала...»

В рамках переработки травматических переживаний происходит трансформация болезненного опыта. В ситуации, когда травмирующих событий много, их проработка может быть разбита на блоки.

I Блок «яйца травмы»: «Гнездо», где обсуждаются болезненные события семьи: условия прохождения беременности, важные события, предшествующие рождению. Часто «Гнездо» делится на две части с учетом отцовского и материнского влияния на ребенка (см. рис. 2).

II Блок «яйца травмы»: Детские переживания. Рассказывая о детских переживаниях, клиент часто испытывает чувство ненужности, покинутости, страха, стыда. Хорошо здесь работают техники гештальт-терапии, диалога частей «Ты – большой, как можешь помочь маленькому?», техника свободного стула. Важно создать связь между маленьким (ПОР) и взрослым Я. Хорошо работают вопросы типа «Кто тогда помог тебе справиться? А как ты можешь помочь себе?».

III Блок «яйца травмы»: Школьные годы – это период важности построения межличностных отношений. Подростку важно чувствовать собственную нужность и успешность. Именно в этот период подросток может испытывать острое чувство одиночества. Клиент рассказывает о том, какие чувства испытывал в травмирующей ситуации. Терапевт интересуется, чему его научила каждая ситуация.

IV Блок «яйца травмы»: Мужчина и женщина. Задача терапевта – помочь клиенту выразить чувства по каждой ситуации, пережить их, отпустить. В рамках анализа спрашиваем, когда ты еще переживал такие чувства, были ли повторы ситуаций. Важно выяснить научился ли с этими чувствами справляться.



2. Можно проанализировать цветовое совпадение разных травматических событий. Для этого необходимо выяснить индивидуальное восприятие цвета, выбранного для обозначения события и выделения типа переживания.

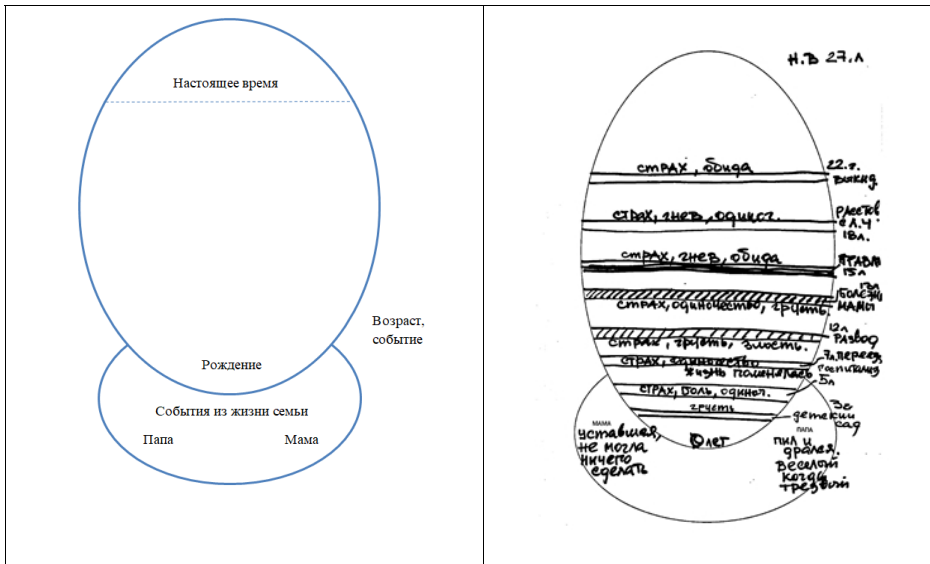


Рис. 2. «Яйцо травмы»: бланк и пример заполнения

3. После проработки травматических событий необходимо выяснить когнитивную установку клиента, возникшую в момент травмирования, и сформулировать навык, который клиент получил или не получил в результате события. Определение когнитивной установки важно исходя из убеждения, что неблагоприятные жизненные события порождают ограниченные убеждения. Для их выявления можно воспользоваться технологией «Незаконченные предложения». В верхней части яйца клиента просят написать «Миссию», начиная с «Жизнь... Люди... Я... Поэтому я буду...».

Главный вопрос при работе с «яйцом травмы» на этой стадии: «Чему научился в травмирующей ситуации? Чему не научился?» Обычно первый вопрос о позитивном навыке вызывает у клиента отторжение, и возникает необходимость помочь в его формулировке и принятии. Работа начинается с вопроса «Чему ты научился в результате этой ситуации? Какие приобрел навыки, которые сделали тебя таким, какой ты есть? Может быть, что-то, что помогло тебе в дальнейшем в твоей жизни?» После появления ответа о навыке (например, выживать) необходимо попросить клиента записать его напротив события с левой стороны и посмотреть, есть ли еще события, которые связаны с формированием этого же навыка.

После проработки всех травматических событий с точки зрения наработки навыков (или наоборот чего-то, чему так и не научился, остается задача получения навыка) у клиента меняется взгляд на жизненную историю. Возникают ощущения повышения жизнеспособности, повышается реестр эффективных копинг-стратегий.

4. Важно выделить общие темы в неблагоприятном опыте клиента; например, пренебрежение, брошенность, завышенные ожидания, отчаяние и т. д.

5. Дальше необходимо выявить основные навыки клиента, сформированные травматическими событиями, и выяснить, как данные навыки применяются в на-



стоящее время. Так, например, если основной навык клиента «героически преодолевать препятствия», то какие события жизни позволяют ему основной навык использовать. Важным вопросом тут выступает, умеет ли клиент жить без необходимости основного навыка и что происходит с ним, если данный навык не востребован. В данном анализе мы часто обнаруживаем, что сформулированный первичный навык приводит к тому, что клиент бессознательно воссоздает в своей жизни события, позволяющие этот навык применять.

6. В конце работы с «яйцом травмы» предлагается пересмотреть свою миссию. Клиенту предлагается переформулировать миссию так, как она звучала бы, если бы в жизни не было переживания травм и неблагоприятных переживаний. Предлагают переписать свою жизненную миссию так, чтобы она вдохновляла.

В процессе проговаривания событий из «яйца травмы», часто возникает образ плачущего, обиженного ребенка, что свидетельствует о нарушении базовых потребностей человека. В данном случае применяется **работа с плачущим/обиженным ребенком**.

Клиента просят нарисовать (слепить, создать) образ ПОР, проговорить, какие детские защиты использует сейчас, проработать их. Например, ПОР может запрещать себе чувствовать, уходить из конфликтной ситуации в работу или начинает болеть.

Существует ряд вопросов к ПОР, позволяющих провести анализ основных неудовлетворенных потребностей данной структуры личности.

1. Рассказать об образе.
2. Как он живет в тебе?
3. Как ты к нему относишься?
4. Когда он главный, берет верх, что с тобой происходит?
5. Как часто берет верх?
6. Можешь ли ты тогда оставаться взрослым?
7. Как ты себя в это время чувствуешь?
8. Сколько ему лет?
9. А если подальше посадить (рисунок на стул и отодвинуть)? Какая она (он)?
10. Как смотрит на тебя?
11. Чего от тебя хочет?
12. А ты ее (его) можешь полюбить?
13. Как и когда ты ему это даешь?
14. А ты от него?
15. Кто в твоей жизни говорил главные слова?

В рамках организации терапевтического диалога с образом ПОР клиента могут попросить сесть на стул (вместо рисунка), войти в образ, рассказать о потребностях и переживаниях ПОР. В рамках терапевтического диалога часто возникает вопрос доверия со стороны ПОР. В случае, если ПОР не верит, нужно обозначить эту ситуацию для клиента: «Твой обиженный ребенок может сомневаться в твоей искренности, ты нечасто его/ее жалел(а) и похоже совсем не любил(а). Ты готов(а) это делать снова и снова, чтоб он/она тебе доверял(а)? Представь, что кого-то важного для себя ты оставил(а) без внимания, а потом пришел/пришла через 10 лет и хочешь, чтобы тебе сразу поверили?»

После такой работы рекомендуется дать домашнее задание клиенту:

1. Составить список из 100 пунктов о том, как порадовать своего обиженного ребенка, что может поднять настроение твоему обиженному ребенку.



2. Найти и реализовать 5 способов порадовать своего обиженного ребенка сегодня.
3. Подумать, как ты можешь облегчить боль своего плачущего ребенка?

Обиженного ребенка, после работы с ним, можно перерисовать.

Кроме того важна работа с контролирующим ребенком. Клиента просят нарисовать (слепить, создать) образ КР и организуют с ним диалог. В процессе диалога идет анализ того, какие защиты использовал КР в детстве и какие сейчас. Например, в сложной ситуации клиент может идти есть, пить, спать и др. Могут возникнуть специфические состояния или фокусы внимания: мужчин нет вокруг... или женщин.

Вопросы к контролирующему ребенку, позволяющие выявить основные технологии совладания с болью:

1. Каким способом КР облегчал вашу боль в детстве?
2. Какие способы есть сейчас?
3. Каким образом он устанавливает границы с внешним миром?
4. Или не устанавливает?
5. Чего КР от вас хочет?
6. Говорит ли он НЕТ, когда хочет сказать ДА?
7. Говорит ли он ДА, когда хочет сказать НЕТ?

Таким образом, работа с «яйцом травмы» позволяет по-новому взглянуть на события жизни, бросить вызов своим основным травмирующим убеждениям и поменять их.

