

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 1, 2019



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

Редакционная коллегия

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

Учредитель:

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

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-75683 от 26 апреля 2019 г.

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2019
Все права защищены

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

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИННОВАЦИОННЫЕ РАЗРАБОТКИ

Андронникова О. О. Безопасность образовательной среды как условие сохранения физического и психологического здоровья участников образовательного процесса	5
Ветерок Е. В., Зиновьева Л. В. Теоретические аспекты изучения феномена осознанности в современной науке	15
Ветерок Е. В., Тишкова А. С. Теоретические аспекты внутриличностного конфликта в психоаналитическом подходе.....	23
Ганпанцурова О. Б. Профессионально-важные качества и индивидуализация как результат формирования компетенций soft-skills у студентов разных профессиональных направлений	31
Коваленко В. И., Буравцова Н. В. Половая дифференциация социального интеллекта подростков	36
Маврина И. А., Перевозкина Ю. М. Влияние социально-психологических факторов на субъективное переживание подростка удовлетворенностью группой	44
Перевозкин С. Б., Репина Г. В. Особенности взаимосвязи темперамента с механизмами психологических защит у студентов заочного обучения в зависимости от пола	55
Сапрыгин Б. В. Представление о мышлении и сознании в философии М. Мамардашвили.....	62
Хамитова Г. А., Сарсембаева Э. Ю. Особенности разработки практических заданий по дисциплине «Основы психологии» на английском языке.....	69
Юшкова Л. А. Некоторые вопросы психологической безопасности современной российской рекламы	78

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

Информация о факультете.....	89
Требования к оформлению материалов	90

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

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 8,0. Уч.-изд. л. 7,8.
Тираж 600 экз. Заказ № 52.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Подписано в печать 04.07.2019
Отпечатано в Издательстве НГПУ

SMALTA

International scientific–practical
and methodical journal

№ 1, 2019



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

Редакционная коллегия

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

The founders of the journal:

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

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FS77-75683 from April, 26th, 2019

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2019
All rights reserved

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

CONTENTS

SCIENTIFIC RESEARCH AND INNOVATION

Andronnikova O. O. Safety of the educational environment as a condition for the preservation of the physical and psychological health of participants in the educational process	5
Veterok E. V., Zinoveva L. V. Theoretical aspects of mindfulness study in modern science	15
Veterok E. V., Tishkova A. S. Theoretical aspects of the internal conflict in the psychoanalytic approach	23
Ganpantcurova O. B. Professionally important qualities and individualization as a result of formation of competences soft-skills, students of different professional directions	31
Kovalenko V. I., Buravtsova N. V. Gender differentiation of social intelligence of adolescents.....	36
Mavrina I. A., Perevozkina Yu. M. Influence of socio-psychological factors on the subjective experience with the satisfaction of teenagers by a group	44
Perevozhkin S. B., Repina G. V. Features of temperature relationships with the mechanisms of psychological protection in students of personal training depending on the sex.....	55
Saprygin B. V. The notion of thinking and consciousness in the philosophy of M. Mamardashvili.....	62
Khamitova G. A., Sarsembayeva E. Yu. Features of the development of practical tasks for the discipline «fundamentals of psychology» in English.....	69
Yushkova L. A. Some questions of the psychological safety of the modern Russian advertisement.....	78

INFORMATION FOR AUTHORS

Information about the faculty.....	89
Requirements for registration materials.....	90

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 8,0. Publisher's sheets:7,8. Circulation 600 issues Order № 52. Format 70×108/16 Signed for printing 04.07.2019
---	--

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИННОВАЦИОННЫЕ РАЗРАБОТКИ

УДК 159.9+316.6

Андронникова Ольга Олеговна

*канд. психол. наук, доц., декан факультета психологии, проф. кафедры
практической и специальной психологии факультета психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, andronnikova_69@mail.ru*

БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Andronnikova Olga Olegovna

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, the Dean of the faculty
of psychology, Professor of the Department of Practical and Special Psychology,
Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, andronnikova_69@mail.ru*

SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR THE PRESERVATION OF THE PHYSICAL AND PSYCHOLOGICAL HEALTH OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация. Статья посвящена вопросам современного состояния психологического и физического здоровья школьников. Отражены вопросы ухудшения состояния здоровья детей. Как основополагающая причина нарушения здоровья участников образовательного процесса выделены психологическое насилие и жестокое обращение в образовательной организации. Обозначены последствия насилия и жестокого обращения в образовательном пространстве в виде виктимизации личности каждого из участников и возникновения деструктивных форм взаимодействия. В статье представлены подходы к пониманию безопасности образовательного пространства, его критерии и риски нарушений. Представлен анализ существующих деструктивных тенденций и угроз безопасности в образовательном пространстве или отдельных его составляющих. Предложены основы организации безопасного образовательного пространства и основных его компонентов. Выделены компоненты формирования культуры безопасности образовательного пространства. Обозначены основные задачи в области обеспечения психологической безопасности образовательного пространства.

Ключевые слова: психологическая безопасность, виктимность, образовательное пространство, участники образовательного процесса, жестокость в отношениях.

Abstract. This article focuses on the current state of psychological and physical health of students. Here the questions reflected the deterioration of the health of children. The main cause of health problems the participants of the educational process are presented psychological violence and abuse in the educational organization. Marked effects of violence and abuse in the educational space in the form of victimization of the personality of each of the participants and the emergence of the destructive forms of interaction. This



article presents approaches to understanding the security of educational space, its criteria and risks of infringement. There is an analysis of existing trends and destructive security threats in the educational environment or its individual components. Proposed fundamentals of safe educational environment and its main components. Select a component for forming the security of educational space. The basic problem in the field of psychological safety of educational space.

Keywords: psychological safety, victimization, educational space, the participants of the educational process, violence in relationships.

Интенсивность социально-экономических изменений в последние годы привела к целому ряду негативных последствий: наблюдается значительное ухудшение медико-демографической обстановки, устойчивое сокращение общего прироста населения, процессы демографического старения.

Многие авторы обращают внимание на ухудшение состояния физического и психического здоровья детей разных возрастных групп. Уже на этапе дошкольного обучения отмечается наиболее выраженный рост частоты доклинических форм нарушения здоровья, хронических заболеваний, нарушений физического развития и т. д. Среди дошкольников лишь у 55 % отсутствуют признаки болезненных отклонений в психике [12]. Все это приводит к тому, что уже до начала школьного обучения многие дети имеют различные сложности развития, характеризуются дезадаптивным поведением, требуют особого подхода к организации образовательной среды.

Еще более сложная ситуация наблюдается на этапе школьного обучения. Значительное число учебных нагрузок, ставших отличительной чертой школьного образования, привели к росту числа функциональных расстройств и хронических заболеваний. По мнению ряда авторов (Н. А. Складнова, И. В. Плющ) численность абсолютно здоровых детей не превышает для младших школьников 8–10 %, среднего возраста – 6 % и старших – 3–5 %. По данным официальной статистики в 5 раз сокращается число детей, сохраняющих физическое здоровье в период школьного обучения. Только 14 % выпускников средней школы можно считать действительно здоровыми, около 35 % школьников имеют опыт употребления наркотических и токсических средств, 70 % употребляют алкоголь. Наблюдается высокий процент (70–80 %) распространенности нервнопсихических расстройств среди школьников. Так, среди учеников, которые проявляют признаки школьной дезадаптации 93–95 % имеют те или иные психические нарушения. Отмечается так же рост девиантных форм детского поведения, преступности, самоубийств, бродяжничества [12].

По данным отечественных авторов (Л. С. Алексеева, И. А. Баева, Г. В. Грачев, А. Д. Кошелева, М. Р. Рокицкий) растет количество детей и подростков, становящихся жертвами жестокого обращения со стороны сверстников и более старшего поколения. Все это говорит об увеличении общей виктимизации населения, особенно некоторых социальных и возрастных групп (маленькие дети, подростки, пожилые люди) [2; 3; 6; 9].

Рассматривая основные общественные институты виктимизации (семья, школа, субкультура), особое место необходимо уделить вопросам школьной системы виктимизации, включающей явления peer victimization [15] и «школьную дедовщину» (bullying strand) [14]. В настоящее время вопросы образовательной среды и её влияния на виктимную дезадаптацию ученика достаточно широко обсуждаются в науке, однако все еще остаются недостаточно изученными механизмы данного процесса,



нет достаточно эффективных мер по профилактике и коррекции виктимизации. При этом процесс виктимизации захватывает всех участников образовательного пространства: учащихся, их родителей, педагогов. Механизмы виктимизации затрагивают несколько уровней: это сама образовательная система, образовательная среда, школьная субкультура, система школьных правил и норм, личность педагога, его профессиональная компетентность, требования родителей и т. д. Все это формирует виктимное поведение, которое рассматривается нами как отклонение от норм безопасного поведения, реализующееся в совокупности социальных, психических и моральных проявлений.

Последствиями такого поведения станет деформация личности участников педагогического процесса, нарушение культуры личной безопасности ребенка, формирование у него виктимных форм поведения. Таким образом, остро встает вопрос о формировании в рамках образовательного процесса культуры безопасности, выступающей основой создания безопасной образовательной среды учебного заведения.

Анализируя явление безопасности, отметим его значимость в контексте организации жизнедеятельности человека, основополагающее значение в обеспечении развития личности. А. Маслоу считает безопасность базовой потребностью, обеспечивающей гармоничное развитие и самореализацию личности [7]. Определяя безопасность как базовую потребность человека, необходимо отметить, что она включает целый спектр составляющих, касающихся всех сторон жизнедеятельности человека, затрагивая как биологические стороны существования, так и социальное взаимодействие. Безопасность как базовую потребность не всегда существует возможность удовлетворить, так как уровень рисков и угроз всегда присутствует в жизни человека. Большое значение для реальности современного мира играет потребность в психологической безопасности.

Определение психологической безопасности личности дает И. А. Баева, по мнению которой психологическая безопасность входит в структуру социальной безопасности, рассматриваемой как эффективное выполнение социальными институтами своих функций, направленных на удовлетворение потребностей, интересов, целей населения страны [2]. Исходя из данного определения, сущностной характеристикой образовательного учреждения как важного общественного института социализации выступают качества образовательной среды, способствующие или препятствующие адекватному течению социализации всех ее участников. Как основополагающую характеристику автор обозначает именно безопасность среды, включающую физическую, информационную и психологическую компоненты.

Отметим неоднородность трактовки понятия психологической безопасности как в отечественной, так и в зарубежной науке. В отечественной психологии существует несколько подходов к его описанию. Так, Т. С. Кабаченко рассматривает психологическую безопасность «как самостоятельное измерение в общей системе безопасности, представляющее собой состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития» [5, с. 8]. С другого ракурса рассматривает психологическую безопасность И. А. Баева, описывая ее через характеристики образовательной среды, свободной от проявлений психологического насилия во взаимодействии. Сущностными параметрами психологически безопасной образовательной среды, по мнению автора, выступают: возможность удовлетворять потребность участников образования в лично-доверительном общении; высокая референтная зна-

чимость среды; возможность для сохранения психического здоровья включенных в нее участников [1]. Г. В. Грачев понимает психологическую безопасность как «состояние защищенности психики от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе» [3, с. 33].

В любом случае понятие безопасности включает характеристики среды, обеспечивающие сохранение и развитие личности, что не всегда соответствует сложившейся социальной реальности. Зачастую отношения в образовательной среде не соответствуют понятию безопасности, а в некоторых случаях противоречат перечисленным выше параметрам, становясь источником угрозы возникновения психологического неблагополучия.

Сложившаяся ситуация диктует необходимость в поиске, разработке и внедрении актуальных и долгосрочных мероприятий, направленных на формирование, сохранение и укрепление здоровья детей и подростков, обеспечение защиты их жизненно важных интересов.

Таким образом, необходимо говорить о возникшей потребности в междисциплинарном подходе по решению проблемы повышения личной безопасности ребенка, через обеспечения безопасности образовательного пространства. Основой для такого планирования выступает «концепция безопасности образовательного пространства», включающая систему взглядов на защиту участников образовательного процесса от различного вида угроз в сфере педагогической деятельности, механизмы ее реализации, принципы и критерии.

Опираясь на данную концепцию, необходимо обозначить основные, включенные в концепцию параметры. Так, под образовательным пространством понимается сфера общественной деятельности, в рамках которой происходит осуществление целенаправленного социокультурного воспроизводства человека, формирование и развитие личности, наращивание человеческого капитала [12].

Система обеспечения безопасности образовательного пространства структурируется в зависимости от объектов безопасности и характера угроз. Объекты безопасности – участники образовательного процесса: обучающиеся (воспитанники) и их родители, педагогические работники, коллектив школы в целом. Угрозы представляют собой комплекс проблем, среди которых разные авторы выделяют наиболее актуальными следующие проблемы [1; 4; 12; 13].

1. Утомление систем жизнеобеспечения, разрушение учебно-методической и материально-технической базы образовательных учреждений.

2. Дефицит квалифицированных педагогических кадров и эффективных образовательных программ по охране здоровья, формированию в системе ценностей учащихся приоритета здоровья и безопасности. Отсутствие мировоззренческой компоненты культуры безопасности.

3. Формирование молодежных субкультур деструктивной направленности, рост детской наркомании и алкоголизма, увеличение числа правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних, беспризорности и безнадзорности детей.

4. Личностная виктимная дезадаптация педагогов, высокий уровень педагогической некомпетентности и эмоционального выгорания.



5. Глубокое расслоение общества, приводящее к виктимизации «крайних» социальных групп (бедных и богатых).
6. Отсутствие эффективной системы социальной профилактики правонарушений, недостаточная правовая грамотность и межведомственная разобщенность лиц, обеспечивающих безопасность образовательного пространства, преобладание механизмов запрета над механизмами позитивной мотивации и организации созидательной деятельности.
7. Недостаточная эффективность существующей системы медицинской, психологической и социальной помощи учащимся, низкий уровень развития системы охраны труда в системе образования.
8. Тенденция снижения уровня здоровья подрастающего поколения.
9. Высокий уровень потери здоровья и численности детского населения, возникающие в результате уличного, бытового и транспортного травматизма.
10. Общая нестабильность общества, изменение социально-экономической структуры.

Выделим, на наш взгляд, основополагающие из угроз психологической безопасности.

Среди угроз, так или иначе описываемых отечественными и зарубежными авторами, на первое место выступает категория психологического насилия, рассматриваемого ими как триггер, запускающий разрушение психического, а затем и физического здоровья личности. Определение насилия как способа выстраивания неравенства между людьми, реализации власти в межличностных отношениях, достаточно часто наблюдаемого в школьной среде, позволяет рассмотреть возникающее внутришкольное сопротивление как важный аспект взаимодействия, приводящий к специфическим последствиям, связанным с нарушением здоровья каждого из участников образовательного процесса. Психологическая наука достоверно определила, что реализация насильственных отношений в межличностных отношениях приводит к возникновению внутреннего или внешнего сопротивления, выражающегося в специфических формах поведения, часто виктимного характера, закрепляющихся как базовые. Внешние формы сопротивления выражаются в стремлениях нарушать принятые нормы, дисциплину, демонстрировать девиантные или виктимные формы поведения. Внутренние формы проявляются через уход от взаимодействия, самообвинение, отрицательное отношение к себе, аутоагрессию. В результате обозначенных явно деструктивных форм взаимодействия происходит нарастание эмоционального напряжения, провоцирующее поиск выходов (в том числе и деструктивного характера) из возникшей психотравмирующей ситуации. Данный процесс приводит к реализации форм не профессионального поведения, снижению адекватности в межличностном взаимодействии. Столь же деструктивные формы выхода из напряженной ситуации наблюдаются у учеников. Нахождение в насильственной среде стимулирует желание освободиться от ее разрушительного воздействия, покинуть школу, что приводит к росту безнадзорности и бродяжничества. Небезопасная, а иногда явно насильственная, среда образовательного учреждения выступает детерминантой ограничения возможностей самореализации всех участников образовательного процесса, вызывая специфический комплекс установок, включающих ощущение незащищенности, переживание разобщенности существенных связей и отношений, деформирующих внутренний мир личности. Рассматривая вопросы формирования внутреннего мира человека и его отношение к внешнему, Р. Яноф-Булман (1998) отмечает, что основой конструкта

являются базисные убеждения о доброжелательности, справедливости и ценности мира, при сохранении и признании значимости собственного «Я». Сформированные базисные убеждения о безопасности мира являются условием возникновения чувства защищённости и доверия к миру, что в дальнейшем становится основой для ощущения собственной неуязвимости. Переживание насилия в образовательном учреждении приводит к возникновению базисных убеждений, включающих образы несправедливости и жестокости мира при непринятии и негативной оценки образа «Я».

Выявляя детерминанты насильственных отношений в рамках образовательного пространства школы как особо значимые, необходимо отметить социально-психологическую деформацию личности любого из участников образовательного процесса; увеличение виктимного потенциала участников; наличие механизма трансформации педагогического общения в социально-педагогическую виктимизацию; негативное влияние школьной субкультуры; реализация учебного процесса с нарушением здоровьесберегающих технологий.

Необходимо отметить также системность процессов виктимизации в ситуации небезопасности образовательной среды. Социально-психологическая деформация личности педагога приводит к использованию им деструктивных форм педагогического общения насильственного типа, что в свою очередь детерминирует нарушение взаимодействия преподавателя и учащихся, запуская механизм социально-психологической виктимизации ученика, опосредуя его личностные деструкции. Правомерно отметить и обратный процесс: насильственное поведение ученика приводит к нарушению межличностного взаимодействия в рамках школьной среды, виктимизируя окружающих.

Многочисленные исследования насилия в рамках образовательного взаимодействия позволяют сделать вывод о распространенности и системности воздействия. Так, по опросам разных авторов 30,1 % учащихся как первоочередную проблему, вызывающую нежелание ходить в школу, озвучивают жестокость со стороны учителей, 21,2 % указывают на деспотизм педагога. Это означает, что одним из центральных направлений работы по повышению безопасности образовательного пространства станет профилактика виктимной дезадаптации педагогов, включающая в девиктимизацию личности педагога, формирование ощущения профессиональной компетентности и удовлетворенности трудом. Другим направлением повышения безопасности образовательного пространства выступает формирование активно созидающей, социально адаптированной и психологически здоровой личности учащегося.

Немаловажную роль в виктимной деформации ребенка играют школьные подсистемы, членом которых он является. В этом контексте необходимо учитывать систему норм и правил конкретного учебного заведения, не вписываясь в которые ученик приобретает виктимную деформацию через отвержение сверстниками [4]. Значимым фактором, определяющим популярность подростка в среде сверстников, выступает подсистема внеклассной деятельности как полуформальная система. Неформальная сеть дружеских подсистем опосредует уровень принятия ребенка среди сверстников. Необходимо отметить, что зачастую отношения в данной подсистеме отличается крайней жестокостью. В отечественной психологии явления, характерные для данной подсистемы, описываются в терминах «травля», в зарубежных исследованиях приняты термины «буллинг», «моббинг», *peer victimization*. Последствия насильственного отношения в данной подсистеме широко исследуются и представляют собой актуальную проблему современности.



Еще одной проблемой, приводящей к нарушению безопасности образовательной среды, является отсутствие здоровьесберегающих технологий. Рассматривая здоровьесберегающие технологии, мы опираемся на подход, описанный М. Ф. Секач, понимающего их как совокупность методов, сосредоточенных на охране и укреплении здоровья учащихся, создании оптимальных моделей планирования образовательного процесса, опирающихся на пропорциональное сочетание учебной нагрузки и различных видов отдыха. Важным элементом здоровьесбережения выступает формирование в сознании педагогов и учащихся ценностного отношения к здоровому образу жизни [10]. В настоящее время отечественными и зарубежными авторами проведены исследования явно указывающие, что специфика организации учебного процесса, опирающаяся на нормативные требования, приводящая к нарушению санитарно-гигиенических норм обучения и оптимального двигательного режима, опосредует ухудшение физического и психологического здоровья участников образовательного процесса, снижение мотивации учения, переутомление, возникновение эмоциональных нарушений. Например, по нашим эмпирическим исследованиям до 70 % детей предпубертального и подросткового возраста показывают высокий уровень эмоциональных нарушений тревожного и депрессивного спектра.

Таким образом, задача сохранения здоровья участников образовательного процесса приводит к необходимости применения здоровьесберегающих технологий, в рамках применения которых будет осуществляться эффективное планирование учебной нагрузки, использование методов обучения, соответствующих современным возрастным закономерностям восприятия информации, произойдет пересмотр удельного веса дисциплин, поддерживающих физическое здоровье детей и общую культуру, организацию системы питания, физической безопасности и т. д.

Значимой компонентой, опосредующей нарушение безопасности образовательного пространства, является виктимное мировоззрение. Сформированное мировоззрение виктимного типа выступает отправным пунктом, запускающим готовность человека к виктимному поведению. Тип мировоззрения определяет специфику восприятия окружающего мира и своего места в нем. Например, личность виктимного типа воспринимает мир враждебным, себя рассматривая в качестве реальной или потенциальной жертвы социальных опасностей [8]. Личность невиктимного типа имеет представление о существовании различных опасностей, однако, выступая в активной субъектной позиции, способна предотвратить часть опасных ситуаций, знает технологии преодоления тех опасностей, которых избежать не удастся. Кроме того, такая личность имеет внутреннюю готовность к преодолению или привенции возникающих рисков [8].

Исходя из выше описанного, становится крайне актуальным вопрос формирования личности невиктимного типа, которое становится возможным в ситуации организации обучения безопасному поведению при гуманистической нравственной установке окружающих значимых лиц, осуществляющих воспитание и обучение ребенка. При такой организации обучения с опорой на принципы знания нравственных устоев и осмысление конкретных приемов и способов безопасного поведения, при возникающих контактах с носителями источников опасности ребенок достаточно быстро усваивает способы эффективного совладания с опасностью, повышая внутреннюю устойчивость.

Это определяет контекст и содержание организации мероприятий по снижению виктимного потенциала личности и среды. Так, в задачи девиктимизации должно быть включено обучение способам безопасного поведения, основанного на разви-

тии нравственности при выраженной способности человека к обеспечению личной безопасности. Подобный подход позволяет создать систему, нацеленную на обеспечение безопасности всех участников образовательного процесса от угроз психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия, при формировании внутренней устойчивости к возникающим внешним рискам и способности к их преодолению. Таким образом первостепенной задачей организации девиктимизационных мероприятий выступает создание безопасной среды, создающей благоприятные условия для воспитания, обучения и развития личности. Опираясь на анализ рисков виктимизации участников образовательной среды как основополагающие ее характеристики, обеспечивающие безопасность, можно выделить:

- безнасильственная система взаимодействия участников образовательного процесса;
- опора на личностно-доверительное общение участников;
- укрепление или хотя бы сохранение психического здоровья;
- наличие системы мероприятий, направленных на предотвращение возможных угроз для развития личности;
- организация стимулирующей образовательной среды [10; 11].

Проектирование безопасной образовательной среды возможно при опоре на принципы системности, обеспечивая, с одной стороны, защиту от внешних возможных угроз как физического, так и психологического характера, с другой – развитие социально-психологической умелости ребенка [2; 11]. Основой для конструирования безопасной среды обозначается свободное от насилия внутрилличностное взаимодействие, направленное на формирование психологически здоровой личности.

Цель концепции безопасности образовательного пространства заключается в разработке комплекса организационных форм и методов деятельности учреждений образования, обеспечивающих стабилизацию показателей психологического и физического здоровья участников образовательного процесса, снижение виктимной дезадаптации, предупреждение и/или снижение последствий переживания чрезвычайных ситуаций, формирование приоритета конструктивных, позитивных ценностей, в том числе приоритетов здоровья, безопасности в поведении, семейных отношений, личностной и общественной самореализации.

Таким образом, необходимо отметить основные задачи в области обеспечения безопасности образовательного пространства.

1. Разработка и внедрение нормативно-правовых, научно-методических и организационных основ организации системы образования по формированию безопасного образовательного пространства.

2. Организация и проведение курсов повышения квалификации педагогов и возможно родителей, направленных на овладение навыками безопасного реагирования, повышение личной безопасности.

3. Нарращивание опыта межведомственного, комплексного и многоуровневого подходов к формированию безопасного образовательного пространства.

4. Повышение профессиональной компетентности в области формирования безопасности образовательного пространства.

5. Формирование навыков безопасного поведения у самих педагогов.

6. Внедрение в образовательное пространство мировоззренческой составляющей безопасности.

7. Гуманизация образовательного процесса с учетом действия механизмов гуманизации.



Таким образом, безопасность образовательного пространства может быть обеспечена с помощью как минимум пяти подходов:

- создание безопасных и здоровых условий в образовательном учреждении;
- оптимальное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение образовательного процесса;
- обучение основам безопасности жизнедеятельности через предметы, внеклассные, внешкольные формы обучения, а также через систему дополнительного образования;
- гуманизацию педагогического общения;
- воспитание личности безопасного типа, формирование мировоззрения и культуры безопасности.

Сам процесс формирования культуры безопасности представляется как последовательный рост, со временем интегрирующийся в жизнедеятельности как комплекс личностных качеств и способностей, знаний и умений, обеспечивающих безопасность личности. По сути это процесс активного качественного преобразования личностью своего внутреннего мира, приводящего к возможности творческой реализации личности в любом виде деятельности через использование безопасных форм активного освоения действительности.

В данном контексте целесообразно осуществлять организацию воспитательной работы с точки зрения средового подхода как недискретного в управлении воспитательным процессом, гуманистически направленного, масштабного. В качестве результата профилактической и коррекционной работы по формированию безопасной образовательной среды будет выступать создание в учебном заведении специфической атмосферы принятия, эффективного межличностного взаимодействия при высоком уровне удовлетворенности процессами всех участников образования.

Психологическая безопасность образовательной среды учебного заведения является сложным структурным образованием, компонентный состав которого связан с субъектом образовательного процесса. Комплексный подход к организации безопасности образовательного пространства позволит создать условия для сохранения физического и психологического здоровья его участников.