«Яйцо радости» (О. О. Андронникова)

Теория М. Мюррей включает в себя идею психологической заморозки чувств, для обезболивания и защиты от случившегося. Работая с «яйцом травмы» и прорабатывая «море боли», образы КР и ПОР, мы обратили внимание, что снижение болевых ощущений не всегда дает необходимый эффект. Гармонизируя структуру личности, многие клиенты не могут разрешить себе получать удовольствие и радость от жизни, а иногда не имеют представления, как это делать. Данная ситуация приводит к перекосу восприятия жизни как страдания, наполненного лишениями и потерями. В этом контексте возникла потребность в технологии, дающей разрешение на радость и удовольствие от жизни и изменяющей фокус внимания клиента с негативных событий жизни на радостные моменты. Сразу необходимо отметить, что работа с «яйцом радости» зачастую вызывает в клиентах более острый отклик и кажется более сложной, чем с «яйцом травмы».

Несмотря на то что роль радости в жизни человека в теоретических и эмпирических работах исследована не достаточно, в современной науке определено, что ощущения радости дает человеку возможность освоить новые когнитивные и поведенческие навыки и сформировать новые социальные отношения и навыки, что повышает устойчивость к будущим препятствиям или угрозам [17].

Модификация метода М. Мюррей (автор – О. О. Андронникова), касающаяся работы с восстановлением способности к радости, по нашему мнению, особенно важна для работы с клиентами русской национальности. В России, по мнению многих авторов, существует общественный запрет на переживание и выражение радости.

Радость и удовольствие входят в реестр базовых эмоций, однако распространенная жизненная модель многих людей, переживших травму, – запрет на радость [1; 17; 18].



Рисование «Яйца радости»

1. Используйте чистый лист бумаги (в идеале ватман или больше), фломастеры, цветные ручки или карандаши.

2. Нарисуйте большой овал (яйцо) на весь лист. На высоте $\frac{3}{4}$ нарисуйте пунктирную линию и подпишите «Настоящие время».

3. Нарисуйте гнездо в основании яйца.

4. Заполните яйцо и гнездо, записывая радостные события и переживания, отмечая их полосой, ширина и цвет которой зависит от степени субъективного восприятия радости.

Гнездо – это радостные события в семье, предшествующие рождению, т. е. все события, которые в семье считали радостными и которые есть в семейной истории. Для работы могут понадобиться вопросы типа: «Что в семье считается радостью?», «Какие радости в семье приняты?» Например, мама всегда говорила: «Самая большая радость – удачно выйти замуж». Или парадоксальная радость: умерла бабушка, и это позволило двум людям быть вместе, т. е. это горе, которое радость.

В «яйце радости» снизу вверх записывают радостные события от момента рождения до настоящего времени. В самом яйце фиксируются чувства, которые испытывали, справа от яйца – возраст и само событие. Разные события можно обозначать разным цветом. Цвет выбирается спонтанно, к какому фломастеру рука потянется. Ширина полосы в «яйце радости» зависит от значимости радостного события.

Обсуждение «Яйца радости»

1. Описывать события можно начать на консультации, затем дать клиенту возможность добавлять радостные события, которые будут вспоминаться, в «яйце радости».

2. Обсуждение радостных событий, начинается с анализа гнезда.

3. Далее обсуждаются все события, которые клиент выделяет как радостные в самом яйце. Важным при обсуждении выступает анализ того, совпадает ли представление о радости в семье клиента и у него самого. Также важно то, какие детские радости вспоминаются первыми. Проводя анализ чувств и переживаний, которые возникают у клиента при обсуждении радостных событий, необходимо сгруппировать их в блоки и проанализировать, какой тип событий максимально связан с радостью.

4. На этом этапе идет выявление типов радости клиента, расположенных в яйце. Так, например, присутствует ли у клиента:

- радость от общения;
- внутренняя радость, не связанная ни с чем;
- радость, когда вся семья собирается за столом;
- радость, когда дарят подарки;
- когда все уезжают далеко и я с ними, а у кого-то радость, что остался один;
- другое.

Рассматривая типологию радости, необходимо не только охарактеризовать типы, но и выявить ведущие характеристики радости для конкретного клиента. Для этого можно опираться на феноменологию С. М. Meadows [18], который выделил три основных измерения радости:

1. Возбужденная радость (интенсивна и требует высокой энергии, включает в себя состояние свободной активации, готовности к действию) или безмятежная радость (дает чувство гармонии и единства, направлена на восстановление равновесия тела).



2. Индивидуальная (переживаемая индивидуально) или партнерская/аффилиативная (которой делятся с другими) радость.

3. Предвосхищающая (когда исполнение какого-либо желания кажется неизбежным) и завершающая (возникает, когда желание уже исполнено) радость.

Такая характеристика позволяет выявить предпочтения в переживании радости и степень гармоничности их сочетания в каждом конкретном случае. Рассматривая описания радости, необходимо отметить, что они могут касаться таких феноменов, как гармония и единство, ощущение энергии, потенции и жизненной силы, превосходство как выход за пределы обычного существования, свобода мысли и физическая свобода, измененное восприятие реальности. При анализе необходимо отметить, какие из перечисленных феноменов максимально актуальны для клиента.

5. Важным пунктом анализа выступает выявление типов радости, которые отсутствуют в «яйце радости». Например, может отсутствовать внутренняя радость и гармония сама по себе, радость от ухода за собой, радость от деятельности, радость от отдыха и др. В этом случае необходимо выявить, были ли данные типы радости в жизни клиента в принципе, и, если нет, расширить реестр получения радости и удовольствия через упражнения, домашние задания на отсутствующие в яйце способы.

Проведение анализа распределения радостных событий по областям (индивидуальная радость; семейные радости; от общения с супругом (партнером); от общения с родителями (детьми) и др.) позволяет выявить те зоны жизни человека, в которых может быть низкий уровень энергии и присутствуют ограничивающие убеждения или запрещающие установки. Работа с ограничивающими убеждениями или запрещающими установками позволяет гармонизировать ситуацию.

Так как анализ позволяет обнаружить, какие есть области, где клиент не получает удовольствия, то это актуализирует домашнее задание через ответы на ряд вопросов: «Что ты будешь делать для восполнения радостей сегодня?», «Чего тебе не хватает?», «Научиться получать радость от... (чего не хватает клиенту, перечисляет он сам)».

Можно данную работу проводить через образ «Радостного/довольного ребенка», которого предлагают нарисовать (слепить, создать), и организуют с ним диалог. Можно для данной цели воспользоваться образом «Естественный ребенок», однако по опыту работы с русскоязычной аудиторией образ «Радостного/довольного ребенка» воспринимается легче и понятнее.

6. Отдельное внимание уделяется выделению представлений (установок) о радости в семье. Клиента просят выделить и записать все высказывания (или послания), которые были связаны с радостью в семье. Анализ высказываний позволяет определить индивидуальное отношение к радости, запреты на радость и удовольствие. В этом случае необходимо проработать негативные установки, прийти к разрешению радоваться и получать удовольствие.

7. На следующем этапе клиент отвечает на вопрос, как можно добавить радости в жизнь.

Таким образом, работа с «яйцом радости» позволяет клиенту осознать свое отношение к жизни и столкнуться с установками и представлениями, не позволяющими перестраивать свою жизнь.

Комплексная работа с технологиями «Яйцо травмы» и «Яйцо радости» позволяет более эффективно прорабатывать травматический опыт неблагоприятных со-



бытий, корректируя личностные структуры и освобождая от напряжения. Если печаль и страдание, связанные с негативным опытом прошлого, трансформированы и правильно расположены в истории жизни человека, так что они будут интегрированы и осмысленны, то к человеку возвращается способность радоваться. Таким образом, структурная работа с травматической историей жизни и радостью в жизни позволяет трансформировать негативные ситуации и условия, интерпретируя их в позитивном ключе. Радость является результатом признания своей внутренней интеграции, в результате которой человек осознает, что его страдание и горе (на биологическом и психологическом уровнях соответственно) согласуются с историей его жизни и жизненно важны для нее.

Список источников

1. Березина Т. Н. Радость и удовольствие как базовые эмоции // Психология и психотехника. 2012. № 7. С. 40–47.
2. Гурина Е. С., Кошенова М. И. Работа психолога с детской травмой: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 311 с.
3. Bellis M. A., Ashton K., Hughes K., Ford K., Bishop J., Paranjothy S. Adverse Childhood Experiences (ACEs) in Wales and their Impact on Health in the Adult Population // European Journal of Public Health. 2016. Vol. 26, Issue suppl. DOI: <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckw167.009>
4. Bellis M., Hughes K., Hardcastle K., Ashton K., Ford K., Quigg Z., Davies A. The Impact of Adverse Childhood Experiences on Health Service use Across the Life Course Using a Retrospective Cohort Study // Journal of Health Services Research and Policy. 2017. Vol. 22, Issue 3. Pp. 168–177. DOI: <https://doi.org/10.1177/1355819617706720>
5. Busso D. S., McLaughlin K. A., Brueck S., Peverill M., Gold A. L., Sheridan M. A. Child Abuse, Neural Structure, and Adolescent Psychopathology: A Longitudinal Study // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2017. Vol. 56, Issue 4. Pp. 321–328. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.01.013>
6. Dahlen U., Colpitts D., Green Ch. The Trauma Egg as an Intervention with the Spouses of Sexually Addicted Men // Sexual Addiction & Compulsivity. 2008. Vol. 15, Issue 4. Pp. 346–354. DOI: <https://doi.org/10.1080/10720160802516336>
7. Fadel E., Boeker H., Gaertner M., Richter A., Kleim B., Seifritz E., Grimm S., Wade-Bohleber L. M. Differential Alterations in Resting State Functional Connectivity Associated with Depressive Symptoms and Early Life Adversity // Brain Sciences. 2021. Vol. 11, Issue 5. P. 591. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci11050591>
8. Giardino A. P., Lyn M. A., Giardino E. R. Introduction: Child Abuse and Neglect // A Practical Guide to the Evaluation of Child Physical Abuse and Neglect. Switzerland AG: Springer Nature, 2019. Pp. 3–26.
9. Hart H., Lim L., Mehta M. A., Simmons A., Mirza K. A. H., Rubia K. Altered fear Processing in Adolescents with a History of Severe Childhood Maltreatment: An fMRI Study // Psychological Medicine. 2018. Vol. 48, Issue 7. Pp. 1092–1101. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0033291716003585>
10. Kisely S., Strathearn L., Najman J. M. Child Maltreatment and Mental Health Problems in 30-year-old Adults: A Birth Cohort Study // Journal of Psychiatric Research. 2020. Vol. 129. Pp. 111–117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.06.009>
11. Koball A. F., Rasmussen C., Olson-Dorff D., Klevan J., Ramirez L., Domoff S. E. The Relationship between Adverse Childhood Experiences, Healthcare Utilization, Cost of Care and Medical Comorbidities // Child Abuse & Neglect. 2019. Vol. 90. Pp. 120–126. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.01.021>
12. Layfield S. D., Duffy L. A., Phillips K. A., Lardenoije R., Klengel T., Ressler K. J. Multiomic Biological Approaches to the Study of Child Abuse and Neglect // Pharmacology Biochemistry and Behavior. 2021. Vol. 210. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pbb.2021.173271>



13. Lippard E., Nemeroff C. B. The Devastating Clinical Consequences of Child Abuse and Neglect: Increased Disease Vulnerability and Poor Treatment Response in Mood Disorders // *The American Journal of Psychiatry*. 2020. Vol. 177, Issue 1. Pp. 20–36. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2019.19010020>
14. Liu J., Chaplin T. M., Wang F., Sinha R., Mayes L. C., Blumberg H. P. Stress Reactivity and Corticolimbic Response to Emotional Faces in Adolescents // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2012. Vol. 51, Issue 3. Pp. 304–312. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.12.014>
15. Mantovani N., Smith J. A Retrospective Study Examining the Adverse Effect of Childhood Abuse among Adult Psychiatric Service Users in Britain // *International Journal of Mental Health Nursing*. 2021. Vol. 30, Issue 5. Pp. 1093–1105. DOI: <https://doi.org/10.1111/inm.12860>
16. Marques-Feixa L., Palma-Gudiel H., Romero S., Moya-Higueras J., Rapado-Castro M., Castro-Quintas Á. [etc.] Childhood Maltreatment Disrupts HPA-axis Activity Under Basal and Stress Conditions in a Dose–Response Relationship in Children and Adolescents // *Psychological Medicine*. 2021. Pp. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1017/S003329172100249X>
17. Johnson M. K. Joy: A Review of the Literature and Suggestions for Future Directions // *The Journal of Positive Psychology*. 2020. Vol. 15, Issue 1. Pp. 5–24. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1685581>
18. Meadows C. M. *A Psychological Perspective on Joy and Emotional Fulfillment*. New York: Routledge, 2014. 308 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203766552>
19. Murray M. *The Murray Method: Creating Wholeness Beyond Trauma, Abuse, Neglect and Addiction*. Published by Vivo Publications, 2021. 348 p.
20. Price-Robertson R., Rush P., Wall L., Higgins D. Rarely an Isolated Incident: Acknowledging the Interrelatedness of Child Maltreatment, Victimisation and Trauma [Электронный ресурс]. Melbourne: Child Family Community Australia, Australian Institute of Family Studies, 2013. URL: <https://aifs.gov.au/cfca/sites/default/files/cfca/pubs/papers/a144788/cfca15.pdf> (дата обращения: 15.01.2022).
21. Research Protocol: Interventions Addressing Children Exposed to Trauma: Part 2 – Trauma Other Than Child Maltreatment and Family Violence. [Электронный ресурс]. URL: <https://effectivehealthcare.ahrq.gov/products/trauma-child-interventions/research-protocol> (дата обращения: 15.01.2022).
22. Teicher M. H., Samson J. A., Anderson C. M., Ohashi K. The Effects of Childhood Maltreatment on Brain Structure, Function and Connectivity // *Nature reviews. Neuroscience*. 2016. Vol. 17, Issue 10. Pp. 652–666. DOI: <https://doi.org/10.1038/nrn.2016.111>
23. Teicher M. H., Gordon J. B., Nemeroff Ch. B. Recognizing the Importance of Childhood Maltreatment as a Critical Factor in Psychiatric Diagnoses, Treatment, Research, Prevention, and Education // *Molecular Psychiatry*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01367-9>

References

1. Berezina T. N. Joy and Pleasure as Basic Emotions. *Psychology and Psychotechnics*, 2012, vol. 7, pp. 40–47. (In Russian)
2. Gurina E. S., Koshenova M. I. *The Work of a Psychologist with Childhood Trauma: A Study Guide*. Novosibirsk: Publishing House of Novosibirsk State Pedagogical University, 2020, 311 p. (In Russian)
3. Bellis M. A., Ashton K., Hughes K., Ford K., Bishop J., Paranjothy S. Adverse Childhood Experiences (ACEs) in Wales and their Impact on Health in the Adult Population. *European Journal of Public Health*, 2016, vol. 26, issue suppl. DOI: <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckw167.009>



4. Bellis M., Hughes K., Hardcastle K., Ashton K., Ford K., Quigg Z., Davies A. The Impact of Adverse Childhood Experiences on Health Service use Across the Life Course Using a Retrospective Cohort Study. *Journal of Health Services Research and Policy*, 2017, vol. 22, issue 3, pp. 168–177. DOI: <https://doi.org/10.1177/1355819617706720>
5. Busso D. S., McLaughlin K. A., Brueck S., Peverill M., Gold A. L., Sheridan M. A. Child Abuse, Neural Structure, and Adolescent Psychopathology: A Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2017, vol. 56, issue 4, pp. 321–328. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.01.013>
6. Dahlen U., Colpitts D., Green Ch. The Trauma Egg as an Intervention with the Spouses of Sexually Addicted Men. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 2008, vol. 15, issue 4, pp. 346–354. DOI: <https://doi.org/10.1080/10720160802516336>
7. Fadel E., Boeker H., Gaertner M., Richter A., Kleim B., Seifritz E., Grimm S., Wade-Bohleber L. M. Differential Alterations in Resting State Functional Connectivity Associated with Depressive Symptoms and Early Life Adversity. *Brain Sciences*. 2021, vol. 11, issue 5, p. 591. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci11050591>
8. Giardino A. P., Lyn M. A., Giardino E. R. Introduction Child Abuse and Neglect. *A Practical Guide to the Evaluation of Child Physical Abuse and Neglect*. Switzerland AG: Springer Nature, 2019, pp. 3–26.
9. Hart H., Lim L., Mehta M. A., Simmons A., Mirza K. A. H., Rubia K. Altered fear Processing in Adolescents with a History of Severe Childhood Maltreatment: An fMRI Study. *Psychological Medicine*, 2018, vol. 48, issue 7, pp. 1092–1101. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0033291716003585>
10. Kisely S., Strathearn L., Najman J. M. Child Maltreatment and Mental Health Problems in 30-year-old Adults: A Birth Cohort Study. *Journal of Psychiatric Research*, 2020, vol. 129, pp. 111–117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.06.009>
11. Koball A. F., Rasmussen C., Olson-Dorff D., Klevan J., Ramirez L., Domoff S. E. The Relationship between Adverse Childhood Experiences, Healthcare Utilization, Cost of Care and Medical Comorbidities. *Child Abuse & Neglect*, 2019, vol. 90, pp. 120–126. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.01.021>
12. Layfield S. D., Duffy L. A., Phillips K. A., Lardenoije R., Klengel T., Ressler K. J. Multiomic Biological Approaches to the Study of Child Abuse and Neglect. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 2021, vol. 210. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pbb.2021.173271>
13. Lippard E., Nemeroff C. B. The Devastating Clinical Consequences of Child Abuse and Neglect: Increased Disease Vulnerability and Poor Treatment Response in Mood Disorders. *The American Journal of Psychiatry*, 2020, vol. 177, issue 1, pp. 20–36. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2019.19010020>
14. Liu J., Chaplin T. M., Wang F., Sinha R., Mayes L. C., Blumberg H. P. Stress Reactivity and Corticolimbic Response to Emotional Faces in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2012, vol. 51, issue 3, pp. 304–312. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.12.014>
15. Mantovani N., Smith J. A Retrospective Study Examining the Adverse Effect of Childhood Abuse among Adult Psychiatric Service Users in Britain. *International Journal of Mental Health Nursing*, 2021, vol. 30, issue 5, pp. 1093–1105. DOI: <https://doi.org/10.1111/inm.12860>
16. Marques-Feixa L., Palma-Gudiel H., Romero S., Moya-Higueras J., Rapado-Castro M., Castro-Quintas Á. [etc.] Childhood Maltreatment Disrupts HPA-axis Activity Under Basal and Stress Conditions in a Dose–Response Relationship in Children and Adolescents. *Psychological Medicine*, 2021, pp. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1017/S003329172100249X>
17. Johnson M. K. Joy: A Review of the Literature and Suggestions for Future Directions. *The Journal of Positive Psychology*, 2020, vol. 15, issue 1, pp. 5–24. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1685581>



18. Meadows C. M. *A Psychological Perspective on Joy and Emotional Fulfillment*. New York: Routledge, 2014, 308 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203766552>

19. Murray M. *The Murray Method: Creating Wholeness Beyond Trauma, Abuse, Neglect and Addiction*. Published by Vivo Publications, 2021, 348 p.