Список литературы

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании: монография. СПб., 2002. 271 с.
2. *Баева И. А., Семикин В. В.* Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2005. Т. 5, № 12. С. 7–19.
3. *Грачев Г. В.* Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М.: Изд-во РАГС, 1998. 125 с.
4. *Иовчук Н. М.* Детско-подростковые психические расстройства. М.: Изд-во НЦЭНАС, 2000. 76 с.
5. *Кабаченко Т. С.* Психология управления: учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2000. 384 с.
6. *Кошелева А. Д., Алексеева Л. С.* Психологическое насилие над ребенком в семье, его причины и следствия // Насилие в семье: с чего начинается семейное неблагополучие. М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2000. С. 21–69.
7. *Маслоу А.* Мотивация и личность: пер. с англ. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
8. *Мошкин В. Н.* Мировоззренческая составляющая безопасности [Электронный ресурс] // Интернет-журнал Бийского госпединститута «Розмысл». URL: <http://www.bigpi.biysk.ru/oldsite/publishing/rozmysl/> (дата обращения 11.01.2019)

9. *Рокицкий М. Р.* О предотвращении жестокого и безответственного отношения к детям // *Права ребенка*. 2001. № 1. С. 18–19.
10. *Секач М. Ф.* Психология здоровья. М.: Академический проект, 2003. 192 с.
11. *Семикин В. В.* Психологическая культура в образовании человека: монография. СПб.: Союз, 2002. 155 с.
12. *Склянова Н. А., Плющ И. В.* и др. Безопасность образовательного пространства. Новосибирск: Изд-во СО РАМН, 2001. 336 с.
13. *Сыманюк Э. Э.* Психологическая безопасность образовательной среды. Пермь: Уральский ГУ, 2005. 162 с.
14. *Crick N. R., Grotpeter J. K.* Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression // *Development and Psychopathology*. 1996. № 8. P. 367–380.
15. *Gottman J. M., Mettetal G.* Speculations about social and affective development: Friendship and acquaintanceship through adolescence / J. M. Gottman, J. G. Parker (Eds.). New York, NY, US: Cambridge University Press, 1986. P. 192–237. URL: <http://www.csa.com> (дата обращения 15.02.2019)



Ветерок Екатерина Владимировна

*канд. психол. наук, доц. кафедры практической и специальной психологии
факультета психологии, Новосибирский государственный
педагогический университет, Новосибирск, Россия,
severus.snegg.1997@gmail.com*

Зиновьева Людмила Васильевна

*ст. преп. кафедры практической и специальной психологии факультета
психологии, Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, lvpansh@gmail.com*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА
ОСОЗНАННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ****Veterok Ekaterina Vladimirovna**

*Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Practical and Special
Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, severus.snegg.1997@gmail.com*

Zinoveva Lyudmila Vasilyevna

*Lecturer, Department of Practical and Special Psychology, Faculty of Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, lvpansh@gmail.com*

**THEORETICAL ASPECTS OF MINDFULNESS STUDY
IN MODERN SCIENCE**

Аннотация. В статье рассматриваются основные научные подходы к феномену осознанности в современной психологии. Показано, что осознанность представляет собой активное состояние сознания, детерминирующее кратковременную целенаправленную фиксацию на событиях внутренней жизни, а также проявление творческого потенциала в отношении данных событий. Проанализирована структура этого психологического феномена, дана характеристика основным параметрам осознанности. Описаны основные характеристики осознанности, проявляющиеся посредством метакогнитивных навыков. Представлены исследования зарубежных ученых, описывающих корреляты осознанности. Обнаружено, что понимание и принятие субъективности переживаемого опыта взаимосвязано с низким уровнем склонности к различным проявлениям стрессовых расстройств: тревогой, страхами, раздражением, сосредоточенностью на негативных эмоциональных переживаниях и мыслях.

Ключевые слова: осознанность, внимание, восприятие, принятие, стрессовые расстройства.

Abstract. The article explores main theoretical aspects of mindfulness study in a modern science. Mindfulness considered as a mental state achieved by focusing one's awareness on the present moment, while calmly acknowledging and accepting one's feelings, thoughts, and bodily sensations. The structure of mindfulness phenomena is considered. This article discusses the main mindfulness components including some of metacognitive skills. The present article reports a comparative analysis of a mindfulness-based study. Studies suggest that awareness of present experience and self-acceptance are interconnected with a low level



of stress disorder propensity include: anxiety, fears, irritation, concentration on negative emotional experiences and thoughts.

Keywords: mindfulness, awareness, self-acceptance, perception, stress disorder.

На современном этапе развития психологической науки значительные трансформации происходят в специфике понимания и переживания внутреннего опыта субъекта, акцент смещается на феномен осознанного присутствия, которое рассматривается как процесс безоценочного восприятия. В данном контексте имеет значение то, что происходит во внутреннем и внешнем мире индивида в текущий момент. При этом роль личности заключается в том, чтобы наблюдать за собственными ощущениями и чувствами, но не отождествлять себя с ними. Обобщая различные подходы к данному психологическому феномену, ряд авторов отмечают, что осознанность представляет собой активное состояние сознания, направленное на рациональное восприятие событий психической жизни [2; 3; 14]. В настоящее время в психологии представлен ряд теорий относительно данного психологического феномена [13; 15].

В рамках одного из направлений исследования осознанность рассматривается как активное состояние сознания, детерминирующее кратковременную целенаправленную фиксацию на событиях внутренней жизни, а также проявление творческого потенциала в отношении данных событий [10; 16].

В контексте другого психологического направления феномен осознанности понимается как осведомленность, которая возникает посредством фиксации внимания на текущем моменте разворачивающегося внутреннего опыта субъекта, без привычной модели реагирования [13]. В данном случае осознанность предполагает способность безоценочно, предметно и буквально воспринимать разнообразие содержания переживаемых событий и явлений как внутреннюю репрезентацию жизненного опыта, отраженную в объективной действительности [14].

Нуанароника Тера описывает осознанность как искреннее осознание того, что действительно происходит с субъектом и в субъекте в последовательные моменты восприятия, *Hanh* – как поддержание своего сознания осознающим существующую действительность (цит. по: [6]). В свою очередь понятие, противоположное осознанности, предполагает недостаточность полноты сознания, что проявляется в виде постоянных размышлений, погруженности в прошлое, фантазировании, беспокойстве о будущем, неудовлетворенности своей жизнью. S. R. Bishop отмечает, что осознанность позволяет усилить распознавание психических событий, происходящих в данный момент, дополняя внутреннюю картину мира переживанием субъективности происходящего [5].

S. R. Bishop также описывает структуру осознанности, включающую две основных составляющих. Первая составляющая понимается как произвольность внимания, непосредственно направленного на происходящее, что в свою очередь позволяет воспринимать продолжающийся внутренний опыт, не сопровождающийся пониманием причинно-следственных связей, аффективной сферой индивида. Осознанность связана с переключением внимания как умением переносить фокус с одного предмета на другой. Кроме того, осознанность не является способностью подавления когнитивных и аффективных импульсов из сознания субъекта. Осознанность взаимосвязана с таким свойством внимания, при котором психические реакции отслеживаются без сверхидентификации с ними, без повторяющейся модели реагирования, без фильтрации посредством внутренних позиций. Из этого следует, что полнота сознания связана со сдерживанием когнитивных процессов переработ-



ки информации и с поддержанием непосредственного впечатления, возникающего при первичном знакомстве с воспринимаемым объектом. Учитывая то, что внимание характеризуется ограниченностью объема, оно получает больше ресурсов для обработки информации в настоящий момент, освобождаясь от детальных размышлений. При этом осознанность предполагает взаимодействие двух важных процессов: непрерывности внимания и контроля, включающего торможение процессов переработки информации.

Вторая составляющая осознанности предполагает ориентацию на текущие впечатления, открытость новому опыту, принимающую позицию субъекта, что позволяет изменить значение ситуации. Увеличение полноты сознания в свою очередь взаимосвязано с повышением эмоциональной устойчивости, когнитивной сложности, дифференцированности когнитивного и аффективного опыта, а также способности мысленно связывать чувства и поведение. На рисунке 1 представлены компоненты осознанности согласно структуре, рассматриваемой S. R. Bishop.



Рис. 1. Компоненты осознанности по S. R. Bishop

В связи с тем, что полнота сознания рассматривается как состояние внимательности и сознания того, что имеет место в настоящем, ее можно понимать как один из видов временной ориентации или временной перспективы [5]. Так, К. W. Brown и R. M. Ryan используют термин «присутствующее настоящее» [6]. Воспринимая текущий момент, субъект перестает стремиться в будущее и желать будущих возможностей, перестает сожалеть об обязательствах прошлого, заменяя чувство прошлого и будущего ощущением целостности.

В зарубежных работах описаны основные характеристики осознанности, проявляющиеся посредством следующих метакогнитивных навыков:

- способность непосредственно воспринимать текущий поток внутренних и внешних стимулов, без критической оценки [6];
- способность переключать свое внимание с одного аспекта опыта на другой [5];
- умение принимать опыт своих переживаний как относительный и проходящий, доверяя своим чувствам, мыслям и ощущениям (принятие предполагает адекватное переживание внутреннего опыта, без попыток усилить или подавить эмоциональные импульсы) [7].

Ж. Kabat-Zinn приводит основные психологические принципы, на которые опирается процесс осознанности личности. Данные принципы представлены на рисунке 2.

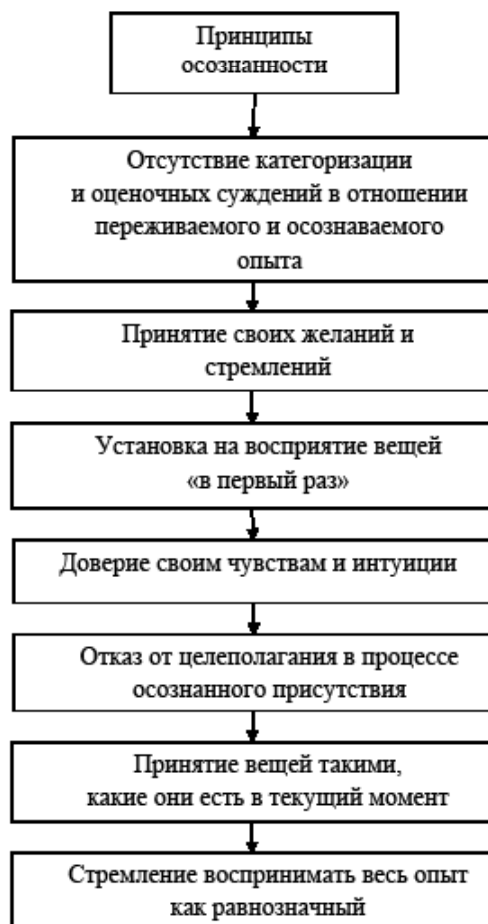


Рис. 2. Основные принципы осознанности по Ж. Kabat-Zinn

Зарубежные исследования показывают, что осознанность обусловлена рядом психофизиологических параметров, в частности Ж. D. Creswell описывает взаимосвязь между осознанностью и активацией префронтальной коры головного мозга [9]. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что испытуемые с высокой степенью осознанности способны к более эффективной регуляции эмоциональных реакций.

Осознанность коррелирует с рядом когнитивных процессов, в частности с концентрацией и устойчивостью внимания, произвольной памятью, сложными мыслительными операциями, способностью к принятию адекватных решений в стрессовых ситуациях. При этом осознанность связана как с непосредственным восприятием стимулов, так и с рефлексией психических состояний. Несмотря на имеющиеся различия в понимании осознанного присутствия, ряд современных исследований показывают наличие взаимосвязей осознанного присутствия: положительных – с субъективным благополучием, отрицательных – с тревожностью, депрессивными состояниями, психопатией, эмоциональной нестабильностью. Кроме того, понимание и принятие субъективности переживаемого опыта коррелирует с низким уровнем склонности к различным проявлениям стрессовых расстройств,



в том числе с тревогой, страхами, раздражением, сосредоточенностью на негативных эмоциональных переживаниях и мыслях [13; 19].

Например, группой зарубежных исследователей представлено изучение меры диспозиционной осознанности и воспринимаемого стресса у студентов бакалавриата. Авторы полагают, что диспозиционная осознанность связана с более низким базальным симпатическим возбуждением и меньшим психологическим стрессом. В результате исследования была обнаружена значимая связь между большей диспозиционной осознанностью и менее воспринимаемым стрессом, а также более низким физиологическим стрессом [12].

В свою очередь С. Franco, А. Amutio at al. провели исследование с участием женщин, переживших мастэктомию, последствия которой привели к изменению имиджа тела, что обусловило физические и психосоциальные проблемы. Исследование предполагало изучение эффектов авторской семинедельной программы осознанности, включающей спектр психосоциальных критериев, среди которых: социальное избегание, социальная тревога, напряжение, депрессия, гнев, энергичность, усталость, устойчивость и самооценка. По результатам эксперимента были обнаружены положительные эффекты применения программы осознанности. В частности, наиболее показательные изменения были отмечены по критериям самооценки, депрессии, социального избегания, устойчивости, напряженности и социальной тревожности [11].

За последние десятилетия изучение феномена «осознанность» представляет значительный интерес в области организационной психологии. Учеными рассматривается возможность использования приемов осознанности для улучшения здоровья и благополучия сотрудников.

Так, группой исследователей из Флорентинского университета (S. Cheli, P. De Bartolo at al.) обнаружены взаимосвязи между осознанностью и стрессом при обучении медицинского персонала. Авторы разработали и предложили внедрить курс по осознанности в образовательную программу обучения медицинских сестер. По мнению авторов, проект самосознательной медсестры (the Self-Aware Nurse Project), основанный на осознанности, позволит эффективно справляться со стрессом у медсестер, будет способствовать осознанному состраданию и предупреждать профессиональное выгорание. Предложенная авторами программа разработана с учетом основных аспектов деятельности медсестры (личностный, отношений, организационный), интегрирует стандартные практики осознанности и специально разработанные медитативные упражнения и психообразование. Результаты пилотажного исследования демонстрируют значительное увеличение диспозиционной осознанности и снижение субъективно ощущаемого выгорания медсестер. Вместе с тем авторы подчеркивают необходимость дальнейших исследований для преодоления основных ограничений, связанных с низким размером выборки и отсутствием рандомизации [8].

Также исследования показывают, что осознанность является фактором психологического здоровья личности, в частности с высокой степенью удовлетворенности жизнью, эмпатией, оптимизмом, самоконтролем, позитивным отношением [1; 4]. Взаимосвязь осознанности с психологическим благополучием объясняется способностью к саморегуляции внимания и сознания. При этом саморегуляция, на включение которой направлены различные интервенции осознанности, выполняет две функции. Она активизирует состояние осознанности в текущем моменте, что развивает способность человека к осознанному присутствию. Это приводит к тому, что

субъект фиксирует свое внимание не только на негативных событиях и ситуациях, но и на позитивных аспектах собственного опыта. Исправление ошибки негативного восприятия посредством психического усилия позволяет индивиду испытывать больше позитивных эмоций, что ведет к повышению уровня субъективного благополучия. При этом взаимосвязь осознанности и психологического благополучия наделяет позитивные эмоции двумя основными функциями: расширением поведенческого репертуара в моменте и накоплением ресурса развития человека в долгосрочной перспективе.

Так, современный представитель гуманистического подхода в психотерапии D. Rockwell отмечает, что гуманистическая психология призвана помочь клиентам найти здоровые пути к осознанному участию в жизни. В данном контексте рассматриваются различные способы культивирования более просвещенного межличностного взаимодействия, которое представлено такими компонентами, как осознанная речь, осознанное действие и осознанное усилие в условиях интеракций. В противовес методам улучшения себя посредством внутреннего насилия, эскалирующего аттитюд «я недостаточно хорош», автор рассматривает подход, включающий любовь к себе через самопознание, освобождение от эго установок «все относится ко мне» и ориентация на осознание своей роли во всеобъемлющем «мы». Автор определяет осознанность как высокоэффективный инструмент психотерапии, позволяющий продвигать любовь как жизненно важный гуманистический элемент целительных изменений [17].

Кроме того, показана корреляция между осознанностью и аддиктивным поведением. Ряд зарубежных авторов провели исследование, в котором изучались механизмы, связывающие осознанность и воздержание от курения на ранних стадиях. Выборку составили 355 курящих человек (33 % кавказцев, 33 % афроамериканцев, 32 % латиноамериканцев; 55 % женщин), проходящих терапию, направленную на отказ от курения. Результаты исследования показали, что люди с высокой диспозиционной осознанностью (сосредоточенность внимания на настоящем моменте, спокойное принятие своих чувств, мыслей и телесных ощущений) с большей вероятностью бросают курить. Тем не менее в настоящее время механизмы, лежащие в основе данного феномена, неясны [18].

Аргументированно представлены результаты многочисленных исследований, направленных на изучение эффектов интеграции приемов осознанности в различные сферы жизнедеятельности человека, послужили основой для расширения области применения данного подхода. Так, в рамках исследовательской программы по улучшению психического здоровья молодежи, в учебные планы 370 школ Великобритании введен предмет по практике осознанности наряду с традиционными школьными предметами. Включению нового предмета в учебный план послужили данные исследований, которые обнаружили рост показателей психических расстройств у детей в возрасте от 5 до 15 лет с 9,7 % в 1999 г. до 11,2 % в 2017 г. [17]. Среди наиболее распространенных расстройств отмечают тревожность и депрессию. Целью проекта стало изучение наиболее действенных подходов при работе с молодежью в условиях быстро меняющегося мира. Предложенная специалистами программа содержит несколько блоков, включая подготовку учителей для проведения ролевых упражнений, обучение методам релаксации и приглашение профессионалов для групповых дискуссий.

Таким образом, осознанность представляет собой активное состояние сознания, направленное на рациональное восприятие событий психической жизни. В психологии представлен ряд теорий относительно данного психологического феномена.



В рамках одного из направлений исследования осознанность рассматривается как активное состояние сознания, детерминирующее кратковременную целенаправленную фиксацию на событиях внутренней жизни, а также проявление творческого потенциала в отношении данных событий. В контексте другого психологического направления феномен осознанности понимается как осведомленность, которая возникает посредством фиксации внимания на текущем моменте разворачивающегося внутреннего опыта субъекта, без привычной модели реагирования. Также описана структура осознанности, включающая саморегулирование внимания, фиксированного на непосредственном впечатлении, и ориентацию на текущие впечатления, открытость новому опыту, принимающую позицию субъекта. Кроме того, зарубежные исследования показывают, что осознанность обусловлена рядом психофизиологических и психологических параметров, позволяющих рассматривать данный психологический феномен как фактор психологического здоровья личности, препятствующий формированию стресса у испытуемых.

Список литературы

1. Голубев А. М. Природа полноты осознанности. Адаптация опросника внимательности и осознанности MAAS // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. С. 44–51.
2. Дударева В. Б., Семенов И. Н. Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5, № 1. С. 101–120.
3. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2011. № 2 (16). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2%E2%80%939316/463-leontiev> (дата обращения: 01.04.2019).
4. Пуговкина О. Д., Шильникова З. Н. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия // Современная зарубежная психология. 2014. № 2. С. 18–28. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=180232> (дата обращения: 01.04.2019).
5. Bishop S. R., Lau M., Shapiro S., Carlson L. et al. Mindfulness: A proposed operational definition // *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2004. Vol. 11. P. 230–241.
6. Brown K. W., Ryan R. M. The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 84. P. 822–848.
7. Cardaciotto L., Herbert J. D., Forman E. M., Moitra E., Farrow V. The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale // *Assessment*. 2008. Vol. 15. P. 204–223.
8. Cheli S., De Bartolo P., Agostini A. Integrating mindfulness into nursing education: A pilot nonrandomized controlled trial // *International Journal of Stress Management*. 2019. Available at: <http://dx.doi.org/10.1037/str0000126> (accessed: 01.04.2019)
9. Creswell J. D., Way B. M., Eisenberger N. I., Lieberman M. D. Neural correlates of dispositional mindfulness during affect labeling // *Psychosomatic Medicine*. 2007. Vol. 69. P. 560–565.
10. Crum A. J., Langer E. J. Mind-set matters: Exercise and the placebo effect // *Psychological Science*. 2007. Vol. 18, № 2. P. 165–171. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2007.01867.x
11. Franco C., Amutio A., Mañas I., Sánchez-Sánchez L. C., Mateos-Pérez E. Improving psychosocial functioning in mastectomized women through a mindfulness-based program: Flow meditation // *International Journal of Stress Management*. 2019. Available at: <http://dx.doi.org/10.1037/str0000120> (accessed: 01.04.2019)

12. *Hicks A., Siwik C., Phillips K., Zimmaro L. A., Salmon P., Burke N., Sephton S. E.* Dispositional mindfulness is associated with lower basal sympathetic arousal and less psychological stress // *International Journal of Stress Management*. 2019. Available at: <http://dx.doi.org/10.1037/str0000124> (accessed: 01.04.2019)
13. *Kabat-Zinn J.* Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future // *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2003. Vol. 10. № 2. P. 144–156. DOI: 10.1093/clipsy.bpg016
14. *Kahneman D.* *Thinking Fast and Slow*. N.Y.: Farrar, Straus and Giroux, 2011. 512 p.
15. *Langer E. J.* Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective // *Consciousness and Cognition*. 1992. Vol. 1, № 3. P. 289–305. DOI: 10.1016/1053–8100(92)90066-J
16. *Langer E. J., Moldoveanu M.* The construct of mindfulness // *Journal of Social Issues*. 2000. Vol 56, № 1. P. 1–9. DOI: 10.1111/0022-4537.00148
17. *Rockwell D.* Mindfulness in psychotherapy and love as the healing balm // *The Humanistic Psychologist*. 2019. Available at: <http://dx.doi.org/10.1037/hum0000127> (accessed: 01.04.2019)
18. *Spears C. A., Li L., Wu C., Vinci C., Heppner W. L., Hoover D. S., Wetter D. W.* Mechanisms linking mindfulness and early smoking abstinence: An ecological momentary assessment study // *Psychology of Addictive Behaviors*. 2019. Available at: <http://dx.doi.org/10.1037/adb0000451> (accessed: 01.04.2019)
19. *Tkach C., Lyubomirsky S.* How do people pursue happiness? Relating personality, happiness-increasing strategies and well-being // *Journal of Happiness Studies*. 2006. Vol. 7, № 2. P. 183–225. DOI: 10.1007/s10902-005-4754-1



Ветерок Екатерина Владимировна

канд. психол. наук, доц. кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, severus.snegg.1997@gmail.com

Тишкова Альбина Сергеевна

ассистент кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, umarowa.albina@yandex.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО
КОНФЛИКТА В ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ****Veterok Ekaterina Vladimirovna**

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

Tishkova Albina Sergeevna

assistant of the department of practical and special psychology of the faculty of psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, umarowa.albina@yandex.ru

**THEORETICAL ASPECTS OF THE INTERNAL CONFLICT
IN THE PSYCHOANALYTIC APPROACH**

Аннотация. В статье представлены взгляды зарубежных психоаналитиков на понимание происхождения внутриличностных конфликтов. Показано, что внутриличностный конфликт представляет собой психическое противоречие между бессознательными и осознаваемыми структурами личности, обусловленное необходимостью отказываться от своих желаний под влиянием нравственно-этических ценностей. Раскрывается специфика возникновения и механизмов протекания внутриличностных конфликтов в идеях классического психоанализа и неофрейдизма. Обнаружено, что субъект находится под неоднозначным влиянием социокультурной действительности, реагируя на него неосознаваемой тревожностью, которая является результатом невозможности индивидом найти выход из амбивалентной ситуации. Проанализирована роль сознательной спонтанности личности в преодолении внутриличностного конфликта, в частности, уточнено, что разрешение конфликта возможно в процессе развития индивидуальности субъекта, усиления роли эмоционально спонтанных проявлений сознания и поведения, что достигается посредством формирования способности к рефлексии и безоценочному принятию себя.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, психоаналитическая концепция, структура личности, идентификация, защитные механизмы.

Abstract. The article presents the views of foreign psychoanalysts on understanding the origin of intrapersonal conflicts. It is shown that intrapersonal conflict is a mental contradiction between unconscious and conscious personality structures, due to the need to give up their desires under the influence of moral and ethical values. The specificity



of the emergence and mechanisms of percolation of intrapersonal conflicts in the ideas of classical psychoanalysis and neo-Freudianism is revealed. It was found that the subject is under the ambiguous influence of sociocultural reality, reacting to it with an unconscious anxiety, which is the result of the inability of an individual to find a way out of an ambivalent situation. The role of the conscious spontaneity of the individual in resolving the intrapersonal conflict is analyzed, in particular, it is clarified that resolving the conflict is possible in the process of developing the individuality of the subject, enhancing the role of emotionally spontaneous manifestations of consciousness and behavior, which is achieved through the development of the ability to reflect and selfless appreciation.

Keywords: intrapersonal conflict, psychoanalytic concept, personality structure, identification, defense mechanisms.

На современном этапе развития социума, характеризующемся динамикой социальных и культурных процессов, возникает риск негативных психологических последствий, обусловленных неспособностью субъекта к адекватному реагированию на внешние изменения. Низкая адаптивность зачастую может быть детерминирована психическим напряжением индивида, переживающего внутриличностный конфликт, что препятствует активному и осознанному проявлению себя в мире [4].

Для понимания содержания и специфики внутриличностного конфликта важно обратиться к более общей психологической категории конфликта, описанной рядом зарубежных исследователей.

В настоящее время в психологической науке отсутствует общепризнанное определение конфликта. Данное понятие применяется в отношении широкого круга ситуаций, характеризующихся противоположностью мотивов, целей, импульсов, действий. Слово «conflictus» в переводе с латинского обозначается как столкновение. Вопрос о предмете столкновения понимается по-разному в ряде исследований и обусловлено методологической ориентацией конфликтологов. Причем многообразие типов конфликтов детерминировано сочетанием типов организации жизнедеятельности социума в целом. Теоретический анализ сфер социальной жизни позволяет выделить следующие виды конфликтов: политические, идеологические, межнациональные, межличностные, между личностью и группой, между группами, межгосударственные конфликты и др. При этом в науке выделяется особая группа конфликтов – внутриличностные. Так, В. С. Мерлин дает определение внутриличностного конфликта как состояния длительной дезинтеграции личности, предполагающее обострение противоречий между различными сторонами, отношениями и действиями субъекта [7].

Одной из тенденций развития конфликтологии как науки является динамика фиксации внешнего к рассмотрению внутреннего. В научной литературе исследования внутриличностного конфликта представлены в основном зарубежными работами психоаналитического направления (А. Адлер, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон, К. Юнг и др.). Психоаналитический подход основывается на признании бессознательных психических процессов. В контексте психоаналитической модели этиология эмоциональных расстройств обусловлена особенностями переживания индивидом ситуаций, детерминированными ранее принятыми неосознаваемыми решениями и последующими действиями [3]. Психоанализ исследует противоречия между инстинктивными мотивами и усвоенными требованиями социума, конфликт между которыми ведет к невротизации личности [8].

По мнению большинства представителей психоаналитического подхода, внутри-



личностный конфликт рассматривается как динамический процесс, в основе которого лежит рассогласованность эмоциональных и ценностных позиций субъекта [11]. В структуре личности по З. Фрейду выделяется три инстанции: «Ид», «Эго» и «Супер-Эго». Личностные внутренние противоречия складываются между инстинктами, желаниями и побуждениями «Ид» и сверх контролирующим «Супер-Эго», которые регулирует и разрешает «Эго». З. Фрейд рассматривает внутриличностный конфликт как психическое противоречие между бессознательными и осознаваемыми структурами личности, обусловленное необходимостью отказываться от своих желаний под влиянием нравственно-этических ценностей. Согласно концепции З. Фрейда понятие конфликта взаимосвязано с понятием психологических защитных механизмов, в частности с вытеснением, предполагающим немотивированное забывание неприемлемых для сознательной сферы личности влечений и импульсов. В табл. 1 представлены виды внутриличностного конфликта, описанные З. Фрейдом [11].

Таблица 1

Виды и специфика внутриличностных конфликтов по З. Фрейду

Тип конфликта	Проявление
Нормальный конфликт	Данный тип внутриличностного конфликта обусловлен вынужденным отказом от удовлетворения своих желаний, несовместимых с требованиями социальной среды. В этом случае преодоление конфликта происходит посредством попыток достичь удовольствия социально одобряемыми средствами
Патогенный конфликт	Данный тип конфликта заключается в наличии системы внешних и внутренних ограничений, детерминированных удовлетворением бессознательных желаний индивида. В этом случае происходит столкновение между личностными и сексуальными влечениями. Описанный тип внутриличностного конфликта является фактором, обуславливающим возникновение невротических реакций субъекта. Разрешение конфликта осуществляется благодаря возвращению вытесненного патогенного конфликта в область сознания

На основе подхода З. Фрейда отечественные исследователи А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов разработали классификацию внутриличностных конфликтов, основанную на использовании языка переживания личностью сложной для него ситуации, выделив в отдельные группы следующие виды внутриличностных конфликтов (табл. 2) [2].

Таблица 2

Виды и специфика внутриличностных конфликтов по А. Я. Шипилову и А. И. Анцупову

Тип конфликта	Проявление
1	2
Мотивационный (между «хочу» и «хочу»)	Одновременное воздействие на личность актуализирующихся и противоположно направленных мотивов равной величины
Нравственный (между «хочу» и «надо»)	Характеризуется столкновением личных желаний и побуждений с моральными принципами
Адаптационный (между «надо» и «могу»)	Нарушение процесса социальной или профессиональной адаптации личности
Ролевой (между «надо» и «надо»)	Данный вид внутриличностных конфликтов обуславливает возникновение противоречия между различными ролевыми позициями субъекта и соответствующим этим позициям ролевым поведением индивида.

1	2
	Виды ролевых конфликтов: внутриволевой, возникающий из-за неспособности соответствовать требованиям роли и межролевой, предполагающий противоречие между разными ролевыми позициями, которые оказываются несовместимыми
Конфликт неадекватной самооценки (между «могу» «могу»)	Проявляется в расхождении между уровнем притязания, самооценкой, а также реальными возможностями индивида
Конфликт нереализованного желания или комплекса неполноценности (между «хочу» и «могу»)	Детерминирован недостатком физических возможностей, блокирующих удовлетворение возникающих потребностей субъекта Невротический конфликт Длительно сохраняющийся любой из представленных видов конфликтов или их сочетания.

А. Адлер источником конфликта считал расхождение между осознанием собственных личностных характеристик с социально одобряемыми моделями. Преодолению внутрличностного конфликта способствует компенсация как возмещение нарушенных функций [1]. По мнению К. Юнга, внутрличностный конфликт представляет собой результат рассогласованности между архетипами как содержательной системой универсальных социальных установок личности. По мнению автора, архетипы определяют модели эмоционального реагирования в различных ситуациях. Внутрличностный конфликт может возникать как рассогласование между реальными чувствами и социальной ролью, что приводит к дезинтеграции личности. По мнению К. Юнга, преодоление внутрличностного конфликта заключается в принятии противоположностей, что обуславливает приближение к целостности личности [15].

К. Хорни рассматривает внутрличностный конфликт как расхождение между потребностью в безопасности и стремлением к выражению себя, своих чувств, что приводит к формированию тревоги. Тревога, в свою очередь, вызывает потерю контакта с собой и своими желаниями. Как следствие, тревога обуславливает реакции индивида, способствуя его стремлению к психологической безопасности. Рассогласованность противоположных стремлений субъекта – стремления к безопасности и стремления к удовлетворению своих переживаний – активизирует действие психологических защитных механизмов. Автор отмечает, что конфликт характеризуется диаметральной противоположной направленностью сил, что ведет к невозможности его адекватного разрешения. К. Хорни выделяет несколько способов преодоления внутрличностного конфликта. В частности, одним из способов является подавление импульсов и аффектов. Также автор предлагает в качестве способа разрешения внутрличностного конфликта использовать некоторые стратегии социальной деятельности, заключающиеся в создании такой психологической дистанции между индивидом и социальной средой, при которой конфликты не допускаются. Еще одним способом преодоления внутрличностного конфликта является создание индивидом идеализированного образа, основанного на потенциальных возможностях личности, удаленной от реальности [10]. Через теорию «Я» и «мы» внутрличностный конфликт рассматривает С. Н. Шпильрейн, указывающая на необходимость отделения ребенка от симбиоза с родителями в период взросления с целью автономности и возможности создать и реализовать самостоятельную жизнь во взрослом возрасте [13].

Э. Эриксон отмечает, что внутрличностный конфликт возникает под воздействием неопределенности ситуации в кризисные возрастные периоды. Автор рас-



смаатривает кризис как особые моменты выбора между прогрессом и регрессом, таким как преодоление замкнутости ради психологической близости, генеративности ради обретения способности заботиться о других, отчаяния ради обретения целостности. Одним из основных личностных факторов преодоления внутреннего конфликта, по мнению Э. Эриксона, является идентичность [14]. По мнению Э. Фромма, внутриличностный конфликт возникает в процессе противостояния субъекта подавляющему воздействию родительского авторитета, что нивелирует чувство принадлежности самому себе, проявляясь в переживании вины, бессилия, ненависти, отсутствия внутренней свободы. В данном случае конфликт обусловлен стремлением субъекта к независимости и близости с другими, социализации и сохранению своей индивидуальности [12].

Г. Салливан видит причину возникновения внутриличностного конфликта в нарушении межличностных отношений, отрицательный и разрушительный характер которых может препятствовать социальной адаптации личности и вызывать данный конфликт. В частности, речь идет о конфликте между потребностями субъекта и социальным окружением. По мнению автора, в процессе индивидуального развития у детей формируются социальные эмоции, обусловленные снижением психического напряжения, детерминированного потребностями личности. Из этого следует, что онтогенетическое развитие индивида обусловлено стремлением личности к снижению внутреннего напряжения, связанного с потребностной сферой субъекта. Факторы, обуславливающие возникновение тревоги, отличаются большим разнообразием. При этом потребность личности в избегании тревоги детерминирует особенности становления личностной системы индивида. Данная система рассматривается как компонент личности, диктующий некоторые образцы поведения, в зависимости от определенных межличностных ситуаций. Для сохранения позитивной персонификации индивид создает некоторый механизм, который автор описывает как избирательное внимание. Данный механизм позволяет индивиду игнорировать раздражители, которые потенциально могут вызвать тревогу и трансформировать мнение человека о себе. Поскольку основные причины тревоги заключаются в социальном взаимодействии, избирательное внимание регулирует не только собственную персонификацию, но и образы других людей [9].

Обобщая ряд зарубежных психоаналитических теорий, можно сделать заключение о том, что субъект находится под неоднозначным влиянием социокультурной действительности, реагируя на него неосознаваемой тревожностью, которая является результатом невозможности индивидом найти выход из амбивалентной ситуации. Возникающая у индивида тревожность может препятствовать гармоничному развитию личности при несформированных или искаженных формах совладания. Тем не менее в настоящее время не решены вопросы факторов, которые детерминируют психическую активность и саморегуляцию, обеспечивая преодоление внутренней конфликтности.

Обобщение психоаналитических теорий внутриличностного конфликта позволяет утверждать, что его возникновение является не только проявлением невротизации личности, но и показателем сложности ее внутреннего мира, что обуславливает перспективы развития психической сферы субъекта.

В отечественном подходе внутриличностный конфликт рассматривается как форма внутриличностного противоречия, приводящая к неопределенности жизненного выбора, к разрыву контакта личности с собственными эмоциональными переживаниями и социальной средой, а также к возможным деструктивным сте-

реотипам поведения. С точки зрения Д. В. Грешнева, внутриличностный конфликт рассматривается в качестве сложного системного психического явления, где задействованы компоненты целостной структуры личности. Автор полагает, что внутриличностный конфликт возникает в деятельности, которая направлена на достижение целей самореализации (выступает системообразующим фактором). При этом он выделяет следующее содержание внутриличностного конфликта: рефлексивность, субъективность и деятельность личности [4]. Также Д. В. Грешнев приводит виды внутриличностного конфликта (рис.).



Рис. Виды внутриличностного конфликта (по Д. В. Грешневу)

Согласно психоаналитической концепции преодоление внутриличностного конфликта возможно в процессе развития индивидуальности субъекта, усиления роли эмоционально спонтанных проявлений сознания и поведения, что достигается посредством формирования способности к рефлексии и безоценочному принятию себя [5; 6]. В частности, важную роль играет осознание собственных импульсов и желаний, а также сознательная спонтанность личности. Спонтанность в психоанализе рассматривается как способность быть открытым своим подлинным чувствам, дифференцировать свои потребности и ценности, что позволяет индивиду адекватно разрешать новую ситуацию. Спонтанное переживание возникающего потока эмоций помогает субъекту разрешать внутриличностные конфликты, конституируя понимание и действия индивида и обеспечивая реконструирование связей между подлинностью существования личности и социумом, что, в свою очередь, детерминирует развитие субъектности и интегративности жизненного пути.

Теоретический анализ исследований дает возможность выделить ряд условий, характеризующих внутриличностный конфликт, которые связаны с возможностью осознания психологических противоречий. В данном случае речь идет о согласованной когнитивной сфере, связанной с иерархией потребностей и мотивов, пониманием картины мира субъекта и способности личности к осознанию своих аффективных переживаний. Завершение внутриличностного конфликта выступает как разрешение противоречий, осуществляемое посредством включения механизмов психологической защиты, активизации механизмов осмысления конфликта, осуществлению сознательного выбора в пользу какого-либо из альтернативных вариантов, коррекции самооотношения и достижению адекватного представления о себе.

Таким образом, одной из тенденций развития конфликтологии как науки является динамика фиксации внешнего к рассмотрению внутреннего. В научной литературе исследования внутриличностного конфликта представлены в основном зарубежными работами психоаналитического направления. В контексте психоаналитических теорий внутриличностные конфликты возникают в раннем детстве, закрепляясь в бессознательной сфере психики и вызывая чувство тревоги. Внутриличностный конфликт рассматривается как динамический процесс, в основе которого лежит рассогласованность эмоциональных и ценностных позиций субъекта. При внутриличностном конфликте рассогласование ряда составляющих личностной структуры результирует себя переживаниями. Понятие конфликта взаимосвязано с понятием психологических защитных механизмов, в частности с вытеснением, предполагающим немотивированное забывание неприемлемых для сознательной сферы личности влечений и импульсов. Преодоление внутриличностного конфликта возможно в процессе развития индивидуальности субъекта, усиления роли эмоционально спонтанных проявлений сознания и поведения, что достигается посредством формирования способности к рефлексии и безоценочному принятию себя. При этом преодоление внутриличностных конфликтов будет различным, в зависимости от подхода к их возникновению: развитие силы «Эго» в разрешении противоречий между «Ид» и «Супер-Эго»; возникновение индивидуальности и автономности от симбиотической связи с родителями; развитие социального интереса и адаптация в обществе; сила личностного «Я» в отстаивании своих прав и выражении взглядов; проработка прошлых острых внутренних неосознаваемых препятствий.

Список литературы

1. Адлер А. Наука о характерах: понять природу человека. М.: Академ. проект, 2011. 253 с.
2. Анцупов А. Я., Шитлов А. И. Конфликтология. СПб.: Питер, 2015. 528 с.
3. Васильева Н. Л. Клинический психоанализ: эффективность терапевтического подхода [Электронный ресурс] // Развитие личности. 2007. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klinicheskiy-psihoanaliz-effektivnost-terapevticheskogo-podhoda> (дата обращения: 29.03.2019).
4. Грешнев Д. В. Психологические особенности внутриличностного конфликта: дисс. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2002. 173 с.
5. Красильников И. А. Внутриличностный конфликт в гуманистическом психоанализе Э. Фромма [Электронный ресурс] // Вестник ГУУ. 2013. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrilichnostnyy-konflikt-v-gumanisticheskom-psihoanalize-e-fromma> (дата обращения: 29.03.2019).
6. Красильников И. А. Феномен внутриличностного конфликта в социальном психоанализе [Электронный ресурс] // Известия Саратовского университета Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. № 4-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-vnutrilichnostnogo-konflikta-v-sotsialnom-psihoanalize> (дата обращения: 29.03.2019).
7. Мерлин В. С. Социально типичные свойства личности в психологическом конфликте // Вопросы современной психоневрологии. Л., 1966. С. 93–101.
8. Россохин А. В. Рефлексия измененных состояний сознания в психоанализе [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-izmenennyh-sostoyaniy-soznaniya-v-psihoanalize> (дата обращения: 29.03.2019).
9. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии. СПб.: Ювента, 1999. 347 с.

10. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени: новые пути в психоанализе. СПб.: Питер, 2016. 304 с.
11. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. Харьков; Белгород: Клуб семейного досуга, 2013. 480 с.
12. *Фромм Э.* Величие и ограниченность теории Фрейда. М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2012. 221 с.
13. *Штільрейн С.* Психоаналитические труды / пер. с англ., нем. и франц.; под науч. ред. С. Ф. Сироткина, Е. С. Морозовой. Ижевск: ERGO, 2008. 466 с.
14. *Эриксон Э. Х.* Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.
15. *Юнг К. Г.* Структура и динамика психического. М.: Когито-Центр, 2008. 480 с.



Ганпанцурова Ольга Борисовна

ст. преп. кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, Olga74@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА
И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ФОРМИРОВАНИЯ
КОМПЕТЕНЦИЙ SOFT-SKILLS У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ**

Ganpanturova Olga Borisovna

Senior teacher of the department of practical and special psychology of the faculty of psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, Olga74@mail.ru

**PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES
AND INDIVIDUALIZATION AS A RESULT OF FORMATION
OF COMPETENCES SOFT-SKILLS, STUDENTS OF DIFFERENT
PROFESSIONAL DIRECTIONS**

Аннотация. В статье рассматриваются требования к формированию профессиональных компетенций в рамках образовательного процесса, сформулирована специфика hard-skill- и soft-skills-навыков у специалистов разных направлений. Более конкретно охарактеризованы soft-skills-навыки, необходимые студентам разных профессиональных направлений в условиях современной реальности: навыки компьютерной и элементарной технической грамотности, коммуникационные навыки и навыки межличностного взаимодействия, навыки адаптивности, навыки управления проектами, экспертные навыки, исследовательские навыки, эмоциональный интеллект как один из навыков, а также сильная трудовая этика.

Ключевые слова: компетенции, hard-skill- и soft-skills-навыки, современное образовательное пространство, студент, профессиональное направление.

Abstract. The article deals with the modern requirements for the formation of professional competencies in the educational process, and formulated the specifics of hard-skill and soft-skills of specialists in different directions. Soft-skills skills necessary for students of different professional directions in the conditions of modern reality are more specifically characterized. The following soft-skills are formulated: computer and elementary technical literacy skills, communication and interpersonal skills, adaptability skills, project management skills, expert skills, research skills, emotional intelligence as one of the skills, as well as strong work ethics.

Keywords: competencies, hard-skills and soft-skills skills, modern educational space, student, professional direction.

Социальные, экономические, а главное, информационно-технологические преобразования, ускорение темпа жизни, изменчивость и неопределенность современной ситуации, когда искусственный интеллект предлагает человеку новые стратегии адаптации, коммуникации, а взаимодействие в обществе требует от человека

специфических индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения. Вызовы современности предполагают расширение границ образовательного пространства, где становится возможным приобретение специфических индивидуально-ориентированных навыков эффективного межличностного взаимодействия. Это возможно при условии включения в него нового современного знания, которое поможет формировать необходимые для современного специалиста компетенции эффективного межличностного взаимодействия, – задачи современного профессионального образования.

В эпоху постпостмодернистского общества профессиональное образование становится актуальным только в случае, если оно становится именно образованием, а не обучением, образованием, которое формирует компетенции, востребованные современным обществом. В этом контексте наиболее правильной является ориентация на немногие, наиболее значимые компетенции, без которых в любой сфере деятельности современному специалисту сложно реализоваться. Мозаика этих компетенций такова, что они способствуют формированию навыков эффективного межличностного взаимодействия. Какое профессиональное направление ни было бы выбрано молодым человеком, профессиональная индивидуализация возможна только при освоении этих компетенций, при рефлексии их значимости в любой сфере деятельности даже не классического и постклассического, а постпостклассического периода. Периода, когда «эра дипломов» осталась далеко позади, а образование вторично, а вот профессиональная индивидуализация, личностный потенциал, интернализированный выбор деятельности – это главные детерминирующие построения индивидуального стиля деятельности и успешного в ней пребывания. Новые социально востребованные компетенции необходимы современным студентам не только для успешного вхождения в профессию и эффективного межличностного взаимодействия в условиях профессиональной специфики, но и для формирования профессионально-индивидуальных важных для каждого специалиста качеств.

это *hard-skills* и *soft-skills* навыки, а впервые эти термины зазвучали в рамках научно обоснованного подхода к подготовке военнослужащих США, в доктрине «Системы проектирования военной подготовки». *Hard-skills* (англ. «жесткие» навыки) – это навыки, которые формируются в процессе профессионального обучения в рамках знания методологии профессионального процесса, терминологического аппарата, теоретических основ, классификаций и др. Их можно измерить. *Hard-skills* навыки применимы в различных направлениях профессиональной деятельности (знание иностранных языков, вождение автомобиля, использование компьютерных программ и др.), и очень важны при профессиональной реализации молодого специалиста [1].

Навыки *soft-skills* (англ. «мягкие» навыки) – это социально-психологические компетенции (коммуникабельность, умение работать в команде, креативность и др.), которые в современном обществе пригождаются в большинстве жизненных ситуаций, а в профессиональном развитии дают возможность эффективно реализовать свой личностный потенциал и *hard-skill*-навыки. При упоминании личностной направленности на успешную реализацию имеется в виду набор черт, установок, ценностных ориентаций по отношению к другим людям, самой профессии (ранее выбранной по разным причинам), к успеху в ней и, наконец, к окружающему миру и самой жизни. Это, скорее, проблема, личностного самоопределения, которая лежит в основе выбора профессии (профориентация) и мотивации успешной реализации в ней. Поэтому формирование «мягких» современных социально-психоло-



гических компетенций, помогающих человеку адаптироваться к различного рода деятельности и достигнуть в ней профессиональной индивидуализации.

Формирование *hard-skill-* и *soft-skills-*навыков у современных специалистов в рамках обучения в вузе – это основная задача современного образования. Именно формирование *soft-skills-*навыков у современных студентов в постпостмодернистском обществе становится необходимым для профессионального обучения любого направления. Исходя из рассуждений И. В. Гравовой, Ж. С. Максимовой, Т. М. Чурековой, в современной образовательной структуре профессиональной подготовки, ориентированной на личностное развитие будущего специалиста, знания выступают как «...духовные феномены, имеющие личностный смысл и выступающие ориентирами человеческого поведения и формирования жизненных и профессиональных установок студентов» [2, с. 64]. Поэтому в формировании структуры профессионально важных качеств личности сегодня должны быть включены различного рода компетенции, необходимые для личностного роста студента и его рефлексивной позиции, а также для его эффективной коммуникации в любых жизненных ситуациях.

Первое и главное условие современных реалий для человека – это выстраивание отношений с искусственным интеллектом, поэтому *компьютерная и элементарная техническая грамотность* – первый и важнейший навык, который необходим современному специалисту. Не только работа с компьютером в рамках интернет-пространства и программы Word, но и продвинутое компьютерное программное обеспечение, работа с большими базами данных, программная инженерия и многое другое сегодня необходимы для определения профессиональной компетентности в различных сферах деятельности. Поэтому в рамках подготовки специалистов в вузах необходимо предоставлять возможность включения в индивидуальный образовательный маршрут различных курсов, направленных на формирование навыков работы с ИТ-технологиями, а многие из них следует ввести в обязательную образовательную траекторию развития студентов.

Второе и не менее важное умение – это эффективная коммуникация, поскольку помимо выстраивания отношений с искусственным интеллектом большинство профессиональных направлений связано с коммуникативным процессом в широком и узком понимании этого феномена. *Коммуникационные навыки и навыки межличностного взаимодействия* дают возможность четко излагать свои мысли, презентовать любую информацию, развивать способность работать в команде, управлять конфликтами. Кроме того, это навыки активного слушания, предоставления обратной связи, объяснения и интерпретации сложных профессиональных терминов, проведения собеседований, делового письма и медиаторства (сопровождение переговоров, сделок, участие в конфликтных разбирательствах). Эти навыки можно формировать у студентов посредством интерактивных приемов обучения: тренингов, коуч-сессий и деловых игр. В рамках таких занятий формируются навыки адаптивности для толерантного отношения к нововведениям и способности адаптироваться к любым изменениям, а также умение управлять несколькими процессами. Навыки адаптивности чрезвычайно важны в условиях стремительно развивающейся и изменяющейся технологической среды, где придется не только приспосабливаться к профессиональным условиям, но и подбирать новые ситуационные стратегии поведения в условиях дефицита времени. Тайм-менеджмент – один из навыков адаптивности, которым необходимо овладеть каждому современному студенту, так как у современного студенчества как явление прослеживается прокрастинация (склонность откладывать значимые дела) [3].

Навыки управления проектами – отдельная категория навыков, которая характеризует современного специалиста как перспективного профессионала. Во многих российских вузах в обязательную образовательную программу введен курс «Проектная деятельность», который не реализуется как производственная практика, а имеет концептуально иные цели и задачи. Формулирование задачи, организация проектной деятельности, ее планирование и реализация – сегодня это синонимы профессиональной готовности, а цель и результат профессионального образования рассматривается не как формирование профессионально важных качеств личности, а как профессионально-личностное самоопределение и «профессиональная компетентность», это, по мнению Э. Ф. Зеера [4, с. 29] и В. Д. Шадрикова [6], способность мобилизовать знания и умения в конкретной социально-профессиональной ситуации. «Профессиональная компетентность относится к субъекту деятельности, в то время как компетенция – к решению задач, связанных с этой деятельностью», – пишет В. Д. Шадриков [6, с. 29]. Навыки управления проектами реализуются в конкретных компетенциях, без которых сегодня профессиональная деятельность стагнирует.

Задача номер один, которую сегодня ставит перед молодыми специалистами работодатель в любой сфере деятельности, состоит в том, чтобы любые ресурсы экономились (материальные, человеческие, стимульные, информационные др.), поэтому *экспертные навыки* являются очень актуальной компетенцией. Но как, не имея опыта в деятельности, молодой специалист должен их реализовывать? Это решается путем подготовки студентов при использовании различных образовательных методов: мозгового штурма, тренинга креативности, анализа ситуаций, производственных задач с различными альтернативами решений и многих других педагогических технологий. Кроме того, возможна разработка специального учебного курса «Навыки экспертизы и совершенствования трудовых коллективов и производственных процессов», которые следует реализовывать с учетом направления профессиональной подготовки студентов.

Современные поисковые системы Google, Яндекс и пр. позволяют найти ответы на любые интересующие вопросы и задачи, однако *исследовательские навыки*, которые способствуют научно обоснованному подходу к любой профессиональной задаче – это навыки, которые без заимствования идеи помогают просчитать перспективы, риски и последствия различных альтернатив выбранных решений. Кроме того, выделение необходимых переменных для исследования, выдвижение гипотезы, ее доказательство или опровержение в соответствии с целью и спецификой профессиональных задач помогает эффективно выстраивать причинно-следственную связь, исходя из имеющихся данных, фактов, а не только эмоций. Исследовательские и экспертные навыки формируются у студентов в процессе написания дипломного проекта и частично во время прохождения практик, но не дает им понимания, как можно применить данный опыт для решения профессиональных задач. Поиск перспектив, уникальной информации, составление рекомендаций, маркетинговых исследований, – этими умениями сегодня будет отличаться перспективный выпускник любого факультета.

Эмоциональный интеллект – это один из достаточно исследованных навыков soft-skills. Он описывается как навык самоуправления, как умение применять техники регуляции агрессивных состояний. Этот навык формируется также через эмпатию и эмоциональное присоединение к другому человеку, применим как в сложных, кризисных ситуациях взаимодействия с коллегами, так и в повседневном профес-



сиональном общении с ними. Эмоциональная культура и управление негативными эмоциональными состояниями, – это навыки, необходимые для создания качественно нового уровня общения людей в XXI в. Тренинги ассертивного поведения, курсы «Конфликтология», «Психология стресса» помогут студентам разных направлений в формировании данных умений.

Последний и самый главный навык, который заслуживает внимания, – это *сильная трудовая этика*. Есть профессиональные направления, где вопросы этики не только остро встают, но и становятся «ценностно-ориентировочным» аспектом. Ю. Т. Русаков считает, что осмысление значимости профессиональной деятельности обусловлено формированием в процессе высшего образования профессиональной этики и позиции как совокупности ценностных отношений к профессиональной деятельности и себе как будущему профессионалу [5]. Однако профессиональных умений и *hard-skills*-навыков не достаточно для формирования сильной профессиональной этики, особенно в социально-гуманитарных профессиональных направлениях. Профессиональная этика будет формироваться и подвергаться рефлексивному принятию норм, правил, ценностей и смыслов профессии в процессе овладения навыками *soft-skills*. Надежный, ответственный сотрудник с позитивными мотивационными устремлениями и целями из фазы адаптанта быстро переходит в стадию профессионала [1].

Современное профессиональное обучение и особенно высшая школа, реагируя на вызовы современности, должна расширять границы образовательного пространства, включая в него новое современное знание, которое поможет формировать необходимые и актуальные для современного специалиста компетенции, а навыки *soft-skills* необходимо формировать в рамках как обязательного блока дисциплин, так и блока дисциплин для индивидуального образовательного маршрута у студентов разных профессиональных направлений.

Список литературы

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может быть больше чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 194 с.
2. Гравова И. В., Максимова Ж. С., Чурекова Т. М. Аксиологическая подготовка студентов педагогических специальностей // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. № 2 (50). С. 62–65.
3. Желязны Дж. Говори на языке диаграмм: пособие по визуальным коммуникациям. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2007. 73 с.
4. Зеер Э. Ф., Тукачев Ю. А. Теоретико-методологические основы сопряжения образовательных и профессиональных стандартов // Психология образования проблемы и перспективы. М.: Смысл, 2004. С. 85–86.
5. Русаков Ю. Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. 40 с.
6. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.

Коваленко Валентин Иванович

*канд. техн. наук, доц. кафедры практической и специальной психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, valentin.kovalenko56@mail.ru*

Буравцова Наталия Владимировна

*канд. психол. наук, доц. кафедры психологии, педагогики и правоведения,
Новосибирский государственный университет экономики и управления;
доц. кафедры практической и специальной психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, burawzov@sibmail.ru*

**ПОЛОВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ
СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ****Kovalenko Valentin Ivanovich.**

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Practical
and Special Psychology Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, valentin.kovalenko56@mail.ru*

Buravtsova Nataliya Vladimirovna

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

**GENDER DIFFERENTIATION
OF SOCIAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS**

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей социального интеллекта подростков. Раскрываются взгляды специалистов на понятие «социальный интеллект», определяется значимость социального взаимодействия в подростковом возрасте. Подчеркивается роль социального интеллекта в системе развития личности. Показано, что в обществе недостаточно четко проведены границы в воспитании гендерных черт характера, что затрудняет процесс гендерной идентификации. Затрагивается проблема маскулинизации девушек и феминизации юношей. Отражены результаты исследования половой дифференциации социального интеллекта подростков. Доказано, что юноши в большей степени способны предвидеть развитие ситуации и оценивать ее последствия; в сложных ситуациях взаимодействия предпочитают самостоятельность. Девушки лучше владеют чувственной экспрессией; в сложных ситуациях ориентированы на обращение за помощью.

Ключевые слова: социальный интеллект, межличностное взаимодействие, эмпатия, подростки, половая дифференциация.

Abstract. The article is devoted to the study of the social intelligence of adolescents. The views of specialists on the concept of "social intelligence" are revealed. The significance of social interaction in adolescence is determined. The role of social intelligence in the system of personal development is emphasized. It is shown that in society the boundaries in the



cultivation of gender traits are not clearly drawn, and this complicates the process of gender identification. The problem of masculinization of girls and feminization of boys is touched upon. Reflected the results of a study of sexual differentiation of social intelligence of adolescents. It is proved that young men are more able to anticipate the development of the situation and assess its consequences; in difficult situations, interactions prefer autonomy. Girls have a better sense expression; in difficult situations, focused on seeking help.