20. Price-Robertson R., Rush P., Wall L., Higgins D. *Rarely an Isolated Incident: Acknowledging the Interrelatedness of Child Maltreatment, Victimization and Trauma* [Electronic resource]. Melbourne: Child Family Community Australia, Australian Institute of Family Studies, 2013. URL: <https://aifs.gov.au/cfca/sites/default/files/cfca/pubs/papers/a144788/cfca15.pdf> (date of access: 15.01.2022).

21. Research Protocol: Interventions Addressing Children Exposed to Trauma: Part 2 – Trauma Other Than Child Maltreatment and Family Violence [Electronic resource]. URL: <https://effectivehealthcare.ahrq.gov/products/trauma-child-interventions/research-protocol> (date of access: 15.01.2022).

22. Teicher M. H., Samson J. A., Anderson C. M., Ohashi K. The Effects of Childhood Maltreatment on Brain Structure, Function and Connectivity. *Nature reviews. Neuroscience*, 2016, vol. 17, issue 10, pp. 652–666. DOI: <https://doi.org/10.1038/nrn.2016.111>

23. Teicher M. H., Gordon J. B., Nemeroff Ch. B. Recognizing the Importance of Childhood Maltreatment as a Critical Factor in Psychiatric Diagnoses, Treatment, Research, Prevention, and Education // *Molecular Psychiatry*, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01367-9>

Информация об авторе

О. О. Андронникова – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии.

Information about the Author

Olga O. Andronnikova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Psychology.

Поступила: 31.01.2022

Одобрена после рецензирования: 14.03.2022

Принята к публикации: 18.03.2022

Received: 31.01.2022

Approved after peer review: 14.03.2022

Accepted for publication: 18.03.2022



Драма отношений виктимного отца и сына: рефлексивный метод виктимодиагностики

Руденская Юлия Евгеньевна

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Россия, rudenskaja@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1270-6820>

Аннотация. В статье показан механизм применения метода рефлексивной виктимодиагностики художественного фильма, который позволяет концептуализировать понятия социально-психологической виктимологии личности, а также выстроить процесс обучения по магистерской программе «Драматерапия виктимности» в русле компетентностной парадигмы. Цель статьи – раскрыть феномен драмы отношений между виктимным отцом и сыном как особого пространства виктимогенного риска. Статья основана на методологии драматургического интеракционизма, разработанной Е. В. Руденским. Драма отношений рассматривается как вариация патологии межличностных отношений, при которой аттракция заменяется на конфронтацию. Особое внимание уделено компетентности отца как агента социализации и его дефицитам. На основе применения метода рефлексивной виктимодиагностики показана сущность феномена драмы отношений между родителем и ребенком, раскрыта морфология дисфункциональной компетенции виктимного отца, а также раскрывается вариант драматерапии виктимной личности через действие. Автор приходит к выводу, что драма отношений родителя и ребенка может быть решена за счет интервенции драматерапевта, который обладает необходимыми знаниями и компетенциями. Драматерапевт сможет не вовлечься в драму отношений и актуализировать механизмы социогенеза компетенций участников.

Ключевые слова: социально-психологическая виктимология личности, виктимность отца, драматургический интеракционизм, драма отношений, децидивная виктимность.

Для цитирования: Руденская Ю. Е. Драма отношений виктимного отца и сына: рефлексивный метод виктимодиагностики // СМАЛЬТА. 2022. № 1. С. 96–105. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.08>



The Drama Relations Between a Victim Father and Son: a Reflexive Method of Victim Diagnostics

Yulia E. Rudenskaya

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia, rudenskaja@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1270-6820>

Abstract. The article shows the mechanism of applying the method of reflexive victim diagnostics of a feature film, which allows you to conceptualize the concepts of socio-psychological victimology of a person, as well as build the learning process for the master's program in the direction of "Dramatherapy of Victimization" in line with the competence-based paradigm. The purpose of the author is to reveal the phenomenon of the drama of relations between a victim father and son, as a special space of victimogenic risk. The article is based on the methodology of dramaturgical interactionism developed by E. V. Rudensky. The drama of relations is considered by the author of the article as a variation of the pathology of interpersonal relations, in which attraction is replaced by confrontation. Particular attention is paid to the competence of the father as an agent of socialization and his deficits. Based on the application of the method of reflexive victim diagnostics, the essence of the phenomenon of the drama of relations between a parent and a child is shown, the morphology of the dysfunctional competence of a victim father is revealed, and a variant of drama therapy of a victim personality through action is revealed. The author comes to the conclusion that the drama of the parent-child relationship can be resolved through the intervention of a drama therapist who has the necessary knowledge and competencies. The drama therapist will be able not to get involved in the drama of relationships and actualize the mechanisms of sociogenesis of the participants' competencies.

Keywords: socio-psychological victimology of personality, victimization of the father, dramatic interactionism, relationship drama, decide victimization.

For Citation: Rudenskaya Yu. E. The Drama Relations Between a Victim Father and Son: a Reflexive Method of Victim Diagnostics. *SMALTA*, 2022, no. 1, pp. 96–105. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2201.08>

Интенсивная модернизация науки и образования ставит перед научным сообществом задачи, связанные с поиском новых технологий и методов, направленных на формирование компетентной личности выпускника. Компетентность предполагает знание, реализованное в действии. А значит, для формирования компетентности у студента необходимо предоставить широкий спектр ситуаций для профессиональных действий или их имитации в образовательном процессе.

На протяжении 15 лет нами активно разрабатывается метод рефлексивной виктимодиагностики, подготовлен ряд публикаций, которые демонстрируют особенности применения данного метода в образовательном процессе. Метод рефлексивной виктимодиагностики отрабатывается и адаптируется на материале художественных фильмов, которые содержат эпизоды детско-родительских или иных межличностных отношений. Художественные фильмы, с одной стороны, становятся вариантом динамического кейса, исследуя который мы получаем возможность иллюстрировать в действии категории социально-психологической виктимологии личности,



а значит, лучше их идентифицировать в повседневности, а с другой – фильм выступает своеобразным ментальным тренажером. Сам процесс работы с художественным фильмом в образовательном процессе создает конструктивные основания для абилитации профессиональных умений и навыков у магистрантов направления 37.03.01 Психология по магистерской программе «Драматерапия виктимности».

Нами разработан алгоритм анализа видеоматериала в контексте методологии социально-психологической виктимологии личности. В основе алгоритма – морфология и феноменология интерактивных систем развития личности, которая представляет собой единство взаимосвязанных компонентов:

- субъектный компонент, который представлен развивающейся личностью и агентом социализации (родитель или другой субъект-социализатор);
- процессуальный компонент, который описывает особенности и характеристики культурно-генетической интеракции между развивающейся личностью и агентом социализации;
- межличностные отношения, которые складываются между развивающейся личностью и агентом социализации [7].

Для знакомства с феноменом драмы межличностных отношений между родителем и ребенком (отцом и сыном) мы выбрали художественный фильм «От звонка до звонка» (режиссер Дэвид Маккензи, Великобритания, 2013). Следуя описанной выше логике рефлексивной виктимодиагностики, мы анализируем личности главных героев и определим их онтогенетический статус, раскроем особенности их взаимодействий и через анализ межличностных отношений выйдем на феномен драмы.

Психологическая основа фильма – это драма отношений отца как виктимогенно-агента социализации и ребенка-виктима. Подобная художественная иллюстрация позволяет продемонстрировать феномен драмы отношений, влияния дисфункции компетентности отца на онтологическое своеобразие личности ребенка, а также показывает динамику онтогенетической виктимизации личности в детско-родительских отношениях [6].

Главный герой фильма – Эрик Лав, молодой человек 19 лет, вопреки правилам, его досрочно переводят из детской колонии во взрослую со статусом «Особо опасен». Из сюжета фильма мы узнаем о том, что в 10 лет Эрик убил сожителя своей матери, который совершил противоправные действия сексуального характера по отношению к мальчику.

Эрик пережил двойную травму отношений. Первый раз он лишился отца, которого посадили в тюрьму, а второй – он стал жертвой предательства со стороны сожителя матери, который воспользовался доверием ребенка. В жизненной истории Эрика интерактивные события с близкими людьми сопряжены с травматичным опытом. Травма отношений запускает виктимопластику личности главного героя как попытку сохранить целостность в пространстве постоянно переживаемого внутреннего конфликта.