Keywords: social intelligence, interpersonal interaction, empathy, adolescents, gender differentiation.

Актуальность исследования половой дифференциации социального интеллекта подростков обусловлена постоянно усиливающейся динамичностью современного мира и его стремлением к технологизации и виртуализации. Несмотря на то, что в настоящее время по проблеме исследований социального интеллекта уже накоплен определенный теоретический и практический материал, в то же время не достаточно исследованными остаются вопросы его гендерной специфики в процессе личностного становления.

Особо актуальной становится проблема развития социального интеллекта в подростковом периоде развития личности, ведь именно в этот период на первый план выступают не столько интеллектуальные способности, сколько способности межличностного взаимодействия, специфика сформировавшихся взглядов на стратегию поведения в социуме. В связи с этим, целью нашего исследования стало изучение половой дифференциации социального интеллекта подростков.

При различиях в концептуальных подходах зарубежных (Э. Торндайк [21], Дж. Оллпорт [20], Г. Айзенк [1], Дж. Гилфорд [6], Д. Гоулман [7]) и отечественных (В. П. Дружинин [8], Д. В. Люсин и Д. В. Ушаков [13], А. И. Савенков [17], М. А. Холдная [18], С. С. Белова [2]) исследователей социальный интеллект определяется ими как интегральная способность адекватно понимать и оценивать свое поведение и поведение других людей. Эта способность выступает как одно из центральных качеств, требуемых личности для успешной социальной адаптации и эффективного межличностного взаимодействия.

Разработке гендерного подхода посвящены работы таких исследователей, как Ш. Берн [3], Г. Келли и Ф. Эри [9], И. С. Клецина [11], Т. А. Репина [15] и др.

Вместе с тем в настоящее время остается также недостаточно разработанной проблема гендерных различий в формировании социального интеллекта, что особенно актуально именно в подростковом возрасте. Учет позиций гендерного подхода в исследовании процессов развития и функционирования социального интеллекта позволяет выяснить особенности его становления у подростков разного пола с учетом их гендерных ролей. Социальный интеллект обладает определенной структурой, специфически отображающей социальные объекты партнеров (или группы партнеров) по межличностному взаимодействию с помощью когнитивной переработки; он представляет собой когнитивную составляющую коммуникативных способностей индивидуума, обеспечивает способность прогнозировать и планировать результаты и следствия возможных межличностных событий, способствует формированию и развитию самопознания и самопринятия и обуславливает успешность и гибкость социально-психологической адаптации. Поэтому уровень развития социального интеллекта выступает определяющим параметром для стиля и стратегии взаимодействия личности в социуме.

По мнению Г. Олпорта, социальный интеллект – это особенный «социальный дар», с помощью которого возможно достижение сглаженности в отношениях с людьми. В результате достигается социальное приспособление, а не глубина понимания человека человеком [20].

С точки зрения Дж. Гилфорда, социальный интеллект может быть представлен как интегральная интеллектуальная способность, определяющая успех межличностного взаимодействия, регулирующая когнитивные процессы и отражающая разнообразные социальные объекты (отдельных личностей, группы или организации). К процессам, формирующим социальный интеллект, относятся: социальная память, социальное мышление, социальная перцепция и социальная сензитивность [6].

Д. В. Люсин и Д. В. Ушаков считают, что понятие «социальный интеллект» включает ряд важных структурных особенностей: экспрессивную невербальную репрезентацию; социальное оценивание с помощью вербальных и невербальных средств; ориентацию на прошлый опыт [13].

М. И. Бобнева рассматривала социальный интеллект в системе социального развития личности в качестве особой потребности – в социальном опыте. По мнению автора, «существуют и необходимы для полноценного развития личности две формы приобретения социального опыта – и организованное социальное научение, и стихийная практика социальных взаимодействий, обеспечивающая спонтанное и активное развитие личности» [4, с. 243]. При этом важно учитывать, что уровень развития социального интеллекта не связан прямо и однозначно с уровнем интеллектуального развития личности.

Следует помнить, что для социального развития личности необходимо, но недостаточно обладание высоким интеллектуальным уровнем, поскольку он хоть и может способствовать социальному развитию, но не в силах его обусловить или заменить. Более того, как отмечает в своих исследованиях М. И. Бобнева, высокий интеллектуальный уровень может быть обесценен социальной неадекватностью установок и поведения человека, его «социальной слепотой».

По мнению Д. В. Ушакова, на интеллект социальный возможно распространение закономерностей, присутствующих в интеллекте общем. Поэтому интеллект социальный можно рассматривать как способность к познанию социальных явлений. Эта способность – лишь один из компонентов социальной компетентности, и она не заменяет их полностью. Следовательно, интеллект социальный находится в одном ряду с другими видами интеллекта, формируя способность к обобщенной и опосредованной познавательной деятельности [13].

В. Н. Куницына в качестве отдельного аспекта социального интеллекта предлагает рассматривать такое понятие как «коммуникативно-личностный потенциал». Этот аспект помогает понять структуру и специфику его функционирования на различных этапах развития личности. На основании этого, автор предлагает рассматривать социальный интеллект как сложную многоаспектную способность, развивающуюся на основе интегрального комплекса различных личностных качеств – когнитивных, коммуникативных и поведенческих. Совокупность таких качеств помогает личности в прогнозировании поведения в различных ситуациях взаимодействия в социуме, вырабатывает навыки социальной перцепции и принятия решений [12].

В рамках нашего исследования мы будем определять социальный интеллект подростков как выраженность интегративной способности к пониманию и взаимодействию с другими людьми, формированию верных суждений о поведении других и успешному социальному прогнозированию.



В. С. Мухина отмечает, что к старшему школьному возрасту дети не только осознают свою принадлежность к тому или иному полу, но и активно стремятся утвердиться в соответствующих полоролевых функциях. Так, мальчик осознает, что должен быть мужественным, в отличие от девочки, которая должна быть приветливой, ласковой и т. п. Другими словами, мальчики стремятся уподобиться мужчинам, а девочки – женщинам [14].

Подростковый возраст представляет собой важный и трудный жизненный период, переход к взрослости. Именно в подростковом возрасте формируется мировоззрение, происходит формирование и переосмысление значимых ценностей, своего места в социуме и жизненных перспектив в целом.

О. В. Коваленко, рассматривая гендерную идентичность как основу полоролевой социализации школьников и развития гендерной культуры указывает, что в настоящий момент в общественном сознании недостаточно отчетливо представлены границы в воспитании черт характера, соответствующих полу (гендеру). Этот факт существенно затрудняет процесс гендерной идентификации индивида в системе «мальчик – девочка», «юноша – девушка», «мужчина – женщина» по половому различию. Такое положение способствует формированию определенного дискомфорта в социальных ожиданиях и карьерном росте; деструктивно сказывается на выборе партнеров по межличностному взаимодействию. Поэтому столь важной представляется задача формирования у подростков уверенности в наличии равноправных возможностей проявления себя, развития себя и самоутверждения с учетом имеющихся половых и физических различий [11].

В последнее время становится очевидной проблема маскулинизации девушек и феминизации юношей. Положение девушек можно рассматривать как более преимущественное, так как с раннего детства могут наблюдать соответствующие полу модели поведения (мама, бабушка, воспитательница, учительница). Юношам в этом смысле ориентироваться несколько сложнее, ведь главную роль в воспитании (даже в полной семье) часто играет мать. И на определенном этапе девушки опережают юношей в физическом развитии.

Зачастую в период школьного обучения педагоги предъявляют юношам и девушкам разные требования, по-разному оценивают их поведение. Исследования специалистов показывают, что нередко педагоги испытывают затруднения именно в работе, направленной на осуществление дифференцированного подхода к полоролевому воспитанию подростков [5].

Эти теоретические положения легли в основу эмпирического исследования. Выборку составили 80 учащихся 8–9-х классов общеобразовательных школ г. Бердска, из них: 38 юношей и 42 девушки в возрасте 14–16 лет.

Банк психодиагностических методик составили:

– тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда [6], позволяющий определить уровень социального интеллекта на основе композитной оценки по итогам работы с четырьмя субтестами;

– опросник оценки выбора в конфликтной ситуации С. В. Щербакова [19], в основе которого лежит идея, что в наибольшей мере социальный интеллект раскрывается в ходе поиска конструктивных стратегий выхода из сложных ситуаций межличностного взаимодействия;

– шкала эмоционального отклика А. Меграбиана и Н. Эпштейна [16], направленная на исследование таких эмоциональных составляющих, как способность к эмоциональному отклику на переживания другого и степень сходства – несходства знака переживаний объекта и субъекта эмпатии.

Исследование показало, что в целом уровень развития социального интеллекта всех участников исследования находится в пределах среднего и выше среднего (рис. 1).

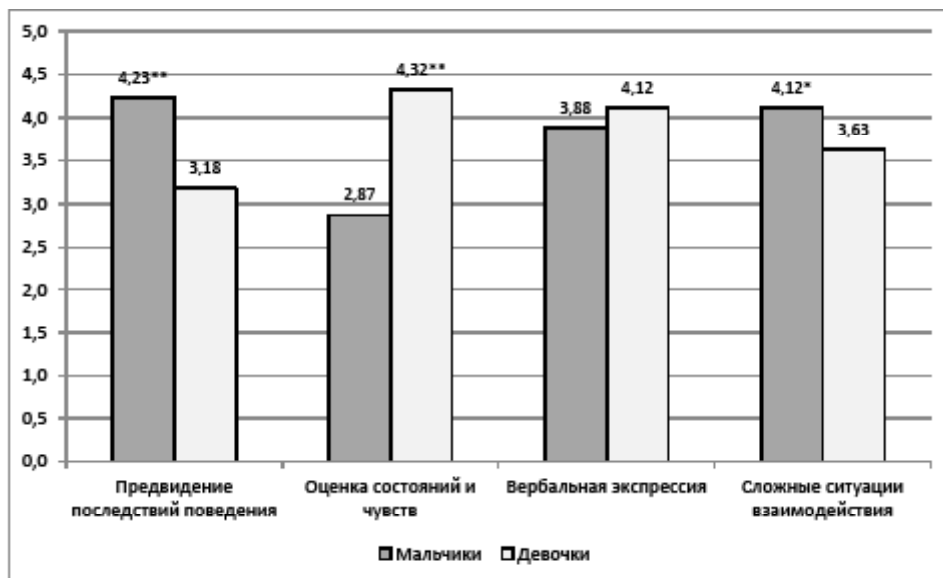


Рис. 1. Параметры социального интеллекта мальчиков и девочек по результатам теста Дж. Гилфорда

Значимые различия выявлены по трем из четырех исследуемых параметров:

- респондентам, входившим в группу юношей, в большей степени, чем девушкам ($p \leq 0,006$), свойственно умение превосходить поступки других на основе анализа ситуаций общения и понимания чувств, мыслей и намерений других; выстраивать стратегию собственного поведения для достижения цели; знание нормо-ролевых моделей и правил, регулирующих поведение;

- респондентам, входившим в группу девушек, в значительно большей степени, чем юношам ($p \leq 0,001$), присущи способности оценивать состояния, чувства, намерения других по невербальным признакам, проявлять чувствительность к невербальной экспрессии и распознавать различные ее оттенки;

- респонденты из группы юношей значимо лучше, чем девушки ($p \leq 0,045$), способны распознавать динамику изменения межличностных ситуаций и понимать логику их развития; могут достраивать недостающие звенья в цепи межличностных взаимодействий.

Значимых различий в понимании вербальной экспрессии у респондентов двух групп не выявлено.

Результаты анализа стратегий, предпочитаемых респондентами для выхода из затруднительных ситуаций, представлены на рис. 2.

Показатели, полученные респондентами по всем представленным стратегиям, находятся в пределах тестовых норм [19]. Наиболее выражены стратегии компромисса и сотрудничества, что свидетельствует о направленности юношей и девушек на конструктивное взаимодействие с социумом.

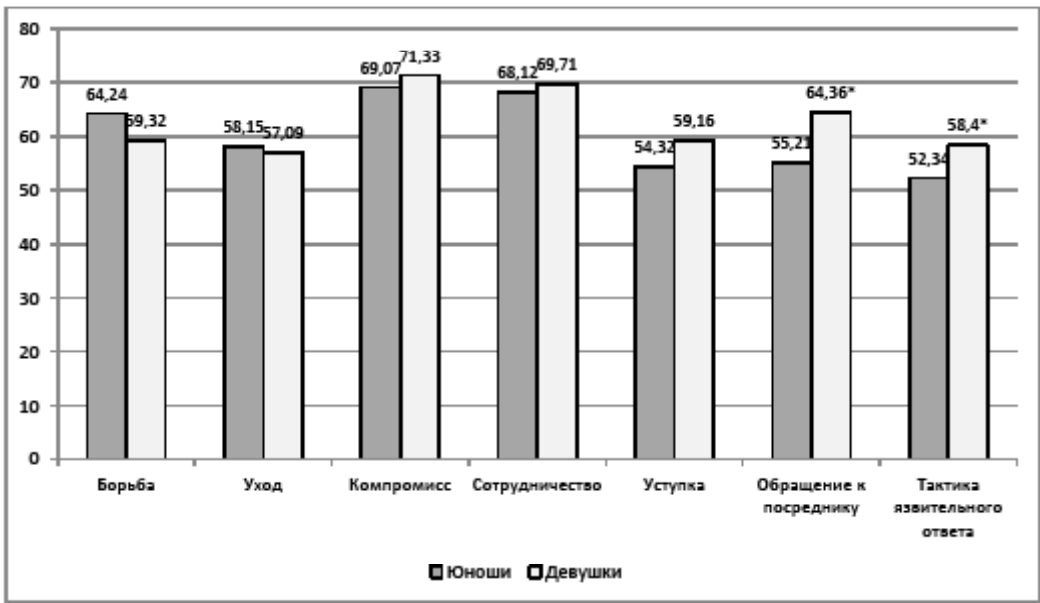


Рис. 2. Специфика предпочитаемых стратегий юношей и девушек по результатам теста С. В. Щербакова

В то же время анализ значимых различий показал, что девушкам в сложных ситуациях взаимодействия в значимо большей степени ($p \leq 0,03$) свойственно обращение за помощью к посреднику. Такие результаты представляются нам согласующимися с результатами по тесту Дж. Гилфорда – девушкам сложнее предвидеть последствия поведения других, и поэтому резонно обращение к тому, кто поможет им с этим справиться.

Кроме того, девушкам более свойственно ($p \leq 0,045$) прибегать к тактике язвительного ответа. Такая тактика является неэффективной стратегией, так как демонстрация иронии и сарказма только усложняют дальнейшее взаимодействие. Мы можем интерпретировать полученные данные как определенную защитную реакцию, свойственную подростковому возрасту.

Результаты, полученные респондентами по шкале эмоционального отклика Меграбиана – Эпштейна показали, что у юношей, принимавших участие в исследовании, выявлен уровень в 36,12 баллов. Этот показатель находится на верхнем пределе отрезка значений, определяемых авторами [16] как низкий уровень (включает 12–36 баллов).

Показатель эмоционального отклика у девушек-участниц исследования составил 38,18 баллов. Это значение относится к нормальному уровню эмпатии, хотя и представляет нижнюю границу отрезка значений (нормальный уровень включает 37–62 баллов). Значимых различий не выявлено.

Следовательно, респонденты обеих групп в принципе способны к эмоциональному отклику на переживания другого и их переживаний, в целом, соответствуют знаку переживаний объекта и субъекта эмпатии.

В результате проведенного исследования были сформулированы следующие выводы.

1. Полоролевая социализация личности подростка затрагивает эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты и накладывает отпечаток на поведение юношей и девушек на протяжении всего периода личностного развития.

2. Существует половая дифференциация в уровне развития социального интеллекта подростков:

– у юношей социальный интеллект в большей степени проявляется в умении анализировать ситуации общения, прогнозировать поступки других и выстраивать собственную стратегию поведения, направленную на достижение поставленной цели;

– юношам в большей степени присуще понимание норм поведения и ролевых моделей, регулирующих различные ситуации межличностного взаимодействия;

– юноши в большей степени способны распознавать динамику изменения межличностных ситуаций и понимать логику их дальнейшего развития;

– девушкам в большей степени свойственно умение оценивать состояния, чувства и истинные намерения других по невербальным признакам общения; они умеют распознавать различные проявления чувственной экспрессии.

3. Специфика выбора юношами и девушками приоритетных стратегий в сложных ситуациях взаимодействия заключается в том, что:

– юноши, оказываясь в таких ситуациях, менее ориентированы прибегать к помощи посредника, они предпочитают искать выход самостоятельно;

– девушки в качестве защитных реакций могут прибегать к тактике язвительного ответа.

4. Юноши и девушки-подростки одинаково характеризуются невысоким уровнем эмпатии. В целом они способны к выражению адекватного эмоционального отклика на переживания другого и их переживания созвучны полюсу переживаний объекта и субъекта эмпатии.

Наше исследование может найти свое продолжение в лонгитюдном изучении половой дифференциации социального интеллекта – при переходе личности из подросткового периода в период юности и зрелости.

Полученные данные могут быть успешно использованы для прогнозирования поведения подростков в различных ситуациях межличностного взаимодействия; они могут быть приняты во внимание при разработке психокоррекционных программ, направленных на развитие уверенного поведения, навыков межличностного взаимодействия и формирования конструктивных поведенческих стратегий.

Список литературы

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: Новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
2. Белова С. С. Вербализированный и невербализированный компонент социального интеллекта: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 24 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 318 с.
4. Бобнева М. И. Психологические проблемы социального развития личности. М.: Наука, 1979. 339 с.
5. Бояркина М. В. Гендерное воспитание: перспективы, подходы, решения [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 05 (59), Ч. 2. С. 16–17. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/gendernoe-vospitanie-perspektivy-podkhody-resheniya/> (дата обращения: 24.05.2019).
6. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1966. С. 433–456.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. М.: АСТ, 2008. 478 с.



8. Дружинин В. П. Метафорические модели интеллекта // Психологический журнал. 1999. № 6. С. 44–52.
9. Келли Г., Эри Ф. Основы современной сексологии. СПб.: Питер, 2000. 896 с.
10. Клёцина И. С. Теоретические проблемы гендерной психологии // Мир психологии. 2002. № 4. С. 162–179.
11. Коваленко О. В. Психологические особенности формирования гендерной идентичности в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2005. 24 с.
12. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии / под ред. А. А. Крылова. Вып. 1, Ч. 1. СПб.: Академия, 1995. С. 48–61.
13. Люсин Д. В., Ушаков Д. В. Социальный интеллект, теория, измерение, исследования. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
14. Мухина В. С. Феноменология развития и бытия личности. Москва; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 1999. 640 с.
15. Репина Т. А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной Западной психологии // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 158–165.
16. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций / под ред. В. К. Виллонаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М., 1984. 288 с.
17. Савенков А. И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. С. 94–101.
18. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 11–29.
19. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 278 с.
20. Щербаков С. В. Интегральный анализ основных подходов к исследованию социального интеллекта. Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. 46 с.
21. Allport G. W. Pattern and growth in personality. N. Y.: Holt Rinehart and Winston, 1961. 312 p.
22. Thorndike E. L. Intelligence and its use // Harper's Magazine. 1920. 140. P. 227–235.

Маврина Ирина Андреевна

*д-р пед. наук, проф., проф. кафедры социальной педагогики и социальной работы,
Омский государственный педагогический университет,
Омск, Россия, irina-mavrina@yandex.ru*

Перевозкина Юлия Михайловна

*канд. психол. наук, доц., заведующий кафедрой практической и специальной
психологии, Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, per@bk.ru*

**ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ
НА СУБЪЕКТИВНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ ПОДРОСТКА
УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ ГРУППОЙ**

Mavrina Irina Andreevna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department
of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russia, irina-mavrina@yandex.ru*

Perevozkina Yulia Mihaylovna

*Candidate of Psychological Sciences, Association Professor of Holder of Chair
of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, per@bk.ru*

**INFLUENCE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS
ON THE SUBJECTIVE EXPERIENCE WITH THE SATISFACTION
OF TEENAGERS BY A GROUP**

Аннотация. В статье отражены основные подходы к проблеме социальной одаренности. Раскрываются суть и содержание социальной одаренности в современной психологии. Описываются базовые методологические основы к пониманию детерминант формирования социальной одаренности подростков. Приводятся данные корреляционного анализа, демонстрирующие, что субъективная удовлетворенность подростка группой складывается из эмоционального переживания подростка, важности группы, ощущения сплоченности в группе, комфортности пребывания в ней. Анализируются результаты сравнительного и однофакторного дисперсионного анализов, отражающие тот факт, что субъективная удовлетворенность подростка группой зависит от ряда внутренних факторов, включающих субъективное ощущение собственной успешности, радость за достижения другого члена группы, собственная инициатива поиска вариантов продвижения группы, возможность права голоса в принятии групповых решений и ответственность за эти решения и внешних факторов – атмосферы дружелюбия и поощрения в группе.

Ключевые слова: одаренность, социальная одаренность, социализация, группа, факторы удовлетворенности группой.

Abstract. The article reflects the main approaches to the problem of social giftedness. The essence and content of social giftedness in modern psychology are revealed. The basic methodological foundations for understanding the determinants of the formation of social endowments of adolescents are described. The data of the correlation analysis are given,



demonstrating that the subjective satisfaction of the adolescent with a group consists of the emotional experience of the adolescent, the importance of the group, the feeling of cohesion in the group, the comfort of being in it. The results of comparative and single-factor analysis of variance are analyzed, reflecting the fact that the subjective satisfaction of a group with adolescents depends on a number of internal factors, including a subjective sense of their own success, joy for the achievements of another member of the group, their own initiative to find ways to promote the group, the ability to vote in group decisions and responsibility for these decisions and external factors - the atmosphere of friendliness and encouragement in the group.

Keywords: giftedness, social giftedness, socialization, group, factors of satisfaction with the group.

Постановка проблемы

Актуальность исследования обусловлена потребностью современного общества в развитии потенциала одаренного поколения, продиктованной инновационными и высокотехнологичными преобразованиями во всем мире. Для реализации последних необходимы нестандартные идеи и решения, эффективность в межличностных отношениях, способность создавать необычное и стимулировать к процессу окружающих людей. Организация условий для развития и реализации творческой личности является основной стратегической задачей во многих странах, что подтверждено различными проектами на уровне образования и культуры, ключевыми идеями которых выступает выявление одаренных детей и создание условий для их творческого становления. Последнее невозможно без рассмотрения взаимодействия одаренной личности с ее социальным окружением. При этом необходимо учитывать континуальность социального воздействия, которое может позитивно влиять на одаренную личность, а может оказывать и негативное влияние. Поэтому выявление социально-психологических факторов обуславливающих успешную социализацию подростков и организация с их учетом условий для развития социальной одаренности, выступают определяющими.

Анализ основных подходов к одаренности, понимаемой как своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность деятельности, позволяет говорить о трех кластерах исследований. В работах ученых первой группы изучаются психофизиологические детерминанты одаренности. Основоположителем данного направления является Ф. Гальтон, среди отечественных ученых, посвященных данному аспекту можно выделить работы В. Д. Небылицына, Б. М. Теплова, В. Н. Дружинина. В исследованиях представителей второй группы в локусе внимания стоит разработка моделей одаренностей, среди которых особое место занимают двухфакторная модель одаренности Дж. Гилфорда, «трехкомпонентная» модель одаренности Дж. Рензулли, двухфакторная модель умственной одаренности Н. С. Лейтеса. Представители третьей группы разрабатывают отдельные компоненты специальных видов одаренности: интеллектуальная одаренность; учебная одаренность; математическая одаренность; художественная одаренность и т. д.

В психолого-педагогической науке и практике подробно описывается феномен угасания одаренности по мере взросления, феномен личностной деградации, феномен недостаточной актуализации потенциала одаренной личности, опосредованный внешними неблагоприятными условиями. Последнее обстоятельство отражает факт влияния социального воздействия как на развитие одаренной личности, так и на ее деградацию, что говорит об определяющем значении процесса социализации.

зации в изучении одаренности. Проблема социализации личности оказывается в центре внимания большого количества работ зарубежных и отечественных социологов, психологов, философов, педагогов. Понятие социализации было введено в психологическую науку А. Бандурой и понималось как усвоение социальных норм и социальных ролей [1]. Основатели теории ролей, описывая процесс социализации, оперировали двумя основными понятиями: социальный статус и социальная роль [4]. Социальный статус обозначался в виде конкретного места, которое может занимать в социальной системе индивид. Под социальной ролью понимается совокупность действий, которые необходимо выполнить индивиду, занимающему определенный статус. Таким образом, личность в рамках общественных институтов приобретает желаемые социальные статусы, реализуя при этом конкретные социальные роли. Т. Парсон [5], выделяя пять основных характеристик роли, считает, что любую роль необходимо рассматривать в двух аспектах: ролевое ожидание со стороны общества и ролевое исполнение со стороны индивида. Стоит обратить внимание на невозможность стопроцентного совпадения между этими двумя аспектами, что приводит к ролевому конфликту. В то же время совпадение будут являться определяющими для эффективности социального поведения. Через призму теории ролей Ю. М. Перевозкиной [6] рассматриваются основания социализации личности, актуализируемые в контексте ролевого взаимодействия посредством осуществления коллективного опыта. Автор приходит к выводу, что процесс социализации предполагает усвоение индивидом системы ценностей общества, затрагивающий глубинный пласт бессознательных основ коллективного разума, которые влияют на общественное сознание и, соответственно, на культурную и личностную самоидентификацию, являющуюся одной из сторон социализации.

Одним из показателей социальной успешности выступает социальная одаренность. Н. С. Лейтес [3] приводит в своей работе одно из определений данного феномена, рассматриваемого как умение устанавливать конструктивные и зрелые взаимоотношения с окружающими людьми, характеризующиеся продуктивностью и глубиной. Анализ социальной одаренности позволил Д. Эбромсу [9] выделить основные аспекты, к которым автор отнес: социальное познание; просоциальное поведение; моральные суждения; лидерство. Н. С. Лейтес [3] добавляет социальную перцепцию, нравственность, организаторские способности, отождествляя в итоге, социальную одаренность с лидерством. Качественное и количественное своеобразие социальной одаренности обусловлено спецификой сочетания и уровнем развития основных компонентов, входящих в социальную одаренность: социальная перцепция и особенности прогнозирования и понимания вербального и невербального поведения, способность к эмпатии и распознаванию динамики межличностных отношений, возможность адекватно интерпретировать сообщения. При этом, как отмечает Е. В. Коблянская [2], существуют не только количественные, но и качественные отличия проявления социальной одаренности в зависимости от возраста. Так, по мнению автора, в младшем подростковом возрасте наиболее частой формой выражения социальной одаренности является лидерство, тогда как в подростковом возрасте имеет место разнообразие избирательности структурных компонентов. В данном случае важными являются два момента, с одной стороны, зарубежными и отечественными авторами обращается внимание на трудность операционализации признаков социальной одаренности, отсутствие достаточно надежных средств фиксации различных уровней развития социальной одаренности, выделение которых все еще носит весьма общий и произвольный характер. В этом контексте



представляется перспективной линия теоретической работы, направленной на соединение подходов в отечественной социальной психологии с современными гуманистическими направлениями исследования группы. С другой стороны, структура социальной одаренности пестрит разнообразием различных авторов. Нуждается в дальнейшей разработке проблематики влияния психологических и социальных факторов на механизм формирования социальной одаренности. И в связи с этим необходимо обобщение имеющихся и выдвижение новых продуктивных идей относительно понимания феномена социальной одаренности, ее структурных компонентов, факторов, влияющих на ее формирование и развитие.