Эрик собран и дерзок. Он жестко отстаивает свои границы и никого не допускает к себе. Так, сосед-сокамерник, который по-приятельски заносит ему зажигалку, получает смертоносные удары и чуть не лишается жизни. Эрик никогда не расслабляется, он знает, где и с кем он находится.

Эрик, лишенный отцовского воспитания, преданный отчимом, предстает перед нами как brutальный тип виктима. Его виктимность децидивная, так как мы на-



блюдаем манифест функциональной невозможности к полноценному социальному функционированию [8]. Уже в тюрьме терапевт Оливер Баумер, участники терапевтической группы, сосед по камере, надзиратель пытаются выстроить отношения с Эриком, но он яростно нападает на них, отрицая любые варианты эмоциональной близости. Единственный человек, перед которыми Эрик сбрасывает свои психологические защиты, – это его отец, Невил.

Невил Лав, отец Эрика отбывает пожизненный срок и уже никогда не выйдет из тюрьмы. В тюремной иерархии занимает достаточно солидное место, что позволяет ему получить привилегии от охраны и возможность свободно решать свои задачи (передвигаться по колонии, добывать продукты и пр.). В камере Невила мы видим детский рисунок сына, на котором написано «Я люблю тебя, папочка». Это важный момент для рефлексивной виктимодиагностики.

Во-первых, старый рисунок как памятная вещь защищает Невила от отчаяния. Рисунок символизирует иную жизнь, ту жизнь, в которой Невил был счастлив и испытывал позитивные эмоции [10]. Во-вторых, сыну Невила уже 19 лет, но отец продолжает оставаться в прошлом и видит в своем ребенке мальчика, а не мужчину. Весь драматизм общения Невила с сыном основан на этом искажении. Эрик – молодой мужчина, который знает, как за себя постоять, он пришел к отцу в тюрьму, по сути, сделав невозможное. Но Невил игнорирует реальность (ибо реальность тяжела и сурова), а видит ребенка, которого он отчаянно пытается защищать. Этот конфликт формирует ядро драмы отношений Невила и Эрика.

Драматизм ситуации усиливается тем, что Невил также обладает децидивной виктимностью, появление сына актуализирует в нем роль отца, к которой он ни психотехнически, ни функционально не готов. Анализ поведения Невила дает нам возможность говорить о виктимности отца, так как он демонстрирует два ключевых дефицита: функциональную дефицитность и девальвацию личности отца в сознании ребенка [6].

Анализ специфических отцовских функций позволяет описать дефицит функционально-ролевой компетентности как детерминанты функциональной дефицитности Невила. Рассмотрим специфические отцовские функции и особенность их реализации Невилом.

Формирование у ребенка уверенности в своих силах, поддержание чувства безопасности и защищенности. Невил не видит в сыне взрослого мужчину, который уже не нуждается в физической защите. Эмоциональная близость дает особое чувство эмоционального благополучия, создает ощущение, что тебя воспринимают именно таким, какой ты есть. Для создания эмоциональной близости важно принимать человека без критики и осуждения [2]. Эрику необходим эмоциональный отклик отца, психологическая безопасность. Так, в одном из эпизодов Эрик говорит отцу: «Тебе наплевать, как я себя чувствую, ты просто мной командуешь». Но отец как виктим игнорирует запрос на близость, не понимает чувства сына и продолжает раз за разом совершать некомпетентные действия, тем самым обостряя ситуацию в отношениях с сыном и в тюремном крыле.

Создание условий для формирования личных границ. Невил постоянно нарушает личное пространство сына, врывается в его камеру, вмешивается в общение с другими людьми, допускает резкие физические действия и бранные слова, апогей – это когда Невил приходит на терапевтическую группу, чтобы узнать, что там происходит. Он лишает сына единственного эмоционального ресурса в лице терапевтической группы, так как после скандала группу расформируют.



Закладывание основ самооценки и самоидентификации ребенка. Напомним, что отцовская любовь – это условное явление, ее нужно заслужить, в отличие от материнской. Эрик очень старается получить отцовское одобрение. Для мужчины важно понимание, что отец хороший, это помогает с ним идентифицироваться [4]. Со слов главного героя мы узнаем, что его появление в тюрьме осознанно, так он говорит отцу: «Я здесь, чтобы встретиться с тобой. Я начал делать все, как и ты, и продолжаю делать». Эту фразу мы можем трактовать двояко: как обвинение отца в своем нелегком детстве, которое и привело Эрика в тюрьму, и как откровение – ты мне нужен. В контексте сюжета фильма обе вариации имеют место быть.

Выстраивание сценария межличностных отношений. Невил с первой встречи пытается учить Эрика жизни в тюрьме. И здесь тотальная ошибка – отец не учитывает, что сын, попавший из детской колонии во взрослую тюрьму, уже много повидал. Невил не видит реального Эрика, а значит, не может дать ему действительно нужную информацию. Парадокс личности Эрика состоит в том, что при функциональной невозможности он вполне рационален и осведомлен о том, как выжить в тюрьме. Его агрессивное поведение надежно маскирует чувство беспомощности. Мы видим некий аналог псевдокомпетентности – умения выживать в тюремных условиях [9]. Так, Эрик запасается детским маслом на случай избиения со стороны охранников, прячет заточки, использует антенну как оружие и т. д. Он определенно знает, как защитить себя в контексте тюремной субкультуры. Невил осуждает все действия сына, предлагает ему пассивную стратегию (опять игнорируя особенности личности сына).

Помощь ребенку в самореализации, которая в контексте детско-родительских отношений проявляется в способности действовать, рисковать, переживать трудности. Эрик выбирает брутальный тип самоутверждения, он активно борется за место в тюремной иерархии, не преклоняется перед авторитетами и администрацией. Так, после попыток опустить его в столовой, он крадет зажигалку у повара, смакует свое превосходство в этой ситуации. Он использует драку с охраной как демонстрацию своей готовности защитить себя. Его действиями восхищаются члены терапевтической группы, они дают позитивное подкрепление такой модели утверждения себя. Данная стратегия самореализации критикуется отцом.

Налаживание отношения с социумом, отец как пример для подражания и наставник во взаимоотношениях вне семьи. Невил пытается ввести Эрика в свой круг тюремных связей, активно демонстрируя особый, привилегированный статус. Но вновь слишком поздно, Эрик уже мужчина и сам выбирает, как строить отношения и с кем. Отец не принимает заявку на самостоятельность сына. Показательна ситуация в спортивном зале, когда Невил буквально следит за Эриком. Когда сын получает удар от напарника на тренировке, отец вмешивается, тем самым унижая сына перед другими мужчинами.

Невил в каждом своем действии в роли отца проявляет дисфункциональность, которая в финале фильма могла привести к трагедии. Он не знает, как себя вести с сыном, не понимает, что Эрику на самом деле нужно, а продолжает ригидно и некомпетентно действовать. Естественно, это обостряет драму отношений отца и сына.

Вторая характеристика виктимного отца, которую мы наблюдаем у Невила, – девальвация образа родителя. Эрик попадает во взрослую тюрьму для того, чтобы увидеть отца, ищет у него психологической поддержки, но разочаровывается в отце.



После их драки мы явно слышим обвинения в адрес отца, разочарование в том человеке, каким он стал.

Генетически девальвация образа отца связана с дефицитом психотехнической компетентности. Данная компетентность определяет то, как отец самопрезентует себя в обществе и отношениях. Отец демонстрирует ребенку, что сам является субъектом своих действий, тем самым укрепляя авторитетную позицию, и транслирует опыт действий в статусе субъекта.

Рассмотрим дисфункции в работе компонентов психотехнической компетенции личности Невила.

1. *Когнитивно-регулирующие схемы*, которые представляют собой ментальную матрицу отца, его категории и критерии, которыми он описывает мир в целом и отдельную социальную ситуацию. Эрик воспитывался не Невилом, у них резко диссоциируют понятия, что такое хорошо, а что такое плохо. Невил призывает к тихой жизни в тюрьме, а Эрик как бунтарь стремится свергнуть сложившуюся иерархию. Ментальные матрицы отца и ребенка находятся в конфронтации, что приводит к высокой конфликтности их отношений.

2. *Эмоционально-регулирующие схемы* – это те эмоции и чувства, которые отец проявляет и на проявление которых дает негласное разрешение ребенку, а также способы восстановления эмоционального благополучия в случае его утраты. Невил во взаимодействии с сыном демонстрирует недовольство, раздражение, гнев. И это диссоциирует с его заботливой линией поведения. Так, он приходит к сыну в карцер, приносит ему еду, вещи, но жестко отчитывает за инцидент с соседом. Невил не умеет регулировать свои эмоции, постоянно срывается на сына. Так, инцидент на терапевтической группе возникает абсолютно на пустом месте, отец недоволен словами сына и начинает публично на него срываться. Мы видим, что эта ситуация стала триггером для Эрика и создала порочный круг агрессии (Эрик подначивает соседа на драку).

3. *Действенно-регулирующие схемы* – это система действий и поступков, которые отец применяет в отношении ребенка, то, как он демонстрирует свою власть и как ее поддерживает. В этом компоненте Невил совершает тотальную ошибку, пытаясь силой и эмоциональным прессингом заставить сына слушаться. Вербальная агрессия, физические нападки – все это приводит к тому, что сын вступает в противоборство с отцом. И здесь Невил пасует, он не наносит ударов сыну, а позволяет ему победить. Это злит и унижает Эрика. Отец растравил его на борьбу, но отступил. Эмоции не получают должной разрядки. Невил вновь актуализирует тщательно маскируемое Эриком чувство беспомощности.