Авторами статьи в рамках теоретических положений символического интеракционизма было доказано, что факторами, влияющими на успешную социализацию подростков, могут выступать основные ролевые образы [7]. Идентичность к основным ролевым образам с негативными и иррациональными характеристиками сопровождается деструктивным лидерством, что свидетельствует о затрудненной социально-психологической интеграции в группе. В конечном счете, можно утверждать, что социальная одаренность выступает как предпосылка высокой успешности в областях, связанных с легкостью установления и высоким качеством межличностных отношений, при этом на ее формирование оказывают влияние различные биологические (пол, темперамент), психологические (интеллект, характер, способность к эмпатии) и социальные (семья, друзья, окружение) факторы.

Результаты исследования

В рамках этой статьи авторами рассматривается гипотеза о влиянии социально-психологических факторов на субъективное переживание успешности и удовлетворенностью в группе. Для доказательства данного предположения было проведено исследование, включающее выявление социальных факторов социальной одаренности по анкете Ф. Прюса, состоящей из 50 пунктов (открытыми и закрытыми вопросами). В качестве испытуемых выступили учащиеся школ г. Новосибирска и г. Омска в количестве 127 человек. В таблице 1 представлена характеристика выборки.

Таблица 1

Характеристика выборки

Пол	Наличие сиблингов	Новосибирск	Омск	Всего по строке
мужской	есть	30	26	56
мужской	нет	4	6	10
Всего		34	32	66
женский	есть	20	20	40
женский	нет	19	2	21
Всего		39	22	61
Суммы по столбцу		73	54	127

Среди представителей мужского пола из Новосибирска и из Омска большинство имеют братьев и сестер 30 и 26 соответственно. У девочек из Омска также большинство имеют сиблингов (20 человек), тогда как подростки-девочки из Новосибирска разделились поровну – 20 человек имеют братьев и сестер, 19 – не имеют.

Первая часть проверки гипотезы предполагала изучение взаимосвязи между маркерами социальной одаренности: удовлетворенностью межличностными отношениями (самочувствие в группе, субъективная важность группы, субъективное

чувство сплоченности в группе). Все переменные были измерены в шкале порядка (вопросы содержали оценочную шкалу от 1 до 6 баллов), в этой связи применялся ранговый коэффициент Спирмена (корреляции проводились по всей выборке без разделения по полу, возрасту и городу, т. к. не было обнаружено значимых различий). Результаты применения коэффициента Спирмена показали, что все переменные положительно и умеренно связаны друг с другом с вероятностью ошибки менее 1 % (табл. 2).

Таблица 2

Ранговые корреляции субъективной удовлетворенностью группой подростками

Связанные переменные	Число набл.	Спирмена - R	p -уров.
Самочувствие в группе & Важность группы	127	0,43	0,000
Самочувствие в группе & Сплоченность в группе	127	0,52	0,000
Самочувствие в группе & Возможность голоса в группе	127	0,45	0,000
Важность группы & Сплоченность в группе	127	0,56	0,000

Учащиеся оценивают свое самочувствие в группе более высоко, если группа определяется как сплоченная и важная для испытуемого. Важное место группа будет играть в жизни подростка при условии сплоченности в группе. Таким образом, мы выявили маркеры, обеспечивающие субъективную удовлетворенность группой. Также необходимо было ответить на вопрос, какие факторы влияют на субъективную удовлетворенность группой. С этой целью проводилось сравнение по двум критериям. Для факторов с двумя уровнями использовался критерий Стьюдента для двух независимых групп (доказано соответствие эмпирических распределений нормальному виду $p > 0,05$, при $N \rightarrow 100$). Для факторов с тремя градациями использовался однофакторный дисперсионный анализ (однородность дисперсий определена по критерию Левена $p > 0,05$).

Анализ применения критерия t-Стьюдента убедительно доказывает влияние таких факторов, как инициативность в продвижении группы, наличия в ней дружеских отношений, одобрений и ответственности на субъективную удовлетворенность группой (табл. 3). Кроме того, показано, что переживание собственной успешности, позволяет подростку быть более удовлетворенным группой, в которой он находится.

Таблица 3

Сравнение удовлетворенностью группой по всей выборке учащихся в зависимости от факторов (N = 127)

Факторы	Зависимые переменные	Среднее		t-знач	p	N наблюдений	
		нет	да			нет	да
1	2	3	4	5	6	7	8
Успешность	Самочувствие в группе	3,88	4,84	-3,00	0,00	26	101
	Важность группы	4,19	4,60	-1,20	0,25	26	101
	Сплоченность в группе	3,27	4,22	-2,80	0,01	26	101
Инициативность в продвижении группы	Самочувствие в группе	4,56	4,88	-1,03	0,31	94	33



1	2	3	4	5	6	7	8
	Важность группы	4,30	5,15	-2,65	0,01	94	33
	Сплоченность в группе	3,85	4,52	-2,13	0,04	94	33
Наличие дружеских отношений	Самочувствие в группе	2,60	4,92	-6,39	0,000	15	112
	Важность группы	2,20	4,83	-6,87	0,000	15	112
	Сплоченность в группе	1,87	4,31	-6,56	0,000	15	112
Наличие форм одобрения	Самочувствие в группе	4,27	4,91	-2,37	0,02	52	75
	Важность группы	4,15	4,77	-2,14	0,03	52	75
	Сплоченность в группе	3,51	4,24	-1,99	0,05	52	75
Ответственность в группе	Самочувствие в группе	4,41	4,95	-2,01	0,05	71	56
	Важность группы	4,28	4,82	-1,87	0,06	71	56
	Сплоченность в группе	3,72	4,41	-2,53	0,01	71	56

Применение однофакторного дисперсионного анализа также позволило выявить влияние двух факторов «реакция на достижение другого» и «роль в принятии решения» на субъективную удовлетворенность подростка группой с высокой степенью достоверности (табл. 4).

Таблица 4

Сравнение удовлетворенностью группой по всей выборке учащихся в зависимости от факторов (N = 127)

Факторы	Зависимые переменные	ANOVA		Leven	
		F	p	F	p
Реакция на достижение другого	Самочувствие в группе	18,63	0,000	1,56	0,12
	Важность группы	17,69	0,000	0,06	0,98
	Сплоченность в группе	17,58	0,000	0,08	0,97
Роль в принятии решения	Самочувствие в группе	8,61	0,000	0,04	0,96
	Важность группы	6,25	0,003	1,43	0,10
	Сплоченность в группе	9,68	0,000	2,05	0,90

Обсуждение полученных результатов

Итак, приступая к обсуждению результатов, необходимо отметить, что субъективное чувство удовлетворенностью группой складывается из таких переменных, как самочувствие в группе, ощущение важности именно этой группы и ее сплоченности. Все переменные положительно взаимосвязаны друг с другом ($p < 0,05$). Таким образом, субъективная удовлетворенность группой складывается из эмоционального переживания подростка, важности группы, комфортности пребывания в ней, совокупности норм и ценностей, которыми руководствуются члены группы в своих отношениях к объединяющему их делу и друг к другу. Встает вопрос о влиянии группы на эмоциональное самочувствие ее членов, которое детерминруется как внутренними факторами (субъективное ощущение собственной успешности, реакция на достижения другого члена группы, инициативность продвижения группы, ответственность и роль в принятии решений), так и внешними факторами (наличия в ней дружеских отношений и одобрений). Итак, рассматривая влияние переживания успешности на удовлетворенность группой, необходимо обратить внимание, что большинство подростков считают себя успешными ($N = 101$), при этом они отмечают свою группу как более сплоченную ($M = 4,22$ балла) в отличие

от респондентов, считающих себя неуспешными ($N = 26$, $M = 3,27$ балла). Кроме того, учащиеся с субъективным ощущением успешности характеризуются более высоким эмоциональным благополучием в группе ($M = 4,84$ балла, табл. 3), тогда как самочувствие в группе неуспешных в среднем диагностировано на балл ниже ($M = 3,88$ балла). Следовательно, субъективное чувство внутренней гармонии, способности добиваться выполнения своих целей, без нанесения урона своему внутреннему миру становится одним из определяющих в отношениях между личностью и группой. А позитивный характер взаимоотношений в группе, положительный эмоциональный фон способствуют эффективному достижению как групповой цели и ощущению собственной значимости.

Еще одним из внутренних фактов, оказывающих влияние на удовлетворенность группой, выступает реакция на достижения другого члена группы ($p < 0,0001$, табл. 3). С убедительностью можно констатировать тот факт, что подростки, испытывающие радость за достижения другого члена группы, испытывают эмоциональное благополучие в группе, ощущают сплоченность группы и ее важность в собственной жизни (рис. 1).

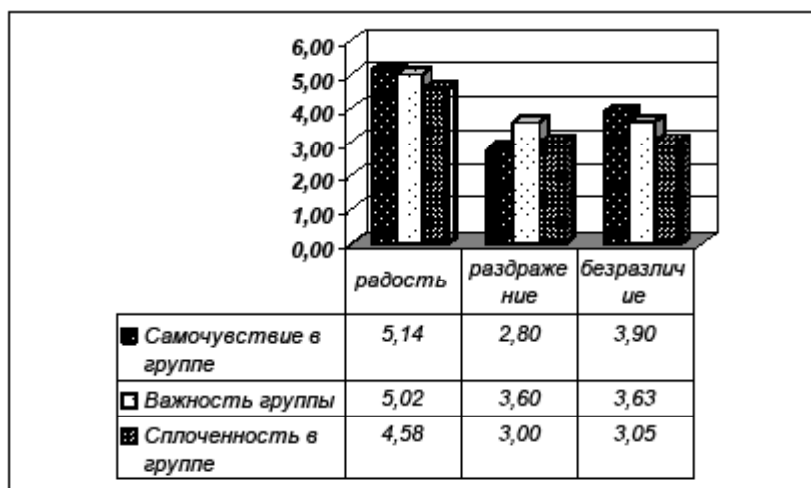


Рис. 1. Удовлетворенность группой в зависимости от реакции на достижения другого (в баллах)

В то же время респонденты с такими эмоциональными реакциями, как раздражение или безразличие, характеризуются блокированием положительного отношения к группе, эмоциональным дискомфортом, группа для них не представляет интереса.

Среди внутренних факторов значимое влияние на удовлетворенность группой оказывает собственная инициатива поиска вариантов продвижения группы, которая актуализируется всего у 33 учащихся при условии, что группа рассматривается как важная ($M = 5,15$ баллов) и сплоченная ($M = 4,52$ балла). В качестве вариантов продвижения большинство учащихся видит в улучшении учебы 32 %, несколько меньше подростков видят продвижение в организации мероприятий для группы 23 % (рис. 2)

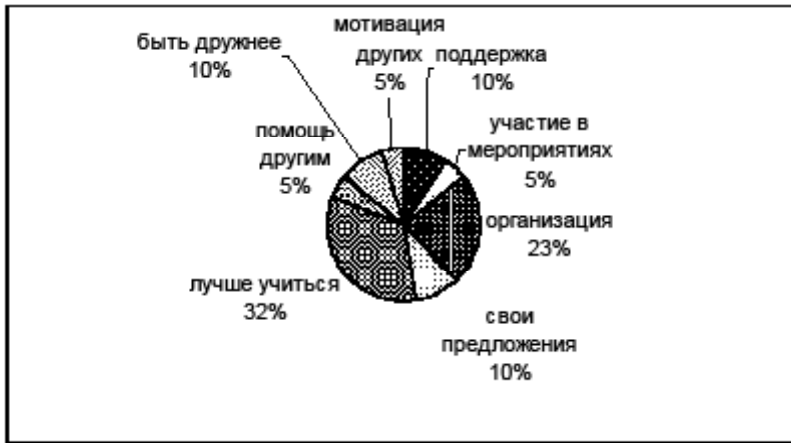


Рис. 2. Процентное распределение по всей выборке вариантов продвижения группы

Также важными параметрами в развитии чувства удовлетворенности от группы выступают ответственность и роль в принятии решений ($p < 0,05$; табл. 2 и 3). Подростки, определяющие высокую возможность права голоса и берущие на себя ответственность в принятии групповых решений, характеризуются эмоциональным благополучием в группе, группа для них представляется более сплоченной и важной, по сравнению с респондентами, имеющими среднюю и низкую степень голоса (рис. 3). В этом контексте нами повторяется постулат А. В. Петровского [8], которым было доказано, что одним из показателей уровня развития группы является сплоченность, которая определяется уровнем совместной деятельности членов группы. Следовательно, чем меньше подросток имеет возможности включения в совместную деятельность, чем меньше он берет ответственности, тем меньше его эмоциональная вовлеченность и удовлетворение группой.

Среди вариантов ответственности подростки в большинстве случаев называют дежурство 45 % и организацию (32 %), по 9 % приходится на мероприятия и все, что происходит в группе и 5 % берут ответственность за свои отношения в дружбе (рис. 4).

Из внешних факторов можно выделить наличие дружеских отношений в группе (отметили 112 человек) и наличие одобрения (отметили 75 человек), которые выступают главными маркерами для эмоционального благополучия группы (по всем трем параметрам обнаружены статистически значимые различия с вероятностью ошибки менее 1 % и 5 %, табл. 3). Больше половины подростков понимают дружеские отношения одноименно (65 %), 11 % подразумевают под дружескими отношениями более близкие, 8 % – разные, 7 % – хорошие, 5 % – обычные, 3 % – взаимопонимание и 1 % – уважительные (рис. 5).

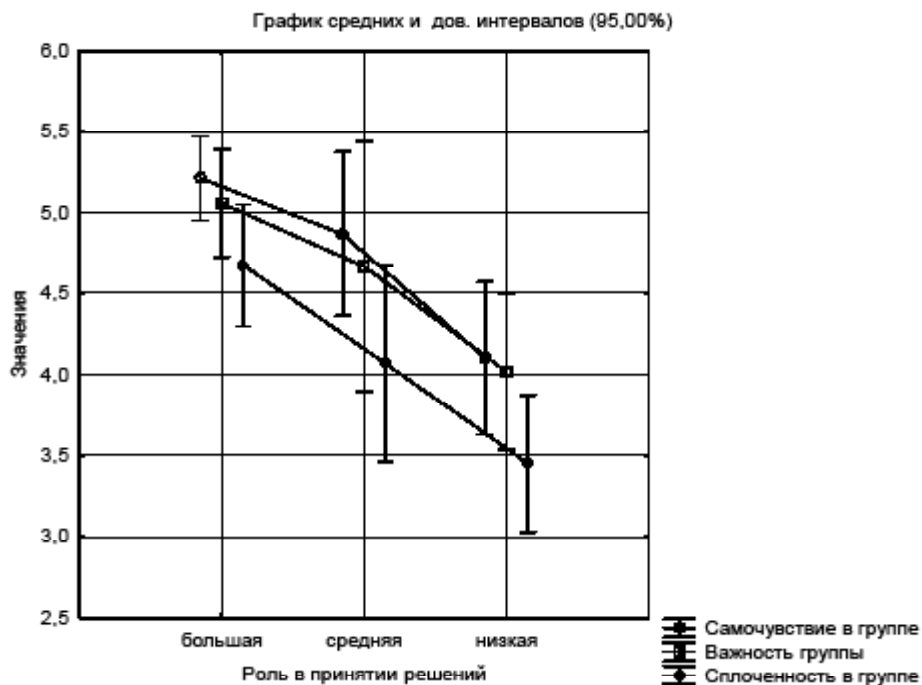


Рис. 3. Различие в оценке степени права голоса в принятии решений в группе ($p < 0,003$)



Рис. 4. Процентное распределение по всей выборке вариантов ответственности

В качестве выражения одобрения в группе подростки понимают похвалу (59 %) и грамоты (41 %). Итак, совместное времяпровождение в группе, искренний интерес друг к другу, поддержка и преданность, разделение своих впечатлений, уважение и взаимопонимание, похвала – все это способствует удовлетворенностью подростка группой. Следовательно, создание атмосферы взаимной доброжелательности, уважения и взаимопомощи; установление стиля общения, основанного на принципах принятия, способствует установлению позитивного отношения подростка к группе.



Рис. 5. Процентное распределение по всей выборке вариантов дружеских отношений

Выводы

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

Субъективная удовлетворенность группой складывается из эмоционального переживания подростка, важности группы, комфортности пребывания в ней, совокупности норм и ценностей, которыми руководствуются члены группы в своих отношениях к объединяющему их делу и друг к другу.

Уровень удовлетворенности подростка группой и его включенность в любую другую совместную деятельность зависит от таких внутренних факторов, как субъективное ощущение собственной успешности, способности добиваться выполнения своих целей, радость за достижения другого члена группы, собственная инициатива поиска вариантов продвижения группы, возможность права голоса в принятии групповых решений и ответственность за эти решения.

Создание атмосферы взаимной доброжелательности, уважения и взаимопомощи, искренний интерес друг к другу, поддержка и преданность, похвала обеспечивают удовлетворенность группой подростком, эмоциональную устойчивость и социально-психологическую адаптацию.

Список литературы

1. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
2. Коблянская Е. В. Психологические аспекты социальной компетентности: дис. ... канд. психол. наук. СПб.: СПбГУ, 1995. 210 с.
3. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: Воронеж, 1997. 448 с.
4. Мид Дж. Г. Избранное: сб. переводов / сост. и перевод. В. Г. Николаев. М.: РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии, 2009. 290 с.
5. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический Проект, 2000. 880 с.
6. Перевозкина Ю. М. Импазо-ролевая социализация личности // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 6. С. 173–177.
7. Перевозкина Ю. М., Павлова Т. Л., Маврина И. А., Прюс Ф. Взаимосвязь ролевых импозитов и социальной одаренности учащихся // Актуальные проблемы психологии

и педагогики: диагностика, превенция, коррекция: материалы научно-практической заочной конференции с международным участием: в 2 ч. / под ред. О. О. Андронниковой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. С. 36–45.

8. *Петровский А. В.* Психология в России: XX век. М.: УРАО, 2000. 312 с.

9. *Abrams D.* Focus of attention in minimal intergroup discrimination // *British Journal of Social Psychology*. 1985. Vol. 24, Issue 1. P. 65–74.



Перевозкин Сергей Борисович

*канд. психол. наук, доц. кафедры общей психологии и истории психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, per@bk.ru*

Репина Галина Владимировна

*студ. 5 курса, Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, ram0808@211.ru*

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ТЕМПЕРАМЕНТА
С МЕХАНИЗМАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ
У СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА**

Perevozkin Sergei Borisovich

*Candidate of Psychological Sciences, Associate professor in Department of General
Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, per@bk.ru*

Repina Galina Vladimirovna

*5th year student, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, ram0808@211.ru*

**FEATURES OF TEMPERATURE RELATIONSHIPS WITH THE
MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION
IN STUDENTS OF PERSONAL TRAINING
DEPENDING ON THE SEX**

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы темперамента и механизмов психологических защит у студентов заочного отделения в зависимости от пола, которые обусловлены формой обучения и полом испытуемых. Целью исследования выступило изучение особенностей взаимосвязи темперамента с механизмами психологических защит у студентов заочного обучения в зависимости от пола (N = 104). Результаты применения критерия сопряженности χ^2 -Пирсона позволили выделить особенности взаимосвязи между типами темпераментов и механизмами психологических защит у мужчин и женщин, обучающихся на заочном отделении. Выявленные результаты демонстрируют выраженность темпераментов и механизмов психологических защит у указанной группы испытуемых, что позволит в дальнейшем учитывать эти особенности студентов заочного отделения в зависимости от пола в учебном процессе.

Ключевые слова: темперамент, механизмы психологических защит, особенности взаимосвязи.

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of temperament and the mechanisms of psychological protection of students of the correspondence department, depending on gender, which is due to the form of training and the sex of the subjects. The aim of the study was to study the peculiarities of the relationship of temperament with the mechanisms of psychological protection of distance education students depending on gender (N = 104). The results of applying the χ^2 -criterion Pearson allowed to identify features of the

relationship between types of temperaments and mechanisms of psychological protection in men and women studying in the correspondence department. The results revealed demonstrate the severity of temperaments and psychological defense mechanisms in this group of subjects, that will allow to further take into account these features of students of the correspondence department, depending on gender in the educational process.

Keywords: temperament, psychological defense mechanisms, features of the relationship.

Актуальность исследования заключается в том, что современные динамические условия жизни создают у человека предпосылки для повышения уровня психологической напряженности. Высокий уровень конкуренции на рынке труда, высокий темп и интенсивность жизни, а также многие другие факторы оказывают существенное влияние на жизнь человека, во многом становясь источником стресса и жизненных проблем, тем более, если это мужчины и женщины, обучающиеся на заочном отделении и при этом работающие.

В связи с указанными обстоятельствами большое значение приобретает проблема психологических защит, так как именно психологические защиты наряду с защитно-совладающим поведением становятся одними из тех способов, посредством которых человек снижает напряженность и разрешает жизненные проблемы. От того, какой защитный механизм был избран человеком, существенно зависит продуктивность жизни человека, а также ее развитие. В связи с этим проблема исследования психологических защит имеет высокий уровень значимости и актуальности, имеет большой практический и теоретический интерес.

На выбор того или иного психологического механизма существенное влияние оказывают разнообразные факторы, имеющие как внешний по отношению к человеку, так и внутренний характер. В качестве одного из достаточно значимых внутренних факторов выступает темперамент человека, понимаемый как индивидуально-своеобразная и природно-обусловленная совокупность динамических проявлений психической жизни человека, которая одинаково проявляется в различных условиях деятельности безотносительно ее содержания, целей, мотивов и имеющая стабильный характер на протяжении жизни человека.

Степень разработанности проблемы. Несмотря на то, что в современной психологии проблема темперамента рассматривается давно и существует большое количество концепций и теорий о темпераменте (Гиппократ, Э. Кречмера, У. Шелдона, И. П. Павлова). Темперамент не перестает интересовать ученых как за рубежом (К. Юнг, К. Леонгард, Г. Айзенк), так и в отечественной психологии (В. С. Мерлин, В. Д. Небылицин, Б. М. Теплов, В. М. Русалов).

Развитие идей И. П. Павлова о свойствах нервной системы и темперамента было осуществлено в работах В. С. Мерлина и других отечественных ученых. Так, по его мнению, «свойства темперамента относятся к числу психических свойств, которыми один человек отличается от остальных и определенная группа от других групп. Это индивидуальные и типические свойства» [2, с. 395]. Стоит отметить, что эти индивидуальные и типические свойства весьма разнообразны и являются свойствами личности.

Так, своей работе Л. Терстоун с помощью факторного анализа выявил, что один из факторов характеризует такие особенности эмоций, как уравновешенность, невозмутимость, спокойствие (привод. по:[3]).

Я. Стреляу в ходе своих исследований утверждал, что у каждого типа темперамента имеются психологические особенности в скорости и темпе выполнения



какой-либо деятельности, в многогранной палитре проявления, глубине и яркости эмоциональных переживаний, в умении активно или сдержанно общаться и взаимодействовать с другими людьми [7].

Это подтверждают в своих исследованиях и Е. В. Сухарева и С. Б. Перевозкин: «в структуру темперамента входят психические составляющие человека, которые выступают свойствами темперамента: насыщенность, впечатлительность, эмоциональность, темп реакции, экстраверсия-интроверсия, которые отличают людей друг от друга» [8, с. 62].

Механизмам психологических защит посвящено большое количество трудов как в зарубежной психологии (З. Фрейд, К. Роджерс, К. Хорни, Р. Плутчик, Г. Келлерман и др.), так и в отечественной науке (Р. М. Грановская, А. А. Налчаджян, Ф. Б. Бассин, М. К. Бурлакова, Е. С. Романова и др.). В этих работах показано, что такое механизмы психологических защит.

По мнению З. Фрейда, в рамках психоаналитического направления, на бессознательном уровне происходит искажение восприятия реальности, когда происходят травмирующие события в жизни человека [9]. Это необходимо для того, чтобы «опасность» окружающей действительности меньше наносила вреда Эго. Механизмом, следящим за безопасностью, являются психологические защиты. Проявление этих механизмов защит связано с конфликтом Эго и Супер-эго, т. е. с противоречием желаний и нравственных норм, по З. Фрейду.

В гуманистической психологии К. Роджерса психологическая защита направлена на сохранение позитивного состояния личности [6]. Если возникают проблемы между эмоциональными проявлениями и внутренним «Я» и эти переживания являются достаточно сильными, то психологические защиты могут не сработать и это станет разрушающим фактором для личности, его «Я».

В своих исследованиях эмоций и роли в них психологических защит Р. Плутчик отмечал, что «Эго защиты в основном примитивны, это неосознанные реакции на чувство беспомощности перед лицом болезненной реальности. Они характеризуются давлением прошлого, магическим мышлением, и способностью на хитрости. Они помогают сделать выбор и направлены на компромисс между желаниями и аффектами» [10, с. 7]. У Плутчика механизмы психологических защит направлены на сглаживание эмоциональных реакций при невозможности достижения целей или невыполнения желаний.

В отечественной психологии Р. М. Грановская и И. М. Никольская описывают механизмы защиты как «особый механизм поддержания целостности и неизменности Модели Мира человека, блокирующий работу с информацией, не соответствующей его представлениям о мире, а иногда и препятствующий порождению новых решений, если они могут как-то противоречить действующим на данный момент представлениям» [1, с. 9]. По мнению этих авторов, механизмы психологических защит выступают фильтрами на входе сознания для контроля опасной информации и сигналов, поступающих в сознание, для их нейтрализации. Тогда как А. А. Налчаджян указывал на то, что механизмы защиты и адаптации служат для эмоциональной стабильности личности, эффективной деятельности и взаимодействия в межличностных отношений, помогают справляться с трудностями и налаживать взаимоотношения с окружающей действительностью [4]. Психологические защиты определяются как возможность адаптироваться в новых условиях и избежать проблемы в деятельности.

Таким образом, анализ проблем темперамента и механизмов психологических защит показал, что темперамент и психологические защиты проявляются и остаются значимыми во всех сферах деятельности личности, в межличностных отношениях и эмоциональном реагировании на проблемы и сложные ситуации в окружающем мире.

В качестве методов исследования были использованы: «Тест на определение типа темперамента Г. Айзенка (EPI)», «Тест для диагностики механизмов психологической защиты (опросник Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Р. Конте в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева, Е. Б. Клубовой и др.)».

Эмпирическая выборка: студенты заочного отделения НГПУ. Выборку составили 104 испытуемых, из них 50 мужчин и 54 женщины в возрасте от 23 до 47 лет.

Отличительной особенностью этого исследования взаимосвязи темперамента с механизмами психологических защит является то, что в нем исследуется взаимосвязь именно типов темперамента (сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик), а не способов поведения в различных ситуациях (экстраверсия-интроверсия и нейротизм-эмоциональная стабильность) с ведущим механизмом психологической защиты.

Исходя из цели исследования выявления особенностей взаимосвязи темперамента с механизмами психологических защит у студентов заочного обучения в зависимости от пола, был применен критерий сопряженности χ^2 -Пирсона, так как результаты исследования по параметрам «Темперамент» и «Психологические защиты» представлены в номинативной шкале, имеющих более 2 градаций [5].

В ходе применения критерия сопряженности χ^2 -Пирсона в группе мужчин (табл. 1) была выявлена значимая взаимосвязь ($\chi^2 = 60,94$ при $p = 0,001$) между параметрами «Темперамент» и «Психологические защиты» с вероятностью совершения ошибки менее 1%.