4. *Мотивационно-регулирующие схемы* – это то, какими мотивами руководствуется отец в своих взаимоотношениях с сыном. В фильме отчетливо показано, что отношения Невила и сына носят компенсаторный характер. Отец не видит реальную личность сына, игнорирует его запросы и потребности. Общаясь с Эриком как с ребенком, Невил пытается вернуть прошлые ощущения, пытается скрыть свою уязвимость и виктимность.

5. *Культурно-регулирующие схемы* – это то, что себе может позволить мужчина-отец, на что наложено табу в конкретной социокультурной реальности. Главные герои находятся в контексте тюремной субкультуры. Невил пытается навязать существующие в их крыле нормы сыну, это ему не удается, так как для культурной трансмиссии необходим эмоциональный контакт, качественные межличностные от-



ношения. Главные герои находятся в драматических отношениях, поэтому все, что транслирует отец, отвергается сыном. Так, Эрик в гневе врывается к тюремному авторитету, плюет ему в лицо и сбрасывает с этажа, тем самым нивелируя кастовый уклад в крыле.

6. *Социально-регулирующие схемы* – это то, что социум, ближайшее окружение ждет от отца. На протяжении фильма мы постоянно слышим призыв окружения к Невилу: «Поговори с сыном», «Утихомирь пацана». Но социально-регулирующие схемы не работают для Эрика, он выходец иной культуры, его травма отношений не позволяет ему сблизиться с отцом и принять его нормативы, понять опасения.

7. *Регулирующие схемы идентификации* – это внутренняя система норм, что значит быть хорошим отцом в понимании личности. Отцовство в понимании Невила – наставление, защита и ограничения. Тупиковая родительская позиция, так как Эрик вырос, он не нуждается в таком отце. Отец для Эрика – единственный человек, которому можно безусловно доверять в этом мире, отец не предаст и не использует сына. Эрик пришел соединиться с отцом, но Невил дистанцируется от сына, игнорируются его запросы на близость. Это все сильнее отдаляет сына от отца.

Дефицит психотехнической компетентности приводит к тому, что образ отца теряет привлекательность для Эрика. И здесь уместна цитата Л. Зойя: «Как в любых отношениях, чтобы быть отцом, недостаточно знать, кто такой отец: надо знать ребенка и иметь отношения с ним» [3, с. 96]. Мы видим, что главный герой находит то, что он ждал от отца в терапевтической группе. Психотерапевт Оливер Баумер смог увидеть в Эрике его реальное Я, но из-за собственной виктимности подключается к драме отношений отца и сына, тем самым создавая драматический треугольник [5].

Позиция психотерапевта в треугольнике – Спасатель, Невил Лав – Преследователь, Эрик – Жертва. Драматические треугольники дисфункциональны, они символизируют патологию межличностных отношений, виктимную организацию личности участников.

Оливер нарушает профессиональную этику и слишком эмоционально реагирует на Эрика. Он видит в главном герое себя в молодости, проецируя свой трудный жизненный опыт на него, берет на себя роль «Миссии». Бесспорно, профессиональные знания помогают Оливеру увидеть причины проблем Эрика, разглядеть травму привязанности и показать конструктивные отношения. Но излишняя эмоциональная вовлеченность мешает рационально увидеть возникшую драму отношений. Оливер допускает непростительную профессиональную ошибку и включает Невила в терапевтическую группу.

Невил в роли Преследователя неустанно следует за сыном, критикует и порицает его действия. Эрик становится для отца постоянным поводом для беспокойства [1]. Он ревнует к Оливеру, к тем близким отношениям, которые психотерапевт создает с Эриком. Так, Невил приходит к Оливеру и нападает на него, обвиняет его в том, что он не знает, что именно нужно его сыну. Невил замыкается в роли Преследователя, больше не воспринимает реальность. Его действия приводят к трагедии. Сыну запрещают ходить на терапевтическую группу, теряется единственная возможность проработать травму привязанности и трансформировать виктимность. Последующие провокации отца приводят к тому, что администрация тюрьмы предпринимает попытку убийства Эрика.

Эрик в роли Жертвы драматического треугольника все сильнее начинает испытывать ненависть к отцу. Драка с отцом показывает зрителю, как сын выплескивает



злость и обиду на отца. Терапевтическая группа была единственным спасением для его беспомощной личности, но он ее потерял. Эрику претит позиция жертвы, ему не нравится, что все видят в нем себя. Так, тюремный авторитет несколько раз подчеркивает: «Ты как я в молодости», отец также приписывает сыну схожесть с собой. Эрик замкнутый и в роли Жертвы идет на бунт. Он избивает отца, нападает на тюремного лидера, символически свергая авторитеты, двигаясь вперед. Но это псевдодвижение, так как психологически он не трансформируется, а только отчаянно выстраивает оборону вокруг своей виктимной личности.

Финал фильма показывает нам спонтанное разрешение драмы отношений отца и сына. Невил нарушает все свои правила, чтобы спасти сына. Он совершает убийство, нападает на охрану, но вытаскивает Эрика из петли. Очнувшийся сын плачет на плече у отца. Эта сцена – кульминация драмы отношений. Отец и сын, которые в отношениях постоянно актуализировали виктимность друг друга, благодаря критической ситуации совершают действия, которые запускают трансформацию их личностей. Драма отношений, которая завязана на конфронтации, сходит на нет при создании аттракции между участниками [9].

Рефлексивная виктимодиагностика художественного фильма «От звонка до звонка» позволила нам проиллюстрировать феномен драмы межличностных отношений, посмотреть его деструктивную динамику, а также раскрывает пути трансформации виктимной личности, которая, согласно методологии драматургического интеракционизма, трансформируется через действие как конструктор и корректор социально-функциональной компетентности.

Таким образом, данная работа, с одной стороны, является примером использования метода рефлексивной виктимодиагностики при анализе межличностных отношений отца и сына. Подобные примеры выступают в качестве нормативного эталона для студентов и магистрантов, которые попробуют самостоятельно провести рефлексивную виктимодиагностику фильма «От звонка до звонка». С другой стороны, мы иллюстрируем теоретические конструкты, которые описывает социально-психологическая виктимология личности, что позволяет педагогам и психологам лучше понимать феноменологию драмы отношений и виктимности отца, а значит, корректно диагностировать тот или иной вариант патологии межличностных отношений.

Драматические отношения между родителем и ребенком – это деструктивный катализатор виктимогенеза личности. Родитель как виктимогенный агент социализации каждым своим действием, отношением только усиливает виктимность ребенка. Поэтому для решения драмы отношений необходима интервенция драматерапевта, который сможет устоять в профессиональной позиции, не входя в треугольники, помочь участникам выстроить качественное общение и совершать компетентные действия.

Список источников

1. Винникотт Д. В. Ребенок, семья и внешний мир. СПб.: Питер, 2019. 272 с.
2. Гибсон К. Л. Взрослые дети эмоционально незрелых родителей: Как научить ценить себя и наладить отношения с родителями / пер. с англ. Е. Терещенковой. Н. Новгород: Изд-во Елены Терещенковой, 2018. 275 с.
3. Зойя Л. Исторический, психологический и культурный анализ / пер. с англ. Н. Ретеюм. М.: Класс, 2017. 352 с.



4. Зотова Ю. П., Летучева М. В. Все дело в папе. Работа с фигурой отца в психологическом консультировании. М.: Класс, 2019. 344 с.
5. Карпман С. Б. Жизнь, свободная от игр. СПб.: Метанойя, 2018. 342 с.
6. Руденская Ю. Е. Виктимология семьи: виктимность отца как актуальная проблема современной реальности [Электронный ресурс] // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2019. № 3 С. 99–109. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42626555> (дата обращения: 13.01.2022).
7. Руденская Ю. Е. Рефлективный метод виктимологической диагностики интерактивной системы онтогенетической социализации личности // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2018. № 3 С. 103–121. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38189699> (дата обращения: 13.01.2022).
8. Руденский Е. В. Драматургический интеракционизм как методология клинической виктимологии личности // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2019. № 1. С. 170–185. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39547234> (дата обращения: 13.01.2022).
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: 13.01.2022).
10. Селани Д. П. Иллюзия любви. Почему женщина возвращается к своему обидчику. М.: Класс, 2013. 264 с.

References

1. Winnicott D. V. *Child, Family and the Outside World*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2019, 272 p. (In Russian)
2. Gibson K. L. *Adult Children of Emotionally Immature Parents: How to Teach to Value Yourself and Build Relationships with Parents* / trans. from English E. Tereshchenkova. Nizhny Novgorod: Elena Tereshchenkova Publ., 2018, 275 p. (In Russian)
3. Zoya L. *Historical, Psychological and Cultural Analysis* / trans. from English N. Reteum. Moscow: Klass Publ., 2017, 352 p. (In Russian)
4. Zotova Yu. P., Letucheva M. V. *It's all about Dad. Working with the Figure of the Father in Psychological Counseling*. Moscow: Klass Publ., 2019, 344 p. (In Russian)
5. Karpman S. B. *Life Free from Games*. Saint Petersburg: Metanoia Publ., 2018, 342 p. (In Russian)
6. Rudenskaya Yu. E. Victimology of the Family: Father's Victimization as an Actual Problem of Modern Reality [Electronic resource]. *Bulletin of Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*, 2019, no. 3, pp. 99–109. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42626555> (date of access: 13.01.2022). (In Russian)
7. Rudenskaya Yu. E. Reflexive Method of Victimological Diagnostics of the Interactive System of Ontogenetic Socialization of Personality [Electronic resource]. *PEM: Psychology. Education. Medicine*, 2018, no. 3, pp. 103–121. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38189699> (date of access: 13.01.2022). (In Russian)
8. Rudensky E. V. Dramatic Interactionism as a Methodology for Clinical Victimology of Personality [Electronic resource]. *PEM: Psychology. Education. Medicine*, 2019, no. 1, pp. 170–185. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39547234> (date of access: 13.01.2022). (In Russian)
9. Rudensky E. V., Rudenskaya Yu. E. Victimizer as a Concept of the Victimological Concept of Juvenile Deviantology [Electronic resource]. *British Academy of Education*, 2019, no. 2 (28), pp. 6–16. URL: http://victimolab.ru/wp-content/uploads/2019/04/UK-Zhurnal-2019-_2_28__1_-stranitsy-1-2_6-16.pdf (date of access: 13.01.2022). (In Russian)
10. Selani D. P. *Illusion of Love. Why does a Woman Return to her Offender*. Moscow: Klass Publ., 2013, 264 p. (In Russian)



Информация об авторе

Ю. Е. Руденская – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии.

Information about the Author

Yulia E. Rudenskaya – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Victimology.

Поступила: 14.01.2022

Одобрена после рецензирования: 28.02.2022

Принята к публикации: 05.03.2022

Received: 14.01.2022

Approved after peer review: 28.02.2022

Accepted for publication: 05.03.2022



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. Полнотекстовые статьи размещаются на сайте журнала после размещения номера 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 выпуски журнала размещены на сайте журнала <http://smalta-ckt.ru>

Общий порядок опубликования

Редакция журнала обращает внимание авторов на правила оформления и требования к присылаемым материалам. К рассмотрению (рецензированию) допускаются только полностью соответствующие требованиям статьи. Материалы для публикации необходимо оформлять в соответствии с российскими и международными профессиональными требованиями к научным статьям.

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, Новосибирск, ул. Вилуйская, 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 выше указанными 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 «СМАЛЬТА» – рецензируемое научное издание. Принятые к рассмотрению материалы проходят несколько этапов рецензирования.

3.1. Первичная экспертиза на соответствие требованиям и профилю журнала.

О поступлении статьи и ее дальнейшей экспертизе и рецензировании редакция сообщает авторам посредством уведомления на электронную почту автору-отправителю. 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.

Не принимаются к публикации в научном журнале:

- статьи, не соответствующие тематике журнала;
- статьи, оформленные без соблюдения правил оформления;
- статьи, авторы которых отказываются от доработки статей в соответствии с пожеланиями редакции, конструктивными замечаниями рецензентов или аргументировано не опровергают их;
- статьи, содержащие ранее опубликованные материалы.



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. 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. Наличие положительной рецензии членов редакционной коллегии и редакционного совета не является достаточным основанием для публикации статьи.

При принятии решения «рекомендовать к публикации с учетом исправления отмеченных недостатков», 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. При наличии нескольких авторов (соавторов) редакция ведет переписку с автором, ответственным за переписку и указанным в сопроводительном письме как *Ответственный автор*. *Ответственный автор* выступает контактным лицом между редакцией и соавторами, самостоятельно согласовывает все изменения в статье с соавторами. На указанную электронную почту *Ответственный автор* будет получать уведомления о статусе статьи, отзывы рецензентов, замечания редакторов и любую информацию, связанную со статьей. *Ответственный автор* отвечает за целостность и правильность сопроводительных документов, направляемых в редакцию. *Ответственный автор* обязан:

- отправить статью на электронную почту журнала и собрать все необходимые документы, согласовав их и подписав у соавторов;
- при отправке статьи указать свою электронную почту;
- информировать соавторов и привлекать их к принятию решений по вопросам публикации: ответы на комментарии рецензентов, исправление статьи и утверждение итогового варианта;



- оперативно отвечать на запросы редакции, профессионально и в кратчайшие сроки – на вопросы рецензента;
- быть доступным 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, *Ответственный 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): 2,5 см.

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

Абзацный отступ (красная строка): 1,25.

Межстрочный интервал: 1,25.

Объем статьи: 12–25 с. (до 40000 знаков).

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 smalta.journal@gmail.com

4.2. Структура авторского резюме (метаданные) содержит: тип статьи (научная или обзорная статья), УДК, название статьи, адресные сведения об авторе, аннотацию статьи, ключевые слова, пристатейный список источников на русском и английском (References) языке, дополнительная информация об авторах, вклад авторов, информация об отсутствии конфликта интересов.

Сопроводительные сведения к статье: полные сведения об авторе (авторах) без сокращений и аббревиатур; оригинал Заключения направляющей организации на предмет отсутствия в рукописи автора сведений, составляющих государственную тайну, и возможности их открытого опубликования в международных системах (с подписью и печатью); авторский лицензионный договор (заполненная форма договора с подписью автора).

4.2.1. Тип статьи (научная или обзорная статья).

4.2.2. УДК.

4.2.3. Порядок публикуемых сведений к статье **на русском языке:**

• **Название статьи.**

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

• **Адресные сведения об авторе без сокращений и аббревиатур:** место работы (учебное заведение или организация), город, страна, e-mail, ORCID (желательно).

При наличии нескольких авторов (соавторов), информация о них представляется поочередно. Шрифт полужирный, размер шрифта – 14, выравнивание текста по левому краю.

• Через пропущенную строку: **Аннотация** статьи, не менее 450–500 и не более 1500 знаков (50–200 слов); развернутая аннотация сохраняет структуру статьи и содержит компоненты: проблема и цель исследования, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).

Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.

• **Ключевые слова** (5–7 слов), размер шрифта – 12.

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

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

• **Адресные сведения об авторе без сокращений и аббревиатур:** место работы (учебное заведение или организация), город, страна, e-mail, ORCID (желательно).

При наличии нескольких авторов (соавторов), информация о них представляется поочередно. Шрифт полужирный, размер шрифта – 14, выравнивание текста по левому краю.

• **Название статьи.**

• **Аннотация (Abstract)** статьи, не менее 450–500 и не более 1500 знаков (50–200 слов); развернутая аннотация сохраняет структуру статьи и содержит компоненты: проблема и цель исследования, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).

Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.



• **Ключевые слова (Keywords)**, 5–7 слов, размер шрифта – 12.

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

Содержание научно-исследовательской статьи формируется с соблюдением следующей структуры: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме; методология (материалы и методы); результаты исследования, обсуждение; заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).

4.4. **Пристатейный список источников на русском и английском (References) языках.**

4.4.1. Содержит не менее 10 научно-исследовательских источников (для теоретических обзоров – не менее 30 источников), в т. ч. не менее 30 %, опубликованных за последние 3–5 лет в научных изданиях, индексируемых в базах данных РИНЦ, SKOPUS.

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

4.5. Публикуемые сведения об авторах и публикации:

4.5.1. **На русском языке:**

- сведения об авторе без сокращений и аббревиатур: инициалы и фамилия, ученая степень, ученое звание, занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – факультет);
- вклад авторов в публикацию статьи;
- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.5.2. **Ниже на английском языке:**

- сведения об авторе без сокращений и аббревиатур: инициалы и фамилия, ученая степень, ученое звание, занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – факультет);
- вклад авторов в публикацию статьи;
- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.6. **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, дается ссылка по тексту статьи. В случае цитирования страницы указываются рядом с номером источника, например «Текст цитаты...» [3, с. 32]. Использование подстрочных ссылок не допускается.

Списки литературы признают идеи других авторов и помогают избежать обвинения в плагиате; позволяют читателям найти источники материалов, на которые ссылается автор; демонстрируют масштаб исследований автора (через возможное, не более 25 %, цитирование своих публикаций).

Пример оформления материалов для публикации приведен в приложении 1.

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



4.8. На отдельной (последней) странице размещаются полные сведения об авторе/авторах и не входят в общий объем статьи (Приложение 2):

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

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого.

Полные сведения об авторе используются для создания базы данных статей журнала для внутреннего пользования и администрирования, являются конфиденциальной информацией и применяются в соответствии с законодательством об использовании персональных данных.

5. Редакционная подготовка и оплата публикации.

Материалы, принятые к публикации, проходят редакционную подготовку – 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.

Журнал является изданием с открытым доступом, это означает, что журнал открывает опубликованные статьи в бесплатном свободном доступе для пользователя или его учреждения на своем сайте и на сайтах библиографических индексирующих систем, с которыми сотрудничает редакция журнала, в сроки, установленные соответствующими договорами. Журнал распространяется по электронной подписке.

Пользователям разрешается читать, скачивать, копировать, распространять, распечатывать, искать, ссылаться на полные тексты статей или использовать их для любых законных целей, без предварительного разрешения от издателя или автора при условии правильного цитирования оригинальной работы.