Таблица 1

Результаты применения критерия сопряженности χ^2 -Пирсона (группа мужчин)

Параметры	χ^2	Ур. знач. (p)
Темперамент и Психологические защиты	60,94	0,001

По данным итоговой таблицы частот (табл. 2) в группе мужчин видно, что у холериков выражена взаимосвязь с такими механизмами психологических защит, как «Отрицание» (33,3 %), «Регрессия» (33,3 %), «Компенсация» (33,3 %). Это свидетельствует о том, что испытуемые мужского пола с повышенной возбудимостью, импульсивностью, яркой выраженностью эмоциональных переживаний отрицают некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства, или какой-либо внутренний импульс, заменяет решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях, а также проявляет желание найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, дефекта нестерпимого чувства другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности.

У «Сангвиников» выявлена взаимосвязь с таким механизмом психологических защит, как «Вытеснение» (25 %). Это свидетельствует о том, что испытуемые не находят разрешения в поведении, тем не менее сохраняют свои эмоциональные компоненты. Для них характерным является вытеснение неприемлемых для личности импульсов, желаний, мыслей в область бессознательного.



Итоговая таблица частот (группа мужчин), %

Параметры	Отрицание	Вытеснение	Регрессия	Компенсация	Интеллектуализация	Реактивное образование	Замещение	Проекция
Холерик	33,33	0,00	33,33	33,33	0,00	0,00	0,00	0,00
Сангвиник	8,33	25,00	16,67	0,00	16,67	16,67	16,67	0,00
Меланхолик	0,00	0,00	0,00	50,00	0,00	25,00	25,00	0,00
Флегматик	0,00	0,00	16,67	0,00	16,67	16,67	50,00	0,00

Выявлена взаимосвязь у «Меланхоликов» с такими механизмами психологических защит, как «Компенсация» (50 %), «Реактивное образование» (25 %), а также «Замещение» (25 %). Можно говорить о том, что испытуемые склонны к замене реального или же воображаемого недостатка, нестерпимого чувства другим качеством посредством фантазирования или присвоения себе ценностей другой личности. Помимо этого, они вероятнее всего склонны к использованию гиперкомпенсации, т. е. предотвращения выражения неприемлемых чувств, поступков и мыслей посредством преувеличения противоположных тенденций, а также посредством разрядки подавленных эмоций на объекты, которые имеют более низкий уровень опасности.

У «Флегматиков» существует взаимосвязь с механизмом психологической защиты «Замещение» (50 %). Это обстоятельство указывает на то, что испытуемые склонны к разрядке подавленных эмоциональных переживаний на объекты, которые имеют сравнительно меньший опасности или же являющиеся более доступными, чем те, которые вызывали негативные эмоции и чувства.

В ходе применения критерия сопряженности χ^2 -Пирсона в группе женщин (табл. 3) была выявлена значимая взаимосвязь ($\chi^2 = 49,36$ при $p = 0,001$) между параметрами «Темперамент» и «Психологические защиты» также с вероятностью совершения ошибки менее 1 %.

Таблица 3

Результаты критерия сопряженности χ^2 -Пирсона (группа женщин)

Параметры	χ^2	Ур. знач. (p)
Темперамент и Психологические защиты	49,36	0,001

По данным итоговой таблицы частот в группе женщин видно (табл. 4), что у «Холериков» выражена взаимосвязь с такими механизмами психологических защит, как «Компенсация» (33,33 %). Можно говорить о том, что испытуемые вероятнее всего будут ориентированы на компенсацию собственных недостатков, болезненных переживаний посредством другого качества, фантазирования или же присвоения себе качеств, достоинств и особенностей другой личности.

Итоговая таблица частот (группа женщин), %

Параметры	Отрицание	Вытеснение	Регрессия	Компенсация	Интеллектуализация	Реактивное образование	Замещение	Проекция
Холерик	0,00	0,00	0,00	33,33	16,67	16,67	16,67	16,67
Сангвиник	0,00	0,00	8,33	8,33	0,00	50,00	16,67	16,67
Меланхолик	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Флегматик	16,67	0,00	16,67	16,67	0,00	16,67	0,00	33,33

Наиболее выражена взаимосвязь у «Сангвиников» с таким механизмом психологической защиты, как «Реактивное образование» (50 %). Можно говорить о том, что испытуемые вероятнее всего будут склонны к предотвращению выражения неприемлемых мыслей, поступков и чувств посредством преувеличенного развития противоположных тенденций.

У «Меланхоликов» выражена взаимосвязь с таким механизмом психологических защит, как «Компенсация» (100 %). Эти обстоятельства позволяют говорить о том, что они ориентированы на компенсацию болезненных переживаний посредством других качеств, фантазирования или же присвоения себе качеств, достоинств другой личности.

У «Флегматиков» выявлена взаимосвязь с механизмом психологической защиты «Проекция» (33,33 %). Это позволяет говорить о том, что неосознаваемые и неприемлемые для личности мысли и чувства локализируются вовне, приписываются другим и становятся таким образом вторичными.

По результатам исследования особенностей взаимосвязи «Темперамента» с «Механизмом психологических защит» у студентов заочного обучения в зависимости от пола, было выявлено, что «Холерики» мужского пола имеют взаимосвязь с такими механизмами психологических защит, как «Отрицание», «Регрессия», а также «Компенсация», тогда как «Холерики» женского пола только с «Компенсацией». Мужчины «Сангвиники» имеют связь с психологической защитой «Вытеснением», а женщины «Сангвиники» с «Реактивным образованием». Мужчины «Меланхолики» связаны с такими механизмами психологических защит, как «Компенсация», «Реактивное образование» и «Замещение», у женщин «Меланхоликов» обнаружена взаимосвязь с механизмом защиты «Компенсации». У «Флегматиков» мужского пола выявлена взаимосвязь с защитным механизмом «Замещение», в то же время у «Флегматиков» женского пола с защитным механизмом «Проекция».

По данным проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**.

1. Анализ проблем темперамента и механизмов психологических защит показал, что темперамент и психологические защиты проявляются и остаются значимыми во всех сферах деятельности личности, в межличностных отношениях, эмоциональном реагировании на проблемы и сложные ситуации в окружающей действительности.

2. Результаты эмпирического исследования особенностей взаимосвязи темперамента с механизмами психологических защит у студентов заочного обучения



в зависимости от пола показали, что «Холерики» мужского пола имеют взаимосвязь с такими механизмами психологических защит, как «Отрицание», «Регрессия», а также «Компенсация», тогда как «Холерики» женского пола только с «Компенсацией».

Мужчины «Сангвиники» имеют взаимосвязь с психологической защитой «Вытеснением», а женщины «Сангвиники» с «Реактивным образованием».

Мужчины «Меланхолики» связаны с такими механизмами психологических защит как «Компенсация», «Реактивное образование» и «Замещение», у женщин «Меланхоликов» обнаружена взаимосвязь с механизмом защиты «Компенсация».

У «Флегматиков» мужского пола выявлена взаимосвязь с защитным механизмом «Замещение», в то же время у «Флегматиков» женского пола с защитным механизмом «Проекция».

Список литературы

1. Грановская Р. М., Никольская И. М. Защита личности: психологические механизмы. СПб.: Знание, 1999. 352 с.
2. Мерлин В. С. Психология индивидуальности. Воронеж: МОДЭК: МПСИ, 2005. 544 с.
3. Молоканов А. В. Исследование влияния свойств темперамента на межличностные отношения в группе студентов [Электронный ресурс] // Научно-методический журнал «Концепт». 2015. Т. 18. С. 1–5. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95152.htm> (дата обращения: 03.03.2019).
4. Налчаджян А. А. Психологические защитные механизмы // Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия. Самара: БАХРАХ–М, 2000. С. 395–482.
5. Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Методы математической статистики в научно-исследовательской работе психолога. Новосибирск: НГУЭУ, 2017. 162 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М. М. Исениной; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. М.: Прогресс Универс, 1994. 480 с.
7. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. М.: Прогресс, 1982. 231 с.
8. Сухарева Е. В., Перевозкин С. Б. Влияние темперамента на формирование межличностных отношений // СМАЛЬТА. 2017. № 1. С. 59–63.
9. Фрейд З. Психоаналитические этюды. Минск: Попурри, 2007. 608 с.
10. Robert Plutchik. Emotions in the Practice of Psychotherapy: Clinical Implications of Affect Theories, 2000. 229 p.

Сапрыгин Борис Владимирович

канд. филос. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, saprygin2007@yandex.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О МЫШЛЕНИИ И СОЗНАНИИ В ФИЛОСОФИИ М. МАМАРДАШВИЛИ

Saprygin Boris Vladimirovich

Candidate of Philosophy sciences, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, saprygin2007@yandex.ru

THE NOTION OF THINKING AND CONSCIOUSNESS IN THE PHILOSOPHY OF M. MAMARDASHVILI

Аннотация. В статье анализируется онтолого-гносеологическое учение о мышлении и сознании М. К. Мамардашвили, показывается, что оно развивается в русле классических онтологических и гносеологических теорий. Актуальность темы обусловлена сложностью интерпретации идей этого автора, отсутствием единого подхода к их пониманию. Цель работы – упорядочить представления М. К. Мамардашвили о мышлении и сознании, эксплицировать содержание, вкладываемое автором в эти понятия. Делается вывод о том, что «сознание» и «мышление» в его концепции не следует понимать психологически. Хотя за этими понятиями и стоят какие-то психические феномены, в интерпретации М. К. Мамардашвили они получают онтологическое и гносеологическое наполнение.

Ключевые слова: мышление, сознание, трансцендентальный, единство бытия и мышления, достоверность, психическое состояние, Платон, Декарт, Гуссерль.

Abstract. The paper analyzes the ontological and epistemological doctrine of thinking and consciousness by M. K. Mamardashvili and demonstrates that it develops in line with the classical ontological and epistemological theories. The relevance of the topic is determined by the difficulty of interpreting this author's ideas and the lack of a unified approach to their understanding. The purpose of the paper is to organize M. K. Mamardashvili's ideas about thinking and consciousness and to explicate the meaning the author gives to these concepts. The conclusion is made that «consciousness» and «thinking» in his doctrine are not to be understood psychologically. Although there are some mental phenomena behind these concepts, in M. K. Mamardashvili's interpretation they obtain ontological and epistemological meaning.

Keywords: thinking, consciousness, transcendental, unity of being and thinking, indubitability, mental state, Plato, Descartes, Husserl.

Творчество М. К. Мамардашвили неизменно привлекает к себе интерес исследователей, занимающихся вопросами онтологии, гносеологии и этики. Однако в том, что касается понимания сути его представлений, однозначного мнения не существует, а оценки интерпретаторов его концепций зачастую противоположны. Убедительное и связанное истолкование его философских воззрений оказывается весьма проблематичным. И поскольку центральное место в философии М. К. Мамардашвили занимает онтолого-гносеологическое учение о мышлении и сознании, именно оно,



следует констатировать, оказывается наиболее сложным для понимания и подвергается наибольшему числу искажений и ложных интерпретаций.

Как известно, лейтмотивом рассуждений М. К. Мамардашвили является утверждение о том, что подлинное мышление – это совсем не то, что мы привыкли так называть. Обычные представления о мышлении, с его точки зрения, неверны. Более того, М. К. Мамардашвили утверждает, что распространенные представления о сути традиционных философских учений – учений, созданных в опоре на подлинное, глубокое, онтологически укорененное мышление, – ошибочны. Философы, теории которых излагаются в учебниках и которые кажутся нам такими понятными и привычными, на самом деле мыслят не так и имеют в виду не то. Им присущ иной тип мышления, который нам, людям мыслящим обычным образом, не до конца ясен. Но вот что это за иной, подлинный, философский, тип мышления, с токи зрения М. К. Мамардашвили, – в этом и состоит вопрос. Цель этой работы заключается в том, чтобы попытаться ответить на него, проанализировав, что на самом деле имеет в виду этот автор, когда употребляет такие понятия, как «мышление» и «сознание».

Согласно М. К. Мамардашвили, подлинное мышление – это не то, что можно было бы осуществить по собственному желанию, усилием воли [4, с. 45]. Подлинное мышление случается само. Это «событие мысли». И моменты, когда случается подлинное мышление, редки. Это не какое-то стабильное, постоянное состояние. Цитируя Декарта, М. К. Мамардашвили не устает повторять: «в момент, когда мыслю», «столь долго, сколько мыслю или пребываю в мысли», «когда случится помыслить, тогда», «каждый раз, когда» [4, с. 62]. А для того чтобы оставаться в подлинном мышлении, чтобы не выпасть из него, необходимо усилие.

Подлинное мышление – это невербальная операция. Об этом М. К. Мамардашвили заявляет неоднократно и со всей определенностью [3, с. 50–51, 126]. Когда мы мыслим по-настоящему, мы выходим за пределы языкового мышления. Мы мыслим без языка, без его навязываемых нам образов. «...Это некое невербальное состояние активности в момент здесь и сейчас...» [3, с. 50].

Иными словами, подлинное мышление – это совершенно особое состояние сознания. Сам М. К. Мамардашвили определяет его так: «Если я нахожусь в мысли, то я мыслю о мысли и ни о чем другом. Это некая беспредметная и бессубъектная мысль. И она – условие экзистенциального акта человеческого существования как возможного события в мире. И она же – основание трансцендентального среза мира или трансцендентального сознания, с позиций которого мы рассматриваем говоримое как возможность того мира, о котором говорится. И где источники наших теоретических представлений и источники опыта совпадают. Или, вернее, где теория и опыт имеют один и тот же источник [3, с. 105].

Подлинное мышление – это мысль без содержания, «чистое», невербальное, безобразное состояние сознания. Это выход, трансценденция, за пределы обыденного сознания с его чувственной образностью – сознания, как выражается Э. Гуссерль, пребывающего в естественной установке. Это переживание того, что раскрывается, выявляется сама глубинная основа сознания. И поскольку окружающий мир – это мир нашего восприятия, мир сознания, выявляющаяся основа сознания есть одновременно и основа самого мира, бытия. «Здесь идет речь (когда я говорю об опыте сознания) о каком-то отношении или соотносительности в сознании всего мира, о какой-то связности его до любого содержания, до любой предметной кристаллизации и, следовательно, до предметных утверждений об объектах. Или, скажем так, эта связность первична по отношению к любым предметам в поле мысли, ее

возможным кристаллизациям. Последние оказываются предметными просто в силу, если угодно, определенного сгущения названного поля» [3, с. 92].

Обнаруживающаяся при трансцендентальном мышлении основа сознания и бытия переживается как некое единство, как некая первоединая «среда», фундаирующая собой все в дальнейшем возникающие восприятия. Восприятия предметов словно изливаются из нее, она же есть их источник. При этом самой ей не присущи субъект-объектные характеристики.

Как можно заметить, в вышеприведенном отрывке речь у М. К. Мамардашвили идет, по сути, о парменидовском бытии, едином. Именно это понятие отражается во фразе М. К. Мамардашвили: «связность сознания, первичная по отношению к любым предметам». И понятно, почему из так понимаемого сознания вырастает принцип единства бытия и мышления: ведь нет бытия, которое не входило бы в поле сознания, и единство сознания есть одновременно и единство бытия.

Выраженный здесь принцип единства бытия и мышления является «лакмусовой бумажкой» для определения мышления рассматриваемого нами типа: бессубъектная мысль, являющаяся условием существования. Именно такой тип мышления выводит мышление за пределы субъективности, достигает того, что Мамардашвили называет «бытийной укорененностью мышления».

Как утверждает М. К. Мамардашвили (и это очень важная мысль, о многом говорящая относительно смысла его философии), «сама чистая мысль не является представимым реальным или психологическим состоянием или переживанием какого-либо человека», и «в этом смысле чистая мысль никакого отношения к особой природе человека не имеет» [3, с. 105]. «...То сознание, о котором я говорю, – наставляет Мамардашвили, – есть онтологически ускоренное сознание, а не какая-нибудь субъективность. Эта некоторая, так сказать, космологическая постоянная, имеющая онтологический статус» [3, с. 50]. Сознание, в понимании М. К. Мамардашвили, выходит за пределы психики человека и лишь отражается в ней.

«Трансформированная приставками психика сращена с осознанием. То есть, другими словами, в феномене осознания мы имеем трансцендентальное, непсихологическое или неэмпирическое сознание, но видим и *переживаем* его в теле (или через тело) наглядного психологического или эмпирического “я”, эмпирического сознания, в котором образуется, например, внутреннее время и другие жизненные сращения, представляющие собой производные, вторичные, третичные структуры феномены индивидуального сознания. <...> Ибо рассматриваются в этом случае акты, относительно которых не предполагается, как я говорил, никакого специального физического носителя, никакого особого, специфического механизма “способности” (локализуемого во внутренней ментальности). За мыслью не стоит субъект (вещь со свойствами). Мысль – “состояние» универсума!”» [4, с. 130].

Такое сознание – это не сознание человека: это сознание бытия, это само бытие. Вспомним Парменида: одно и то же есть бытие и мышление. «...Когда мы отождествляем бытие и мышление, мы тем самым предполагаем, что между ними нет никакого интервала. Сказать бытие – сказать то же самое, что мысль, говорил Парменид. А сказать мысль – значит высказать бытие. Для меня же сознание есть некий сверхчувственный интервал» [3, с. 54].

Из вышесказанного становится понятно, почему Мамардашвили может произнести следующие слова, которые, ввиду их предельной выразительности и не требующей пояснений откровенности, мы оставим без комментариев. «Эти вопросы и картины есть своего рода «сгущенная мысль» или, – если воспользоваться тер-



минологией Вернадского, – живое вещество сознания, которое мы не можем локализовать под черепной коробкой конкретной человеческой особи. По обыденной привычке мы, как правило, вписываем акты сознания в границы анатомического очертания человека. Но, возможно, существенным, каким-то первичным образом сознание размещено вне индивида и представляет собой какое-то пространственно-подобное или полевое образование» [3, с. 73].

«Сознание – это как бы “всепроникающий эфир” в мире. Или, как сказал бы Вернадский, громадное тело, находящееся в пульсирующем равновесии и порождающее новые формы» [3, с. 81].

* * *

Существует опасность понять слова М. К. Мамардашвили абстрактно: как некие отвлеченные рассуждения, дискурсивно-логические умозаключения, не указывающие ни на что конкретно воспринимаемое, – своего рода нереференциальный дискурс, которым так «грешит» современная философия (ср.: [2]; [5, с. 135]). Сам М. К. Мамардашвили предостерегает против такого неправильного, абстрактного, понимания (напр.: [4, с. 29]). Говоря о «чистых» состояниях сознания, он указывает на то, что понимать их следует «не в смысле продукта абстракции или обобщающего понятия, а в смысле хотя и естественным образом для человека невозможного, но, тем не менее, случающегося с ним в каких-то особых состояниях» [3, с. 43].

Используя «натуралистический» язык, к которому имеет склонность современная философия, язык хотя и неадекватный исследуемому предмету, но являющийся для современных людей более понятным, чем язык традиционной метафизики, можно сказать, что те созерцания, о которых говорится у М. К. Мамардашвили, представляют собой особые, необычные состояния психики. Это необычные психические феномены, незнакомые подавляющему большинству людей. Такие состояния психики, придавая сознанию, как выражается М. К. Мамардашвили, «гармонию» и превращая «столь привычный до этого мир в нечто условное и не само собой разумеющееся», имеют «свой режим жизни, в корне отличный от наших ежедневных психологических состояний» [3, с. 43]. Люди, испытавшие на себе такие состояния, «проделали... подвиг мысли, подвиг медитации или какого-то очень сложного психотехнического опыта» [3, с. 54].

Однако, что особенно важно, эти психические феномены обладают гносеологическим содержанием: это есть более глубокое понимание, а не просто странные чувственные переживания. При возникновении таких феноменов происходит словно раскрытие психики, обнаруживается глубина мышления. Имеет место как будто «расслоение» сознательного восприятия, когда все привычные нам предметные образования отступают на второй план, а на первый выходит та подоснова сознания, которая воспринимается как то, что их порождает. При этом эти психические феномены указывают на что-то, что субъективным никоим образом не является, что выходит за пределы человека, что относится к бытию в целом.

Речь идет о каких-то совершенно реальных созерцаниях внутренней формы сознания или, как неоднократно выражается сам М. К. Мамардашвили, «универсальных структур сознания», которые едины для всех людей. При подлинном, глубоком мышлении и происходит раскрытие таких глубинных «структур сознания» [3, с. 95; 4, с. 29, 117, 147, 207–208]. Эти «структуры» представляют собой ту первооснову, на которой строится и исходя из которой функционирует человеческое сознание. И не только оно, но и весь мир, все бытие, поскольку эти универсальные структуры конституируют и само бытие.

Выявляя такие глубинные структуры сознания, мы оказываемся в совершенно специфическом состоянии – состоянии, которое с философской точки зрения можно описать как «метафизически нулевое». «Это все та же отвлеченная духовная истина о “великом безразличии, которое в нас и в Боге”, но выполняемая в виде естественной редукции на себе – срезания всего нарощего, всех идолов крови, почвы и страсти для достижения какого-то метафизического нулевого состояния. Состояния как бы некоего возможного (но еще никакого!) иносущества, которое чуть ли не марсианским – первым! – взглядом смотрит на наши шевеления и когитации. Это знакомая нам редукция к метафизической границе мира с ее конечным пунктом, где все факты и состояния равноправны и равнобезразличны, все – равнослучайны, как и их смысловая иерархия и субординация» [4, с. 28].

Это такое состояние психики, когда хорошо известный нам мир воспринимается как будто бы заново, когда мы оказываемся способны взглянуть на него новыми глазами, избавившись от концептуальных наслоений естественной установки. С психологической точки зрения это состояние, пожалуй, в чем-то близко к феномену *jamais vu*, и именно в таком состоянии сознания можно увидеть внешнюю, психологическую, форму гуссерлевской редукции.

«Великое безразличие», упомянутое в отрывке, помимо того что это состояние «бесстрастия», есть одновременно и переживание абсолютной достоверности, состояние, когда сомневаться попросту невозможно. Именно о такой достоверности говорит Декарт [6].

Однако такое состояние «безразличия» и «достоверности» не есть некое пассивное состояние. Наоборот, это момент высшего напряжения всех душевных сил.

Потом в глубинах философии Декарта это будет называться «великим безразличием Бога и человека». Он выражался так: «То великое безразличие, которое есть в нас и в Боге» [4, с. 32]. Но это безразличие – только некая точка, после которой начинается что-то другое. Эту точку я назову *фиксированной точкой интенсивности*. И чтобы была возможность следить за ходом моей мысли, для начала скажу, что наша обычная психика – довольно нелепое создание природы и чаще всего находится в хаотическом или вялом состоянии. Она мертва, если не существуют какие-то точки (она не одна), вокруг которых происходит интенсификация нашей психической жизни. То есть в этих точках существует одновременно и некая избыточность.

Очень показательна и символична в связи со всем вышесказанным ссылка М. К. Мамардашвили на платоновский символ пещеры [3, с. 44]. Платон с его «метафизикой света», очевидно, описывает совершенно необычный опыт сознания, и приравнивание самим М. К. Мамардашвили рассматриваемого им мыслительного опыта к платоновскому о многом говорит. Мы же, со своей стороны, не должны недооценивать всей силы и глубины такого опыта [7].

Таким образом, то мышление, о котором говорит М. К. Мамардашвили, – это совершенно особое состояние сознания, характеризующееся следующими признаками: переживанием единства бытия и мышления (из чего вырастает философский идеализм); состоянием «безразличия», «божественной апатии»; состоянием достоверности воспринимаемого и понимаемого; переживанием интенсификации сознательной жизни. Это, по-видимому, и есть то состояние «усмотрения сущностей», достигаемое в «созерцании, дающем сущность», о котором говорит Э. Гуссерль [1].

Свидетельство обращения к мышлению такого типа М. К. Мамардашвили обнаруживает в философии ряда классических авторов, в первую очередь, Платона и Декарта. Поэтому недаром одно из наиболее известных его произведений, «Карте-



зианские размышления», представляет собой, по сути, попытку доказать, что мышление Декарта отличается от мышления обычного человека, и продемонстрировать это на примере текстов самого французского мыслителя.

* * *

Часто размышления М. К. Мамардашвили пытаются представить то в качестве нетрадиционной, постмодернистской, философии, лишь использующей мотивы классических авторов, то в качестве чего-то вроде экзистенциальной философии, рассуждающей о смысле жизни и предназначении человека. Обнаруживают даже параллели с Сартром или Камю. В действительности подобное понимание творчества этого мыслителя не может быть признано удовлетворительным. Хотя его философии и присущи экзистенциалистские мотивы, все же это, несомненно, мысль, движущаяся в русле традиционных онтологических и гносеологических изысканий.

Следует еще раз отметить, что, когда М. К. Мамардашвили говорит о мышлении и сознании, о том, что мы не мыслим по-настоящему и не живем сознательной жизнью, он вовсе не вкладывает в эти понятия какого-то романтически-поэтического содержания, как бывают порой склонны считать, и не призывает к поискам собственной сущности в духе Сартра. Его рассуждения о мышлении – это не сентиментальные поучения о том, сколь полезно, отрешившись от земных хлопот, посидеть и помечтать о смысле жизни и бытия, о самореализации человека и необходимости взять на себя ответственность за свои поступки. М. К. Мамардашвили указывает на совершенно определенный класс ярко выраженных психических явлений. То, что он называет мышлением и сознанием, представляет собой особые, достаточно редкие мыслительные феномены. Это особый способ мышления, не присущий подавляющему большинству людей. Именно в силу его редкости многие и не видят того, что на самом деле стремиться высказать М. К. Мамардашвили, принимая его слова за банальный экзистенциализм. Сам же он довольно откровенно говорит, что возможен совершенно особый тип мышления. Этот тип мышления присущ некоторым из тех философов, имена которых мы встречаем в учебниках по философии, и не присущ многим из их читателей. Поэтому-то нам очень часто не до конца понятна логика рассуждений классических авторов, и мы принимаем непонятные нам места их учений за простые погрешности в рассуждении.

В чем состоит природа мышления и сознания в том виде, как они понимаются М. К. Мамардашвили, – это вопрос, требующий дальнейшего изучения. На самом ли деле феномены, на которые он указывает, открывают перед нами некую глубину обыденного мышления и выступают в качестве его сущности? Не может ли оказаться так, что это всего лишь странные, случайные, а возможно, и болезненные психические феномены, не играющие большой роли в познании? Все это еще требует своего осмысления и обсуждения. (Автором этой статьи была предпринята попытка исследовать эту тему на примере философии Платона [7].) Для начала важно осознать, о каком явлении вообще идет речь. Важно заметить это явление во всей его конкретности, вовлечь его в сферу своего внимания, не пройти мимо него. Привлечение внимания к этому феномену и было одной из задач этой работы.

Список литературы

1. Гуссерль Э. Идеи чистой феноменологии и феноменологической философии. Т.1 / пер. с нем. А. В. Михайлова. М.: ДИК, 1999. 336.
2. Калиниченко В. В. К метакритике понятия интенциональности у Эд. Гуссерля // Логос. 1997. № 10. С. 65–80.



3. *Мамардашвили М. К.* Как я понимаю философию. М.: Прогресс: Культура, 1992. 416 с.
4. *Мамардашвили М. К.* Картезианские размышления. М.: Прогресс: Культура, 1993. 352 с.
5. *Рорти Р.* Философия и зеркало природы. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1997. С. 135.
6. *Сапрыгин Б. В.* Бог как гарант достоверности в метафизике Декарта // Метафизика на переломе времен: сборник материалов регионального научно-практического семинара с международным участием, посвященного 450-летию Ф. Бэкона и 415-летию Р. Декарта. Мурманск: МГГУ, 2011. С. 42–46.
7. *Сапрыгин Б. В.* Психологические основания идеализма Платона // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2013. № 4 (16). С. 74–82.



Хамитова Гульмира Абуовна

*канд. пед. наук, проф., Инновационный Евразийский университет,
Павлодар, Казахстан, gkhamitova@mail.ru*

Сарсембаева Элла Юрьевна

*канд. психол. наук, ст. преп. кафедры анатомии, физиологии и дефектологии,
Павлодарский государственный педагогический университет,
Павлодар, Казахстан, elmasars@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ» НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Khamitova Gulmira Abuovna

*Candidate of pedagogics, Innovative Eurasian University, Pavlodar,
Republic of Kazakhstan, gkhamitova@mail.ru*

Sarsembayeva Ella Yurievna

*Candidate of psychologics, senior lecturer of the Department of anatomy,
physiology and defectology, Pavlodar state University pedagogical
Pavlodar, Republic of Kazakhstan, elmasars@mail.ru*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF PRACTICAL TASKS FOR THE DISCIPLINE «FUNDAMENTALS OF PSYCHOLOGY» IN ENGLISH

Аннотация. Все более актуальным становится изучение иностранного языка в интеграции с конкретной дисциплиной. В статье представлен алгоритм составления практических заданий по дисциплине «Основы психологии» для непсихологических специальностей, приводятся задания на разные уровни компетенций студентов и возможность оценивания студентов в соответствии с кредитной системой оценивания.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс дисциплины (УМК), предметно-языковое интегрированное обучение, разноуровневые задания.

Abstract. It is becoming increasingly important to study a foreign language in integration with a particular discipline. This article presents an algorithm for compiling practical tasks in the discipline «Fundamentals of psychology» for non-psychological specialties, provides tasks for different levels of competence of students and the ability to evaluate students in accordance with the credit system of assessment.

Keywords: educational-methodical complex of discipline (UMK), subject-language integrated training, multi-level tasks, CLIL.

Интегративные процессы в области среднего и высшего образования, миграция населения обусловили актуальность применения билингвального обучения учащихся средней и высшей школы, которое становится все более популярным во всем мире. Разработка различных моделей и технологий применения двуязычного обучения на различных ступенях образования помогают широко использовать знания иностранного языка в академической мобильности студентов и школьников, а также обеспечивает их участие в международных научных проектах.

Многочисленные исследования, проведенные отечественными и зарубежными учеными, доказали, что билингвальное обучение может влиять на развитие не только познавательных способностей (память, внимание, мышление, речь и др.), но и способствует повышению знаний в области коммуникативных способностей, мотивации к обучению и самооценки личности. Другими словами, может влиять на способности человека постигать, осознавать, понимать, осознавать, воспринимать и перерабатывать внешнюю информацию, формирование поисковой деятельности сочетаются с адаптивными процессами, а также умением отстаивать свою точку зрения, подчиняться требованиям группы, быть толерантным в общении.

Обучение предмету на иностранном языке призвано решать две задачи – изучение предмета в соответствии с ГОСО (Государственный общеобязательный стандарт образования) и развитие языка. Речь здесь идет не просто об усвоении иностранного языка, а об усвоении материалов дисциплин на иностранном языке. Поэтому при оценивании учебной деятельности обучающегося в рамках билингвального обучения учитель сталкивается с проблемой: каков должен быть баланс между знанием контента и знанием языка (грамматика, синтаксис, произношение, умение воспринимать информацию на слух и т. д.). Мы считаем, что соотношение уровня языковых навыков и знания контента будет зависеть от нескольких факторов. Например: уровня языковой подготовленности обучающихся, формы и цели урока, уровня подготовленности преподавателя и др.

Вслед за многими исследователями мы утверждаем, что развитие языковых способностей учащихся через предметные области при предметно-интегрированном обучении осуществляется развитие целого ряда личностных качеств студентов, в том числе исследовательской деятельности, критического мышления, открытости, общительности, смелости и рефлексивности. Для подготовки УМК дисциплины «Основы психологии» в соответствии с предметно-языковым интегрированным обучением (CLIL-технологией) мы разработали алгоритм, отражающий логику использования технологии CLIL в учебном процессе [3].

Согласно этому алгоритму основой для формирования УМК дисциплины является следующее.

1. Нормативные документы (ГОСО, ТУП, каталог элективных дисциплин). Исходя из нормативных документов, формулируются цели, задачи, содержание дисциплины, квалификационные требования по специальности и выбор контента, который должен быть выбран из англоязычных источников (учебники, учебные пособия) и адаптирован для изучения студентами.

2. Расположение материала должно соответствовать принципу «от простого к сложному», согласно таксономии Блума. Мы считаем, что на первых занятиях целесообразно преимущественно использовать задания LOTS (первые три уровня таксономии Блума), по мере изучения материала рекомендуется использование заданий, соответствующие уровню HOTS (высшие уровни таксономии).

3. Третий компонент, лежащий в основании АИТ, – «CLIL: Принцип 4С»: «content» (информация по дисциплине в виде лекции, практического занятия, самостоятельной работы студентов, тексты), «communication» (взаимодействие, коммуникативный контакт студентов во время обучающего процесса), «cognition» (деятельность, направленная на развитие познавательных процессов, особенно мышления), «culture» (изучение культурных, ценностных особенностей, характерных для разных стран, обучение этическим нормам поведения, привитие толерантности).



4. Для формирования различных видов занятий (лекция, практическое занятие, СРС) необходима адаптация текста, логика обучения языку: scaffolding, vocabulary, наглядный материал, видео, схемы, ключевые слова; формирование профессиональных компетенций, согласно таксономии Блума, формы проведения занятий.

5. Для понимания уровня достижения студента необходима выработка критериев оценки, которые должны быть понятными, логичными, учитывающими индивидуальный подход к студенту. Для этого между формирующим и суммативным оцениванием обязательным компонентом (суммативное оценивание частей – рейтинг 1, 2; суммативное оценивание результатов – экзамен) мы включили компонент «Коррекция». Наличие этого компонента помогает студенту обеспечивать высокую мотивацию процесса обучения.

6. Только при наличии промежуточных оцениваний мы можем выйти на общую оценку знаний студентов.

Комплектование практических заданий по темам дисциплины «Основы психологии» должно формировать следующие компетенции студентов:

- 1) умение слушать (listening);
- 2) умение читать (reading);
- 3) умение говорить (speaking);
- 4) умение писать (writing).

В виде схемы алгоритм использования технологии CLIL (АИТ) при составлении УМК дисциплины представлен на рис. 1.

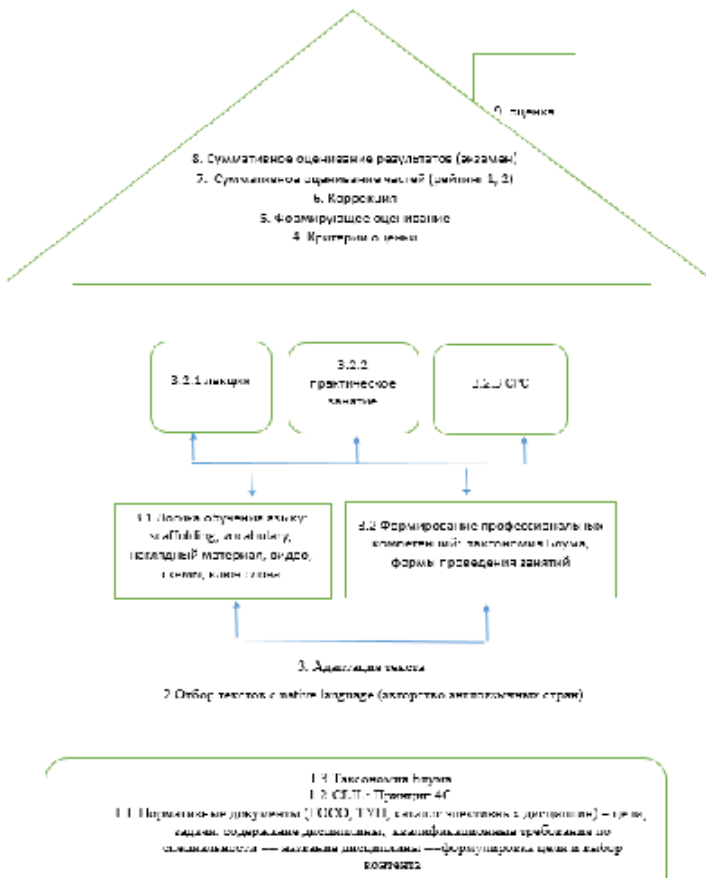


Рис. 1. Алгоритм использования технологии CLIL (АИТ) при составлении УМК дисциплины

Рассмотрим блок 3.2.2, отражающий принцип комплектования практических занятий. Разработанные нами практические задания по темам, так же, как и лекционный материал, должны соответствовать 4 принципам CLIL и иметь усложняющий характер согласно таксономии Блума – от заданий LOTS к заданиям HOTS (соотношение заданий LOTS / HOTS зависит от степени языковой готовности студентов). Научно обоснованным является факт единства мышления и речи. Этот принцип является центральным и в технологии CLIL. Таким образом, мы отмечаем «двунаправленность» процесса обучения: развивая у студентов «говорение» на английском языке, мы развиваем мыслительные процессы. И наоборот, совершенствуя мыслительные процессы, мы способствуем становлению речи.

Согласно Дж. Камминсу, описанные Б. Блумом мыслительные навыки низшего порядка, такие как знание, понимание и применение, относятся к базовой компетенции, а мыслительные навыки высшего порядка – анализ, синтез, оценка – принадлежат к когнитивной компетенции [4].

Заслуга Дж. Камминса состоит в том, что он построил двухфакторную модель коммуникации, которую часто рассматривают как теоретическую основу модели CLIL в высшей школе. Эта модель удобна для определения дидактических подходов и инструментов при формировании заданий на говорение в технологии CLIL. *LOTS-задания* – это задания, поддерживаемые контекстом. Задания такого типа оцениваются (в соответствии с критериями оценки) баллом до 85 %. *HOTS-задания* – это зона развития когнитивных умений, предполагающая анализ, синтез, оценку изучаемых явлений. Это так называемое контекстно-необусловленное обучение. Задания такого типа оцениваются (в соответствии с критериями) баллом от 86 до 100 %. Основанием для ранжирования оценки деятельности студентов на практических занятиях является ряд документов, утвержденных Министерством образования Республики Казахстан [2].

Рассмотрим формирование компетенций по дисциплине «Основы психологии» на примере практических занятий с учетом принципа усложнения заданий.

1. Формирование компетенции «умение слушать» (listening).

Особенностью формирования этой компетенции является индивидуальный характер выполнения задания. На первых занятиях мы раздаем карточки с ключевыми / новыми словами либо выписываем их на доску. Также мы рекомендуем устное проговаривание выбранных слов, запись студентами этих слов в формируемый ими словарь для лучшего запоминания. Таким образом, мы используем различные способы запоминания, задействуя все каналы восприятия: зрительный, слуховой, моторный, что обеспечивает лучшее запоминание нового материала.

При этом мы рекомендуем единый текст для формирования компетенции слушания, но задания по тексту могут быть разными, с обязательным разбором всех заданий. Для этого формируются мини-группы в зависимости от уровня знания языка студентами, либо смешанные группы, где есть студенты с разным уровнем знания языка. Основа формирования групп зависит от цели урока.

1.1. Пример заданий уровня LOTS.

Для оценивания выполнения задания для уровня LOTS мы предлагаем использовать задание, в котором оцениваем уровень понимания и воспроизведения текста.

Например: на уроке «Введение в психологию как науку» студентам дается задание прослушать текст; используя транскрипт, выписать ключевые слова в словарь терминов; проработать вопросы, ответы на которые можно найти в тексте; проверить правильность написания слов.



Пример задания.

Correct the spelling.

I'd to know about psychology. I think it's a very interesting bejsuct to study. I'd like to know why I do the things I do. Looking at how the brain works and how we evebahmight make me understand people more. I'd ticpalarurly like to study child psychology. I love looking at children playing, thinking, wdingra... doing anything really. But what makes them tick? What goes on in their little nmdsi? Or perhaps I should say their big minds. If we all knew more about child psychology, perhaps we could do more to be aitpiveosluinfceen on children. Being a psychologist must be a very interesting job. Listening to day people talk all day and then inalysgna their aviehoubr. I wonder if they ever get oberd.

1.2 Задания HOTS.

Для формирования такой компетенции, как анализ-синтез-оценка, мы используем усложненные задания. Например, на основе предложенного ранее текста, мы не предлагаем транскрипт, и студенты должны выполнить задания более сложного характера:

Пример задания.

Unjumble the words.

Psychology like know about I'd to more. I think it's a very interesting subject to study. I'd like I to know why I do the things do. how at Looking how and works brain the we behave how more people understand me make might. I'd psychology particularly like to study child. I love looking at children playing, thinking, drawing... doing anything really. But what makes them tick? What goes on in their little minds? big their say should I perhaps Or minds. If about psychology all more child we knew, perhaps we could do children on influence positive a be to more. Being a psychologist must be a very interesting job. Listening day all talk people to analysing day then and their behaviour. I wonder ever if they get bored.

2. Формирование компетенции «умение читать» (reading).

В рамках предметно-языкового интегрированного обучения чтение занимает наибольшее количество времени на уроке (из всех других компетенций: слушание, говорение, письмо). Поэтому одна из задач преподавателя при формировании урока – спланировать ход урока таким образом, чтобы у студентов была возможность формировать компетенцию **reading** через такие формы, как аудирование, использование диалога, беседы, диалоговой игры и т. д. Такие виды работы над контекстом можно сочетать с различными письменными заданиями, представленными ниже в разделе «Формирование компетенции “умение писать” (writing)».

Тексты воспринимаются легче при условии их визуального оформления: текст должен состоять из абзацев, содержать небольшие таблицы, схемы, кластеры, иллюстрации и т. д.

Необходимым условием для глубокого понимания текста является наличие «предтекстовых» (prereading) и «послетекстовых» (afterreading) заданий. Эти задания должны формировать не только языковые, речевые, но и когнитивные навыки. В отношении последних важно помнить, что когнитивные навыки необходимо формировать по наращиванию (распознавание, идентификация, понимание) к высшим формам мышления (анализ, синтез, оценка).

Тексты, содержащие иллюстративный материал в виде диаграмм или таблиц, более эффективны для восприятия материала, так как вызывают эмоциональный отклик у студентов и поддерживают интерес и мотивацию к изучению темы. Работая над заполнением таблиц, распределяя информацию, студент ранжирует и анализирует обучающий материал, тем самым процесс усвоения новых знаний становится

более интересным и, следовательно, более мотивированным: студент, таким образом, классифицирует информацию, отделяет главное от второстепенного, вырабатывает понимание и готовит почву для «переноса» знаний [1].

Разработанные нами задания по темам, должны соответствовать 4 принципам CLIL и иметь усложняющий характер, согласно таксономии Блума, – от заданий LOTS к заданиям HOTS (соотношение заданий LOTS / HOTS зависит от степени языковой готовности студентов).

Рассмотрим формирование компетенций на примере заданий с учетом принципа усложнения заданий.

2.1. Задания LOTS предполагают такие типы заданий, как «Найди соответствие», «Найди синонимы», «Определи достоверность информации» и другие, подобранные в соответствии с предложенным аудиотекстом, снабженным транскриптом. Примеры заданий представлены ниже (табл. 1, пример 1).

Пример задания.

True/False: Read the headline. Guess if a-h below are true (T) or false (F)

- a. The Internet is changing how we remember the past. T/F
- b. People doing a test did less well when knew answers were online. T/F
- c. There is a new kind of memory called “transitional memory”. T/F
- d. A research says Google is making us more stupid. T/F
- e. The researches said we remember the info location and not the info. T/F
- f. She said we are getting better at organizing huge amounts of info. T/F

Таблица 1

Пример задания: Synonym match: Match the following synonyms from the article

1. Suggest	a. Depend
2. Different	b. Talent
3. Rely	c. Enormous
4. Huge	d. Thinks
5. Intelligent	e. Things
6. Believes	f. Proposes
7. Tend to	g. A variety
8. Quantities	h. Have a habit of
9. Stuff	i. Clever
10. Skill	j. Amounts

2.2. Задания HOTS.

Задания уровня **HOTS** по формированию компетенции чтения характеризуются наличием дополнительного материала для чтения более сложного языкового уровня. Но для практических занятий, предполагающих совместную деятельность студентов, рекомендовано использование заданий, предполагающих применение, анализ (взаимосвязей, принципов построения); синтез (разработка плана и возможной системы действий, получение системы абстрактных отношений); оценка (суждение на основе имеющихся данных, суждение на основе внешних критериев). По теме «Introduction to Memory» мы разработали следующие задания.

1. MEMORY: Walk around the class and talk to other students about memory. Change partners often. Sit with your first partner(s) and share your findings.

2. CHAT: In pairs/groups, decide which of these topics or words from the article are most interesting and which are most boring.



Research / our memory / questions / participants / Internet / rely on / storage / stupid / remembering / folders / find things online / location / technology / these days / skill

3. COMPUTERS: How have they changed life? Complete this table with your partner(s). Change partners and share what you wrote. Change and share again.

	Good things	Bad things
Studying		
Leisure		
Hobbies		
Personal information		
Travel		
Money		

3. Формирование компетенции «умение говорить» (speaking).

При развитии компетенции говорения используется как индивидуальная, парная, так и групповая работа. Ниже мы приводим обоснование типов заданий, характеризующих разный уровень формирования компетенций (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика разноуровневых заданий

3.1. Задания LOTS	3.2. Задания HOTS
Это говорение (монолог, диалог, коммуникация), контекстно-обусловленное обучение, репродуктивный уровень обучения	Зона развития когнитивных умений, предполагающая анализ, синтез, оценку изучаемых явлений (контекстно-необусловленное обучение): – Как вы думаете? – Каково ваше мнение? – Сравните... – Придумайте... – Обоснуйте... Уровень обучения поисковой деятельности, творческое мышление

4. Формирование компетенции «умение писать» (writing).

Этот тип заданий чаще всего является индивидуальным. Возможна работа в парах, менее эффективна групповая работа, хотя не исключена групповая работа на стадии обсуждения правильного ответа.

4.1. Задания LOTS – задания, предполагающие такие виды деятельности, как заполнение пробелов, ответы на «тонкие» вопросы, то есть вопросы, предполагающие краткие ответы, воспроизведение изученного.

Приведем пример.

Use one of the 15 character adjectives to fill in the blanks. Pay special attention to the context for clues.

1) *He's the type of person who's always whistling at work. He rarely gets angry or depressed, so I'd say he's a rather _____ person.*

2) *She's a bit difficult to understand. One day she's happy, the next she's depressed. You could say she's a _____ person.*

3) *Peeter sees the good in everybody and everything He's a very _____ coworker.*

4) *He's always in a rush and worried he's going to miss something. It's hard to work with him because he's really _____.*

5) *You can believe anything she says and on her to do anything. In fact, she's probably the most _____ person I know.*



4.2. Задания HOTS предполагают большую самостоятельность в нахождении информации, ответы на «толстые» вопросы, предполагающие развернутые ответы, подбор синонимов, выражение собственного мнения, использование разных грамматических форм и синтаксических конструкций.

Приведем пример.

Write about memory for 10 minutes. Correct you partner's paper:

Опыт преподавания показывает, что все рассмотренные нами формируемые компетенции не являются обособленными: формируя навыки чтения, мы формируем одновременно и навыки слушания, и навыки говорения. Все компетенции формируются в тесной связи друг с другом, мы лишь делаем акцент на формировании одной из компетенций.

Практические занятия и самостоятельная работа студентов (СРС) содержат те же цели, формирующие компетенции студентов: умение слушать (listening), умение читать (reading), умение говорить (speaking), умение писать (writing); и отличаются лишь большей самостоятельностью (learner autonomy) при выполнении СРС.

Для выполнения СРС-заданий мы предлагаем студентам выбор заданий, имеющих различную оценочную шкалу в зависимости от сложности задания.

Задания уровня 51–75 % – уровень, который доступен для выполнения всеми студентами.

Задания уровня 76–85 % – уровень, который доступен для выполнения большинству студентами.

Задания уровня 86–100 % – уровень, который доступен для выполнения некоторыми студентами.

Студент получает 100 % за задание, выполнив один из предложенных уровней. Либо может получить 90 %, выполнив безошибочно задания 1 и 2 уровней. Пример такого задания подкреплен рис. 2.

<p>Level One: (51-75%) Use links to video material and Compile a time-line on the topic "History of Psychology".</p> <p>https://youtu.be/C3xKcY9MEB4</p>
<p>Level Two: (76-85%) Use links to video material and Compile a time line on the topic: "History of Psychology".</p> <p>https://youtu.be/KyORWnlwhwk</p>
<p>Level Three: (86-100%) Use links to video material and Compile a time-line on the topic "History of Psychology". Answer for questions below.</p> <p>https://youtu.be/kIN_30qsRQC</p> <p>Can you answer the following question? According to Sigmund Freud, the two unconscious sources of energy that supply fuel to the formation of personality are the _____.</p> <p>Multiple choice answer are: Eros and Thanatos id and ego conscious and unconscious conflict and fixation</p> <p>Could you explain why you feel that answer is correct?</p>

Рис. 2. Пример разноуровневого задания для самостоятельной работы студентов (СРС)



Таким образом, разделение практических заданий по дисциплине «Основы психологии» на уровни **LOTS** / **HOTS** дает возможность не только объективного оценивания преподавателем деятельности студента, но обеспечивает мотивацию обучения студентов, способствует повышению их самооценки и поддерживает их интерес к изучаемому материалу.

Список литературы

1. *Маиранова А. С.* Использование методики CLIL на уроках со вторым языком обучения [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2017. № 18.1. С. 48–51. URL: <https://moluch.ru/archive/152/43289/> (дата обращения: 14.06.2019).
2. *Об утверждении* Правил организации учебного процесса по кредитной технологии обучения [Электронный ресурс]: Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года №152 (с изменениями и дополнениями по состоянию на 28.01.2016г). URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1100006976> (дата обращения: 28.05.2019).
3. *Алгоритм* использования технологии CLIL (АИТ) при составлении УМК дисциплины: Свидетельство о внесении сведений в государственный реестр прав на объекты, охраняемые авторским правом №289 от 23 апреля 2019. Вид объекта авторского права: произведение науки. Дата создания объекта: 06.04.2019.
4. *Cummins J.* Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. 320 p.

Юшкова Лариса Ананьевна

канд. психол. наук, доц., доц. кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; доц. кафедры государственного и муниципального управления, Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия, yushkova_l@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ РЕКЛАМЫ

Yushkova Larisa Ananievna

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

SOME QUESTIONS OF THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE MODERN RUSSIAN ADVERTISEMENT

Аннотация. В статье предпринята попытка описания и психологического осмысления современного состояния развития психологии рекламной деятельности, а также рассмотрения некоторых особенностей реализации требований Закона о рекламе Российской Федерации в современных реальных рекламных обращениях. Рассмотрены такие особенности рекламных обращений, как вербальное выражение физической агрессии, представленное в слогане и названии организации; использование вербальной угрозы в рекламном обращении; разнообразные неудачные попытки изменения образа человеческого тела; использование в рекламном обращении образа действующего Президента страны и предполагаемая ценность рекламируемого товара, значительно превышающая ценность личности потребителя рекламы. Статья содержит пилотный анализ и попытку интерпретации некоторых современных рекламных обращений. Автор указывает на необходимость пристального рассмотрения вопросов психологической безопасности рекламных обращений, уточнения законодательной базы в этой сфере деятельности.

Ключевые слова: психология рекламы, психологическая безопасность рекламы.

Abstract. Within this article, an attempt has been made to describe and psychologically comprehend the current state of development of the psychology of advertising activity, as well as to consider some features of the implementation of the requirements of the Law on Advertising of the Russian Federation in modern real advertising messages. Considered such features of advertising appeals as a verbal expression of physical aggression, presented in the slogan and the name of the organization; the use of verbal threats in advertising; various unsuccessful attempts to change the image of the human body; use in the advertising appeal of the image of the current President of the country and the estimated value of the advertised product, much higher than the value of the consumer of advertising. The article contains a pilot analysis and an attempt to interpret some modern advertising messages. The author points to the need to closely consider the issues of psychological security of advertising appeals, clarify the legislative framework in this field of activity.

Keywords: psychology of advertising, psychological security advertising.



Современное информационное пространство России насыщено психотравмирующими образами, агрессивным воздействием на зрителя телевизионных программ, слушателя радионовостей, потребителя разных жанров рекламной продукции. Человек вынужден не только воспринимать и анализировать поступающую информацию, но и защищаться от ее негативного воздействия, используя доступные ему механизмы психологических защит. Однако, как показывают результаты применения психотехнического анализа рекламы, как правило, человеку не удается защититься от неочевидных, слабо осознаваемых аспектов рекламного воздействия [7, с. 32].

Перед практиками в области рекламы стоит конкретная задача: разработать такое рекламное обращение к потребителю, которое вызовет максимальное количество откликов и будет коммерчески эффективным. При этом рекламист зачастую исходит из требований рынка и не задумывается над тем, какие именно образы, слова и сочетания цветов используются в нем. Среди рекламистов до сих пор можно встретить убежденность в том, что любые способы, заставляющие аудиторию заговорить о рекламе, запомнить ее и рассказывать о ней другим людям, эффективны. Поэтому недобросовестные рекламисты не отказываются создавать слишком откровенное рекламное сообщение или рекламу, повышающую тревожность воспринимающих ее людей, если это повышает узнаваемость торговой марки или организации или позволяет расширить целевую аудиторию. Такая реклама воспринимается ими как более эффективная, и рекламодатели пользуются этим, понимая свою сиюминутную выгоду.

Необходимо отметить, что обозначенная проблема существует не только в пространстве психологии рекламы и имеет своей целью защитить потребителя от превращения его в послушный объект манипулирования, с одной стороны, и от нанесения ему психической травмы – с другой. Она осознается и специалистами в области рекламы, поскольку нарушения морально-этических норм, агрессия, направленная на потребителя, не вполне корректная реклама подрывают авторитет рекламы как социального института, соответственно снижая экономическую эффективность не только отдельно взятого рекламного продукта, но и всей рекламной продукции, распространяемой в этой аудитории.

Реальная жизнь требует от российских рекламистов предпринять некоторые шаги по упорядочиванию требований этичности рекламы. Активная обеспокоенность рекламного сообщества выражается в принятии нормативных документов, призванных поддержать высокие этические стандарты в практике рекламы. Помимо Федерального закона «О рекламе» это документы, принятые в профессиональных сообществах: Международный кодекс рекламной деятельности, принятый Международной торговой палатой; Российский рекламный кодекс, принятый Советом ассоциаций медийной индустрии; Свод обычаев и правил делового оборота рекламы на территории Российской Федерации, принятый Общественным советом по рекламе.

В Российском рекламном кодексе [8] весьма важным стало упоминание «корректности рекламы» (ст. 4), однако, как и в Законе о рекламе, речь идет лишь об общем запрете на информацию, провоцирующую страх, насилие, дискриминацию по расе, национальности, религиозности или половозрастным группам, а также усиливающую комплексы внешней непривлекательности у подростков. При этом современные специалисты в области рекламы отмечают, что ни Международный кодекс рекламной деятельности, ни Свод правил и обычаев делового оборота рекламы на территории России «не обеспечивают подлинной психологической безопас-

ности личности в рекламном пространстве в силу того, что деструктивные факторы могут быть недоступны прямому визуальному наблюдению» [7, с. 8].