Общий срок публикации (от регистрации до размещения на сайте журнала при условии качественной подготовки рукописи статьи автором) составляет в среднем 3 месяца (12 недель).

7. Ответственность.

Редакционная коллегия журнала «СМАЛЬТА» в своей работе стремится соблюдать и поддерживать стандарты этического поведения на всех этапах процесса публикации; ориентируется на общепринятые международным научным сообще-



ством нормы редакционно-издательской этики, этики научного рецензирования и авторства научных публикаций, а также законодательство Российской Федерации об авторском праве и опирается на следующие основополагающие документы:

– рекомендации международного Комитета по публикационной этике (Committee of Publication Ethics – COPE, Кодекс этики научных публикаций), Декларации Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) «Этические принципы научных публикаций» и Будапештской инициативой открытого доступа – Budapest Open Access Initiative (<http://www.budapestopenaccessinitiative.org/read>);

– положения главы 70 Гражданского кодекса Российской Федерации «Авторское право».

Редакция журнала прилагает усилия для предотвращения возможных нарушений (возможная фальсификация данных, плагиат, манипуляция с изображениями, неэтичные исследования, предвзятые представления, злоупотребление авторством, избыточные или дублирующие публикации, незаявленный конфликт интересов) и оставляет за собой право отклонить публикацию статьи при нарушении указанных принципов и правил.

Редакция обязуется предпринимать все меры для устранения содержательных, грамматических, стилистических и иных ошибок при их обнаружении; опубликовать исправления, разъяснения, опровержения и извинения, когда это необходимо.

Редакция журнала размещает статьи в открытом доступе после принятия решения к опубликованию материалов и заключению с авторами Лицензионного договора; авторские права сохраняются за авторами.

Любая рукопись, полученная для публикации и рецензирования, рассматривается как конфиденциальный документ, который нельзя передавать для ознакомления или обсуждения третьим лицам без согласия редакции журнала.

Авторы несут ответственность за оригинальность, достоверность и объективность представленных для публикации материалов (подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных и прочих сведений) и соответствие публикуемых исследований этическим и юридическим нормам, принятым в научном сообществе. В то же время **редакция не несет ответственность** за достоверность информации, приводимой авторами.

Авторы гарантируют, что представленные материалы ранее нигде не были опубликованы, не направлялись к рассмотрению и в настоящее время не рассматриваются в другом издательстве (редакции), в том числе и на других языках. Указывают финансовую поддержку исследования в тексте статьи.

Авторы обязаны уведомить редакцию журнала (издательство) при обнаружении существенных ошибок и неточностей или признаков нарушения публикационной этики в представленной или опубликованной статье для скорейшего исправления выявленных неточностей или изъятия публикации.

Все стороны публикационного процесса обязаны сообщить об отсутствии или о наличии в рукописях финансовых или других существующих конфликтах интересов с издателем, спонсором, соавтором, типографией и т. д.

Редакция (издательство) вправе отклонить любые материалы, нарушающие вышеизложенные принципы.

По вопросам публикации обращаться: Альбина Сергеевна Тишкова, 630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, каб. 406 факультета психологии (кафедра практической и специальной психологии) ФГБОУ ВО «НГПУ»; тел. +7 (383) 244-18-93; smalta.journal@nspu.ru



Пример оформления материалов для публикации

Научная (или обзорная) статья
УДК
DOI:

Формы работы психолога с приемными родителями

Бугрова Нина Владимировна¹, Петрова Елена Николаевна²

^{1,2}*Городской центр психолого-педагогической поддержки*

¹*Новосибирск, Россия, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>*

²*Новосибирск, Россия, petrova25@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>*

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.

Для цитирования:

Research (или Review) Article

Form of Psychologists' Work with Foster Parents

Nina V. Bugrova¹, Elena N. Petrova²

^{1,2}*Urban Center of Psycho-pedagogical Support*

¹*Novosibirsk, Russia, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>*

²*Novosibirsk, Russia, petrova25@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>*

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.

For Citation:

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 взаимоотноше-



ния в системе «ребенок-опекун», способствует успешной социализации детей и интеграции в общество.

Список источников

1. *Арестова Т. З.* Подготовка опекунских семей // Актуальные вопросы социальной работы. 2012. № 3. С. 23–26. URL: ... (дата обращения: 30.08.2019).
2. Материалы Всероссийского форума приемных семей [Электронный ресурс]. URL: ... (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.
5. *Steger M. F., Kashdan T. B.* Depression and Everyday Social Activity, Belonging, and Well-Being // *Journal of Counseling Psychology*. 2009. Vol. 56, Issue 2. Pp. 289–300. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015416>

References

1. Arestova T. Z. Preparing Foster Families. *Topical Issues of Social Work*, 2012, no. 3, pp. 23–26. DOI: (In Russian)
2. *Materials of the All-Russian Forum of Foster Families* [Electronic resource]. URL: (date of access: 30.08.2019). (In Russian)
3. *Oslon V. N. Life Arrangement of Orphans: Professional Substitute Family*. Moscow: Genesis Publ., 2006, 368 p. (In Russian)
4. *Morgan G. Image of Organization*. Beverly Hills, 1986, 335 p.
5. *Steger M. F., Kashdan T. B.* Depression and Everyday Social Activity, Belonging, and Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 2009, Vol. 56, Issue 2, pp. 289–300. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015416>

Информация об авторах

Н. В. Бугрова – педагог-психолог I категории.

Е. Н. Петрова – педагог-психолог I категории.

Information about the Authors

Nina V. Bugrova – Educational Psychologist of the 1st category.

Elena N. Petrova – Educational Psychologist of the 1st category.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.



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 1 st category
Место работы с указанием адреса: (на русском и английском языке) – кафедра, факультет, – учебное заведение или организация Для магистрантов/аспирантов – при наличии	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, кроме аспирантуры).

Контакты для дополнительной информации: Алексей Михайлович Захаренко, технический секретарь отборочной комиссии факультета психологии, раб. тел.: +7(383)244-00-77, e-mail: zaharenko.aleksey94@mail.ru ; сайт университета <https://nspu.ru/abiturientu/>

БАКАЛАВРИАТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология	Русский язык Биология Обществознание	Очно-заочная	Внебюджетное
	Психология семейных отношений		Очно-заочная	Внебюджетное
	Консультативная психология		Очная	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

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 психокоррекционных 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.

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 правоохранитель- ных органов	Русский язык Биология Обществознание	Очная	Бюджетное, внебюджетное
Педагогика и психология девиантного поведения	Психолого- педагогическая профилактика девиантного поведения		Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педа- гогическое сопро- вождение детей и подростков группы риска		Очная	Бюджетное, внебюджетное

44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ; ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА**

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.

МАГИСТРАТУРА

37.04.01 Психология

Консультативная психология и психотерапия

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Консультативная психология и психотерапия	Очно-заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	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»	Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психологическое сопровождение школьной службы медиации	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, доктор 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.

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 сопровождения 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 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.

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 магистру 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; выпускник 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.

АСПИРАНТУРА

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психологические науки	Возрастная психология	Заочная	Внебюджетное
	Общая психология, психология личности, история психологии	Заочная	Внебюджетное
	Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	Заочная	Внебюджетное

37.06.01 Психологические науки**37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ)**

Программа направлена на подготовку аспирантов к овладению необходимыми компетенциями для подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований психологических механизмов и закономерностей происхождения и функционирования психики, сознания, самосознания, личности; применение выявленных закономерностей для решения практических задач диагностики, консультирования, экспертизы, профилактики; осуществление исторического и методологического анализа психологических теорий, концепций и воззрений, разработку исследовательской и прикладной методологии, создание и адаптацию методов психологического исследования и практической работы.

37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.7. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ)

Программа направлена на подготовку аспирантов к овладению необходимыми компетенциями для подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата психологических наук.



Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований в области биологической и социальной детерминации психического развития человека; изучение процессов развития и формирования психики человека на разных этапах жизненного цикла (от пренатального периода, возраста новорожденности до зрелости, старения и старости); исследование культурно-исторического развития психики; выявление объективных и субъективных факторов, способствующих или препятствующих развитию и реализации человеческого потенциала; разработку методов исследования и диагностики психического развития человека, а также нормативных показателей психического развития.

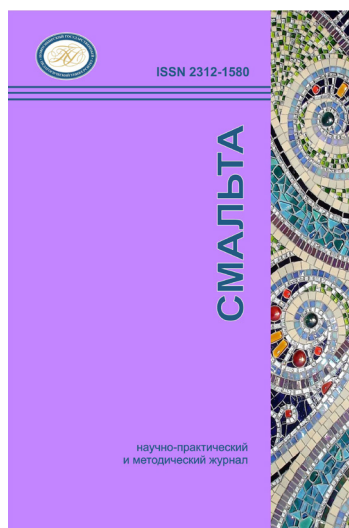
37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)

Программа направлена на подготовку аспирантов к овладению необходимыми компетенциями для подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований психологических фактов, механизмов, закономерностей учебной деятельности и действий индивида и группы; особенностей и характеристик педагогической деятельности и действий педагога и педагогического коллектива; изучение специфики процесса взаимодействия субъектов образовательного процесса; исследование психологического влияния содержания и форм организации образовательного процесса; исследование влияния различных видов учебной деятельности на проявление психологических новообразований у обучающихся и их личностное развитие.



О журнале



Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (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.

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.

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.