Очевидна недостаточность усилий профессиональных сообществ по прояснению правового поля «рекламной деятельности», в том числе регламентации правил психологической безопасности в сфере рекламных коммуникаций, и психологи осознают и описывают значительную опасность подобного рода массовых коммуникаций [10]. Например, ст. 5 «Закона о рекламе» гласит: «Реклама должна быть добросовестной и достоверной. Недобросовестная реклама и недостоверная реклама не допускаются» [9]. При этом недобросовестность рекламы понимается в связи с ее отношением к рекламе конкурентов, а недостоверность – по отношению к информации, сообщаемой потребителям о рекламируемом товаре или услуге.

Для определения этих понятий обратимся к Академическому толковому словарю русского языка [2].

Добросо́вестный. 1. Честно, старательно выполняющий свои обязанности, обязательства. 2. Тщательный, усердный.

Досто́верный. Не вызывающий сомнений; подлинный, реальный.

Иными словами, основными требованиями к рекламе являются честность информации о товаре или услуге и соответствие этой информации реальности, и они являются практически синонимичными понятиями в области рекламной деятельности.

Сложнее обстоит дело с определением корректности рекламы. В том же словаре слова этой лексико-семантической группы трактуются друг через друга [2].

Корре́ктный. 1. Тактичный, вежливый, учтивый. 2. Правильный, точный.

Такти́чный. Обладающий тактом.

Ве́жливый. Соблюдающий правила приличия; учтивый, обходительный. Выражающий учтивость.

Прили́чие. Соблюдение правил поведения, вежливость, пристойность в поведении, в словах. Правила поведения, принятые в какой-л. общественной среде.

Учти́вый. Почтительно-вежливый в обращении с людьми. Выражающий почтительность, вежливость.

Обходи́тельный. Вежливый, учтивый.

Почти́тельный. 1. Относящийся к кому-либо с почтением, оказывающий кому-либо почтение. Содержащий в себе, выражающий почтение.

Образованный таким образом круг определений поясняется схожими понятиями, практически ничего нового не добавляющими к пониманию сущности используемых терминов. Пожалуй, только одно, второе, значение в определении используемого в законе термина «корректный» словарь трактует понятно с точки зрения рекламной практики [2].

То́чный. 1. Полностью соответствующий действительности, истине; подлинный, правильный. Показывающий что-либо в полном соответствии с действительностью.

Это определение представляется нам важным, поскольку вносит хоть какую-то ясность в понимание требований к рекламе, однако его недостаточно для понимания термина «некорректная реклама» с точки зрения психологии воздействия рекламного обращения на потребителей. Таким образом, становится очевидным, что эта область экономической и социальной жизни сейчас относится к перспективной области законодательства и проявления общественных инициатив, а используемые основные термины нуждаются в уточнении и определении.



Саморегулирование в рекламном бизнесе активно пытается разрешить основные вопросы применения существующих законов и законодательных актов, однако на сегодняшний день, к сожалению, оно развито недостаточно, а производители рекламной продукции и рекламодатели далеко не всегда сознают социальной ответственности перед потребителями. Именно поэтому человек, живущий в городе, каждый день сталкивается с рекламной продукцией, которая не только привлекает его внимание, но и скрыто негативно воздействует на него. Смелая (и зачастую психологически опасная) реклама, бросающая вызов общественным ценностям, традициям и вкусу, рождает бурное обсуждение, а значит, получает дополнительное распространение за счет своей эпатажности. Помимо оплаченного размещения рекламная кампания получает бесплатную PR-акцию в прессе, в Интернете (особенно в популярных у молодежи социальных сетях), а также становится предметом обсуждения среди потребителей.

Таким образом, рекламодатель получает дополнительную выгоду: реализуя современную функцию «коммуникации для коммуникации», его рекламное обращение становится составляющей общественных связей, мультиплицируясь в своих повторениях, постоянно расширяет охват аудитории, обретает все новые контекстные смыслы, становясь частью культурного фона поколения [3]. Разумеется, рекламодатели часто не в состоянии отказаться от подобного эффекта, даже если он будет нарушены психологические границы аудитории. При этом немногие из них задумываются над тем, какими психологические последствия имеет их рекламная коммуникация для потребителей. Как показывает западная практика, пренебрежение морально-этическими нормами может не только негативно повлиять на психологию потребителя, но и не лучшим образом сказаться на реализации рекламируемой продукции, на результативности бизнеса и имидже компании в долгосрочной перспективе. Скандальная реклама способна дать сиюминутный коммерческий эффект, но вредит долгосрочной репутации организации [1].

На отечественном рынке, к сожалению, немало психологически некорректной рекламы. Рассмотрим для примера несколько рекламных обращений, являющихся, на наш взгляд, иллюстрацией этого этапа развития рекламы как социального института. Приведенные ниже рекламные обращения можно считать повышающими нервно-психическую напряженность аудитории и способными вызвать негативные последствия их восприятия для психики человека.

На рис. 1 изображен макет наружной рекламы, которая была размещена на улицах г. Новосибирска, в печатных СМИ и вагонах метрополитена. Здесь компания «Евросеть» рекламирует мобильный телефон Motorola PEBL U6. Практически вся реклама этой компании носит активно агрессивный характер, причем агрессия проявляется во всех составляющих рекламного сообщения: сочетании цветов, подборе звукового ряда (в радио- и телевизионной версии данного рекламного обращения), в качестве используемых образов и в тексте.

Около года назад рекламная кампания этой организации проходила под девизом «Евросеть! Евросеть! – цены просто о...ть!» Позднее реклама этой организации стала менее эпатажной, но не менее некорректной.

В рекламном обращении использован заголовок «Всем труба!» Заголовок имеет явно угрожающий характер. В толковом словаре С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой эта фраза трактуется как «всем конец» [6, с. 802]. Более того, в рекламе она написана жирным красным шрифтом (самым агрессивным) на желтом фоне и имеет своеобразный наклон написания, который можно интерпретировать как неизбеж-

ность того самого конца и невозможность что-то изменить, поскольку уже нарушен привычный порядок вещей, нет ровных строк, и, возможно, эта фраза – последнее, что удалось сообщить перед неизбежным концом.



Рис. 1. Рекламное обращение сети магазинов «Евросеть»

Рассмотрим следующий пример, изображенный на рис. 2. «Харакири» – название службы доставки готовых блюд китайской и японской кухни. Для справки обратимся к толковому словарю С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой. Слово «харакири» имеет лексическое значение: «у японских самураев: самоубийство путем вспарывания живота» [6, с. 848]. Значит ли это, что доставленные потребителям блюда будут «вспарывать» их животы? Или это блюда для самоубийства? Известно ли значение этого слова создателям рекламного «шедевра»?

Надпись выполнена в японском стиле, черным цветом с бежевой обводкой на белом фоне. По сочетанию цветов (белый, черный, в центре – крупное пятно красного) вполне можно предположить символическое изображение самого процесса харакири.

Можно предположить, что в поисках эффектного образа рекламисты использовали слово, прочно ассоциирующееся с японской культурой, но не обратили внимания на его значение и связь с процессом еды. Судя по известности этой организации и долгому ее присутствию на рынке, можно предположить, что представители ее целевой аудитории либо не воспринимают всерьез значения японского слова, потому что не знают его, либо более или менее осознанно защищаются от неприятных ассоциаций, связанных с процессом приема пищи.



Рис. 2. Рекламное обращение доставки готовых блюд «Харакири»

В рекламном обращении магазина «НоутБум» (рис. 3) следующий заголовок: «Купил ноутбук – получи в ухо!». Эта рекламная фраза, по сути, является прямым выражением физической агрессии.



Рис. 3. Рекламное обращение магазина «НоутБум»

Согласно теории мотивации А. Маслоу [4] одной из базовых групп потребностей (после физиологических) является группа потребностей в безопасности. Важно понимать, что в группу потребностей безопасности входит не только физическая, но и психологическая безопасность.

Безусловно, любая апелляция к базовым потребностям вызывает повышенное внимание аудитории. Однако важно помнить, что это психологически небезопасно, ведет к повышению напряженности аудитории, а это значит, что каждое следующее воздействие на нее, чтобы добиться эффекта влияния, должно быть еще более шокирующим, еще более агрессивным и психотравмирующим по своей природе.

На необходимость учитывать возможные последствия агрессивных или нелепых рекламных сообщений уже неоднократно указывали специалисты в различных областях знания. Например, нельзя не согласиться с мнением специалистов в области рекламы М. Андреевой, Л. Власовой, Н. Семеновой о том, что реклама не должна нести негативную окраску и вредить здоровью потребителя, в том числе его психическому здоровью [3].

Однако ни одно слово в приведенных нами заголовках не имеет запретительной пометки в соответствующем законодательстве нашей страны. Формально к ней нет претензий, но у всякого потребителя подобной рекламы такие фразы порождают недоумение, вызванное чувством опасности. Высокая повторяемость таких воздействий, несомненно, отражается на психическом здоровье человека.

Почему же до сих пор не запрещено использовать подобные фразы в качестве рекламных слоганов и названий? Можно лишь предположить, что их употребление стало модным в среде молодых рекламистов. Видимо, им сложно выделиться среди огромного числа конкурентов «здоровой» творческой рекламой, а использовать откровенно шокирующие тревожные фразы намного проще, и рекламное обращение с ними быстрее считывается аудиторией и надежнее запоминается.

В то же время в цивилизованных странах с развитым рынком, высокой конкуренцией и строгими требованиями общества к качеству рекламы специалисты в этой области находят иные, не менее эффективные способы выражения, производя социально-этичную и безопасную рекламу.

Конечно, в нашей стране происходит ужесточение системы контроля над рекламой. В частности, в Закон РФ «О рекламе» постоянно вносятся ужесточающие поправки, особенно касающиеся требований к рекламе товаров с доказанно вредным воздействием на здоровье человека. Однако в законе не дано четких указаний относительно психологической безопасности рекламы. Участникам рекламного рынка это дает возможность трактовать закон по-своему, что приводит к возникновению конфликтных ситуаций. Так, в уже упоминавшейся нами ст. 5 «Общие требования к рекламе» говорится о том, что «в рекламе не допускается использование бранных слов, непристойных и оскорбительных образов, сравнений и выражений, в том числе в отношении пола, расы, национальности, профессии, социальной категории, возраста, языка человека и гражданина...» [9, с. 2], но не содержится четких критериев и норм относительно того, какой образ может быть расценен как оскорбительный, а какой – нет.

На рис. 4 мы видим рекламное обращение торгового дома «Элис»: «Просто глаза разбегаются». Это нарисованный макет, на котором изображен внешний вид здания рекламируемого торгового дома, на фоне которого стоит девушка, от которой центробежно «разбегаются» огромное количество нарисованных глаз.

Проиллюстрировав известный русский фразеологизм со значением (иноск.) о растерявшемся, не знающем куда смотреть, на что прежде всего обратить внимание (глаза забегали во все стороны, не сосредоточившись ни на одном предмете)» [5], авторы рекламного обращения, видимо, хотели пошутить, выделиться запоминающимся рекламным образом.





Рис. 4. Рекламное обращение Торгового дома «Элис»

Однако они не учли несколько важных аспектов полученного рекламного продукта. Во-первых, девушка изображена на улице, спиной к торговому дому, то есть, по всей видимости, она из него вышла. И мы не видим ее покупок, она не демонстрирует нам сумок со своими приобретениями, видимо, потому, что она так и не определилась с выбором, так ничего и не купила, потому что у нее «разбежались глаза». Таким образом, значение полученного рекламного обращения получается обратным по отношению к желаемому.

Во-вторых, внимательно присмотревшись к выражению лица модели, можно увидеть затуманенный взгляд, который, видимо, свидетельствует о трансовом состоянии девушки. Это опасная для современного рекламиста ассоциация, поскольку общество озабочено манипуляциями в средствах массовой коммуникации, «зомбированием» потребителей, и рекламный образ, демонстрирующий состояние «не в себе», не может быть желаемым для идентификации.

Еще один важный, на наш взгляд, момент касается изображения измененного образа человеческого тела. В это рекламе это не столь очевидно, поскольку лицо девушки изображено без каких-либо изменений, но все же подразумевается.

Значительно ярче выражено изменение формы человеческого тела в рекламном обращении, представленном на рис. 5.

Этот рекламный образ относится к тем травмирующим психику образам, которые воспринимаются сознанием как «интересные», «необычные», «заслуживающие внимания», но бессознательно внедряются в табуированные сферы восприятия человеческого тела и исподволь ее разрушают. Идея рекламного обращения состоит в том, что моющее средство позволяет приобрести хозяйке дополнительные возможности, как будто у нее появляется третья рука, однако на макете девушка всеми тремя руками все равно наводит чистоту на своей кухне. Не потому ли, что с этим средством нужно в три раза больше усилий для достижения того же эффекта?



Рис. 5. Рекламное обращение средства для мытья «Oust 3.1»

В рекламном обращении, представленном на рис. 6, нарушены, по нашему мнению, сразу несколько этических запретов. Сразу скажем, что из примерно 300 опрошенных людей разного пола, возраста и образования, ни один не ответил правильно на вопрос: «Что рекламирует данное рекламные обращение?» Среди самых распространенных ответов были: премиальная мебель, багетная мастерская, принадлежности для письменного стола, в то время как рекламируемое предприятие занимается пошивом штор. Видимо, неправильное изображение рекламируемого товара: шторы как будто расплываются, образ не акцентирован, затуманен – не фиксируется на нем и внимание потребителей.



Рис. 6. Рекламное обращение салона «Bason»

Слоган этого обращения «Желаем быть достойными!» имеет в пресуппозиции понимание того, что не все достойны этих шторм, что предполагает ценность отдельной материальной вещи значительно выше ценности личности человека, которому необходимо соответствовать высоким стандартам качества пошива шторм указанным предприятием. Подобное допущение настолько абсурдно, что не хочется воспринимать его всерьез, хочется от него защититься.

Наконец, репродукция образа действующего Президента страны просто не может быть использована в рекламе какой-либо отдельной коммерческой организации, поскольку является символом государства наряду с флагом, гербом и гимном. На наш взгляд, это прямое и грубое нарушение Закона о рекламе (ч.2 п. 5 ст. 5 Закона о рекламе) [8].

Над портретом Президента расположена пустая рамка для фотографии, на которой мелким шрифтом написано: «Вклеить свое фото». По нашему мнению, это ситуация недопустимого нарушения этических норм, возвышающая любого вклеившего свое фото над портретом Президента страны.

В заключение необходимо отметить, что Законом о рекламе и другими законодательными актами не определяются необходимые методы анализа рекламы и проверки безопасности ее воздействия на массовое сознание. Следовательно, для того, чтобы заявленная проблема реально начала решаться, необходим общественный контроль над качеством рекламной продукции. Ведь как только рекламодатель получит ответ на подобное сообщение уменьшением количества обращений, снижением спроса и понижением лояльности к рекламируемому товару, он почувствует необходимость уважать потребителя, изменится стиль его обращений к нему.

Помимо собственно запрограммированного рекламой «ответа», на наш взгляд, необходимо создание жесткой системы штрафов за психологически опасные рекламные сообщения, поскольку их воздействия имеют длительный характер, сложные формы проявления и способны глубоко травмировать психику человека [7], способствовать формированию нейро- и метаневрозов, то есть оказывать влияние, повышающее общую невротизацию населения.

В заключение следует отметить, что все перечисленные выше меры: и уточнение законодательства в области рекламы и средств массовой коммуникации, и введение ответственности профессионалов за качество рекламной продукции, и общественный контроль рекламной деятельности, и ответ потребителей – «голосование рублем», – возможны и результативны только в обществе с развитой культурой, в том числе с высоким уровнем психологической культуры, с развитым рынком и высокой конкуренцией, при которой потребитель реально имеет свободу выбора товаров и может выразить свои личностные особенности, приобретая товары или услуги определенных производителей, в определенных организациях и по приемлемым для него ценам.

В таких условиях потребитель действительно будет иметь возможность свободно выражать свои личностные черты, обладать способностью дать открытый ответ на рекламную коммуникацию, устанавливаемую с ним рекламистом, и его реакция сможет учесть не столько сам факт установления с ним коммерческой коммуникации, но и специфику организации (ее корпоративную культуру, стиль отношений к потребителям, историю рекламных кампаний и особенности целевой аудитории). Современный уровень жизни российского общества отвечает далеко не всем названным требованиям, но активно развивается в желаемом направлении, что дает возможность расценивать его как благоприятную тенденцию в решении обозначенной проблемы.

Список литературы

1. Кармин А. С. Психология рекламы. СПб.: Изд. ДНК, 2004. 512 с.
2. Крысин Л. П. Академический толковый словарь русского языка. М.: Языки славянских культур. 2016. 380 с.
3. Лебедев-Любимов А. Н. Психология рекламы. СПб.: Питер, 2006. 384 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2011. 352 с.
5. Михельсон М. Русские крылатые слова. Иллюстрированный словарь. М.: Просвещение, 2016. 358 с.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. В. Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ 1995. 412 с.
7. Пронина Е. Е. Психологическая экспертиза рекламы. Теория и методика психотехнического анализа рекламы. М.: РИП-холдинг, 2002. 100 с.
8. Рекламный кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.advertology.ru/index.php?name=Subjects&pageid=349> (дата обращения: 27.04.2019).
9. О рекламе: федеральный закон от 13.03.2006 № 38-ФЗ (ред. от 27.12.2018) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/ (дата обращения: 28.04.2019).
10. Юшкова Л. А., Шульмина Ю. С. Психологическая опасность современной рекламы: проблема и пути ее решения // Безопасность России в условиях глобализации: материалы межвузовской научной конференции. Зерноград (Ростовская обл.): АЧГАА, 2007. С. 123–127.



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

Факультет психологии ФГБОУ ВО «НГПУ» приглашает на обучение (очная и заочная форма) по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры (имеются бюджетные места на всех формах обучения).

Контакты для дополнительной информации: р.т. +7 (383) 244-03-78, м.т. +7-923-226-48-47, e-mail: svetanesterova@yandex.ru, Нестерова Светлана Борисовна, ответственный секретарь приёмной комиссии факультета психологии; сайт университета <https://www.nspu.ru/abiturient/>

I. СПЕЦИАЛИТЕТ

1. Психология служебной деятельности. Специализации:

- 1) Психологическое обеспечение служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов
- 2) Пенитенциарная психология
- 3) Психологическое обеспечение служебной деятельности в экстремальных ситуациях

2. Педагогика и психология девиантного поведения: Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения

II. БАКАЛАВРИАТ

1. Психология

2. Психология: 1) Психологическое консультирование и психология личности

3. Психолого-педагогическое образование

- 1) Психология образования
- 2) Психология и педагогика образования одаренных детей
- 3) Психология развития и воспитания личности

4. Специальное (дефектологическое) образование: Специальная психология

III. МАГИСТРАТУРА

1. Психология

- 1) Психология развития
- 2) Клиническая психология
- 3) Консультативная психология и психотерапия
- 4) Драматерапия виктимности

2. Психолого-педагогическое образования

- 1) Психология и педагогика образования одаренных детей
- 2) Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих
- 3) Девиантология
- 4) Педагогическая психология
- 5) Психологическое сопровождение школьной службы медиации

3. Специальное (дефектологическое) образование

- 1) Специальная психология

IV. АСПИРАНТУРА

1. Психологические науки (37.06.01)

- 1) Психология развития, акмеология
- 2) Общая психология, психология личности, история психологии



Требования к оформлению материалов

1. Формат страницы А4. Поля верхнее, нижнее, левое и правое – 2,5 см; абзацный отступ 1,25. Шрифт TimesNewRoman; размер 14; интервал 1,25; выравнивание по ширине.

2. Каждая статья должна иметь УДК, размещаемый в левом верхнем углу.

3. После пропущенной строки прописными (заглавными) буквами печатается название статьи на русском языке, шрифт жирный, размер – 14, выравнивание по центру.

4. На следующей строке печатаются полностью фамилия, имя, отчество автора, шрифт жирный, размер шрифта – 14, выравнивание по центру.

5. На следующей строке указывается название организации, город, страна, шрифт жирный, размер – 14, выравнивание по центру. Если авторы работают в разных организациях, информация о них представляется поочередно.

6. После пропущенной строки прописными (заглавными) буквами печатается название статьи на английском языке.

7. На следующей строке – фамилия автора на английском. Далее – название организации, город и страна на английском языке, шрифт жирный, размер – 14, выравнивание по центру.

8. После пропущенной строки размещается структурированная аннотация (**Аннотация**): указывается проблема и цель исследования, методология, результаты исследования, заключение; объем аннотации 450-500 знаков и **ключевые слова** (5-7) на русском языке. Размер шрифта – 12.

9. На следующей строке размещается аннотация (**Abstract**) и ключевые слова на английском языке (**Keywords**). Размер шрифта – 12.

10. После пропущенной строки печатается текст публикации. Размер шрифта – 14; интервал – 1,25; тип – TimesNewRoman; выравнивание по ширине. Переносы и номера страниц не ставятся. Таблицы, рисунки и графики, вставляются как внедренные объекты и входят в общий объем публикации.

11. В статьях методического характера указывается дисциплина и направление подготовки.

12. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадрат. скобках, их список приводится в конце текста (по алфавиту); каждому номеру соответствует один источник. В случае цитирования страницы указываются рядом с номером источника, например «Текст цитаты...» [3, с. 32]. Использование подстрочных ссылок не допускается.

13. Список литературы и источников обязателен, должен включать не менее 5 источников, размещается после текста с пропуском в одну строку. Оформляется согласно ГОСТ 7.0.5-2008 (Общие требования см. <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=173511>).

14. Поступающие материалы проходят внутреннее рецензирование, после чего автору сообщается решение. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

15. Статьи публикуются в авторской редакции. В случае необходимости редакция оставляет за собой право вносить в материалы незначительные изменения, при условии, что это не приведет к искажению их смысла. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.



16. Отправляя в редакцию текст статьи, автор принимает на себя обязательство, что в нем содержатся достоверные научные сведения, представляющие собой его авторский материал.

17. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя, (отзыв высылается одновременно со статьей).. Статьи должны иметь информацию о научном руководителе, с указанием его ФИО (полностью), ученой степени, должности и места работы.

18. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 80% (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

На отдельной (последней) странице размещаются сведения об авторе/авторах:

- фамилия, имя, отчество (на русском и английском языке):
- ученая степень, звание (на русском и английском языке):
- место работы (на русском и английском языке):
- занимаемая должность (на русском и английском языке):
- место учебы (магистрантов, аспирантов, соискателей, на русском и английском языке):
- почтовый адрес с индексом (в случае необходимости пересылки журнала):
- контактный телефон, e-mail:
- научный руководитель (для магистрантов, аспирантов, соискателей, на русском и английском языке): фамилия, имя, отчество; ученая степень, звание; место работы, занимаемая должность, e-mail:

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

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

Объем представляемого к публикации материала может составлять от 10 до 20 стр. Материалы статей должны быть тщательно отредактированы и подготовлены в MicrosoftWord. Допускается архивация с помощью RAR или ZIP. Название файла должно соответствовать фамилии и инициалам первого автора (напр.: Бугрова_НВ или Bugrova_NV).

Стоимость публикации – 200 руб./1 стр. Если материалы содержат неполную страницу текста, стоимость округляется до полной. Оплата производится после получения подтверждения о ее принятии к публикации. Стоимость печатного экземпляра журнала составляет 600 руб. без учета пересылки. Стоимость отправки сборника рассчитывается в соответствии с почтовыми тарифами.

По вопросам публикации обращаться: Марина Викторовна Шпехт, тел. 8 (383) 244-00-77; г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, каб. 402 факультета психологии (Центр практической психологии), ФГБОУ ВО «НГПУ».

Подробная информация также размещена на официальном сайте журнала <http://smalta-ckt.ru>

УДК 159.922

ФОРМЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ПРИЕМНЫМИ РОДИТЕЛЯМИ

Бугрова Нина Владимировна

Городской центр психолого-педагогической поддержки г. Новосибирск, Россия

FORM OF PSYCHOLOGISTS' WORK WITH FOSTER PARENTS

Bugrova Nina Vladimirovna

Urban center of psycho-pedagogical support, Novosibirsk, Russia

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.

Abstract. The article analyzes the difficulties of raising adopted children. Shows the form of psychologists' work with foster parents.....

Keywords: foster family, parent-child relationship, psychological support.

На Всероссийском форуме приемных семей, прошедшем в Москве в феврале 2015 года, обсуждались трудности, связанные с воспитанием приемных детей [2].

.....

В процессе реализации программы родители-опекуны:

– обсуждали семейные нормы и правила поведения;

– анализировали наиболее распространенные стереотипы отношений в семье.

Таким образом, работа по сопровождению опекунских семей помогает улучшить качество различных сфер их жизнедеятельности, гармонизировать взаимоотношения в системе «ребенок-опекун», способствует успешной социализации детей и интеграции в общество.

Список литературы:

1. *Арестова Т.З.* Подготовка опекунских семей // Актуальные вопросы социальной работы, 2012. № 3. С. 23–26.
2. *Материалы Всероссийского форума* приемных семей [Электронный ресурс] 2015. URL: <http://cipv.cipv.cipv.cipv.cipv.cipv.ru>. (дата обращения: 30.08. 2015).
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.

References:

1. *Arestova T.Z.* Podgotovka opkunskikh semei // Aktual'nye voprosy sotsial'noi raboty. 2012. N 3. P. 23–26.

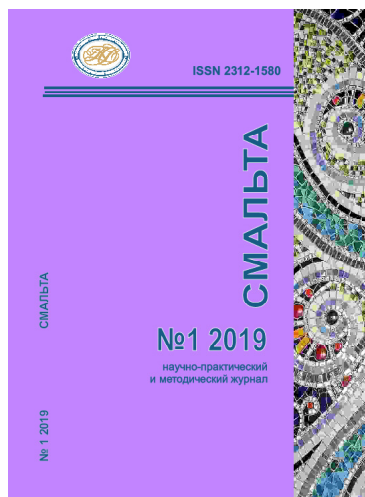


2. *Materialy Vserossiiskogo foruma priemnykh semei [Elektronnyi resurs]*. 2015. RL: <http://cipv.cipv.cipv.cipv.cipv.ru> (data obrashcheniia 30.08.2015)
3. *Oslon V.N. Zhizneustroistvo detei-sirot: professional'naia zameshchaiushchaia sem'ia*. Moscow: Genezis, 2006. 368 p.
4. *Morgan G. Image of organization*. Beverly Hills, 1986. 335 p.

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
Место работы с указанием адреса: (на русском и английском языке)	г. Новосибирск, ул. Ленина, д. 2. Novosibirsk, st. Lenin, 2. Городской центр психолого-педагогической поддержки Citycenter of psychological and pedagogical support
Место учебы (для магистрантов, аспирантов, соискателей, адъюнктов) (на русском и английском языке)	нет
Занимаемая должность (на русском и английском языке)	педагог-психолог I категории educational psychologist I category
Почтовый адрес (полностью)	Россия, 630000, г. Новосибирск, ул. Ленина, 1, кв. 1.
Контактный телефон	+7- ___ - ___ - ___ - ___
e-mail:	bugrova@yandex.ru

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.

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раз в год. Сроки выхода номеров журнала – конец каждого квартала текущего года.

Материалы для публикации принимаются в течение года. Сроки размещения статей в номерах журнала зависят от соответствия присланных материалов указанным требованиям (требования указаны в информационном письме).

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.

