

Министерство просвещения Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ,  
КОНФЛИКТОЛОГИИ И УПРАВЛЕНИЯ:  
ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

**СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ**

Екатеринбург 2021

УДК 159.9  
ББК Ю9  
А43

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 65 от 26.11.2021)

***Ответственный редактор:***

**Калашников Александр Игоревич,**

старший преподаватель кафедры общей психологии и конфликтологии,  
Уральский государственный педагогический университет

А43 Актуальные вопросы современной психологии, конфликтологии и управления: взгляд молодых исследователей : сборник научных статей / Уральский государственный педагогический университет ; ответственный редактор А. И. Калашников. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – 1 CD-ROM. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-1869-3

В сборнике представлены статьи студентов и магистрантов вузов России и Узбекистана. В сборник вошли материалы международной студенческой научно-практической конференции «Студенческая кузница». Материалы сборника могут быть полезны для студентов и магистрантов, обучающихся по психологическим направлениям, начинающим психологам системы образования, конфликтологам, начинающим специалистам государственного и муниципального управления.

Статьи представлены в авторской редакции.

УДК 159.9  
ББК Ю9

ISBN 978-5-7186-1869-3

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Ануфриенко Е.В.</b> Взаимосвязь эмоционального благополучия и самооценки младших школьников.....	6
<b>Анцигруббер О.М.</b> Коррекция страхов старших дошкольников средствами арт-терапии.....	12
<b>Ахунова Н.В.</b> Особенности проявления тревожности у младших подростков разного пола.....	18
<b>Батина А.А.</b> Зависимое поведение в студенческой среде: причины возникновения, задачи и формы профилактики.....	26
<b>Башина Ю.А.</b> Тренинг как активный метод профилактики конфликтов подростков с родителями.....	34
<b>Белькова П.М.</b> Особенности психолого-педагогического сопровождения семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации.....	40
<b>Богданчикова Ю.Р., Мельникова М.Л.</b> Соотношение понятий «метапознание» и «метакогнитивная включенность» в учебной деятельности	49
<b>Бороздов А.С.</b> Особенности социально-психологической адаптации студентов с различными акцентуациями характера.....	59
<b>Васюхина А.В.</b> Теоретические аспекты формирования профессионального самоопределения старшеклассников.....	69
<b>Ветлужских А.И.</b> Особенности супружеских отношений в поликультурной семье.....	77
<b>Визгина В.А.</b> Психологические особенности саморегуляции студентов с разным уровнем мотивации достижения.....	85
<b>Власова П.О.</b> Особенности межличностных конфликтов в молодой семье.....	91
<b>Гацуц М.Д., Братчикова Ю.В.</b> Эффективные техники психологической коррекции детских страхов.....	100
<b>Глазман С.А., Глазман М.В., Валиев Р.А.</b> Материнский (семейный) капитал как многоцелевой инструмент государственной поддержки семьи.....	109
<b>Горшкова А.В., Григорян Е.Н.</b> Особенности супружеских отношений на этапе становления семьи.....	115
<b>Десяткова А.М.</b> Влияние детско-родительских отношений на личность ребенка.....	122
<b>Дмитриева М.И.</b> Детерминанты психологического благополучия ребенка.....	127

<b>Домнина У.А., Лозгачева О.В.</b> Влияние семьи на агрессивное поведение у подростка.....	133
<b>Журнакова Я.С.</b> Интернет-зависимость подростков и меры профилактики.....	141
<b>Разгоняева Д.А., Завгородняя И.В.</b> Партнерская привязанность как фактор формирования смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте.....	151
<b>Змановская Д.Г., Васягина Н.Н.</b> Семейные детерминанты успешности ребенка в освоении технико-эстетических дисциплин (на примере фигурного катания на коньках).....	157
<b>Истомина И.А.</b> Особенности осознанной саморегуляции деятельности старшеклассников в условиях образовательной организации.....	165
<b>Копырина Н.В., Максимова Л.А.</b> Управление карьерным ростом кадров в системе муниципального управления.....	175
<b>Кочнева А.Н., Мазурчук Е.О.</b> Формирование ценностного отношения к родительству у молодых супругов.....	184
<b>Леонтьева Я.В.</b> Ключевые аспекты развития социального интеллекта в зарубежной и отечественной науке.....	193
<b>Мащенко М.Г.</b> Креативность как механизм оптимизации детско-родительских отношений.....	200
<b>Мирзахонова М., Салиева Д.А.</b> Эффективные способы психологической помощи в профессиональном направлении школьников.....	208
<b>Носова Е.А.</b> Структура и содержание понятия «психологическая готовность» к осознанному выбору профессии у старшеклассников.....	214
<b>Охотникова В.Е., Братчикова Ю.В.</b> Психолого-педагогическая программа развития мышления в младшем школьном возрасте.....	222
<b>Павлова В.В.</b> Особенности социализации подростков из неполных семей.....	229
<b>Подьянова Е.А.</b> Размышления о негативном жизненном опыте в трудах психологов.....	236
<b>Симашка Р.Ю.</b> Особенности самореализации взрослых с тревожным типом привязанности.....	240
<b>Скакунова А.А., Оболенская А.Г.</b> Сетевое взаимодействие как основа инновационной модели системы образования.....	247

<b>Старков В.В.</b> Психологические особенности личности старшекласников с разным уровнем социальной адаптации.....	252
<b>Стукова С.В.</b> Влияние семьи на профессиональное саморазвитие студентов среднего профессионального образования.....	265
<b>Суслопарова В.В.</b> Подходы к изучению самоорганизации личности в психологии.....	280
<b>Титова О.А.</b> Взаимосвязь понятий «коммуникация» и «эмоции» в психологической науке.....	292
<b>Фаттаев Г.Р.</b> Особенности эмоционально-волевой сферы студентов с высоким уровнем интеллекта.....	296
<b>Халикова Г.А., Мазурчук Е.О.</b> Формирование ценностного отношения студентов к семье...	303
<b>Халикова Г.А., Мазурчук Е.О.</b> Теоретические аспекты формирования ценностного отношения студентов к семье...	314
<b>Харина К.П., Герасименко Ю.А.</b> Развитие коммуникативной активности как технология разрешения конфликтов в подростковой среде.....	318
<b>Хорькова А.С.</b> Взаимодействие органов местного самоуправления с национальными объединениями	327
<b>Шейнкер М.И.</b> Ценностно-смысловая сфера религиозной личности.....	336
<b>Шестернина Т.Д., Панькова А.М.</b> Особенности ценностно-мотивационной сферы личности женщин, выбирающих осознанную бездетность....	341
<b>Щелканова И.В.</b> Личностные особенности взрослых, испытывающих коммуникативные трудности.....	348
<b>Эргашова З.</b> Этимология термина «одиночество» в рамках социальной психологии.....	354
<b>Ярославцева И.А.</b> Проблемы творческой самореализации современных подростков в вокальной деятельности.....	361

**Ануфриенко Екатерина Владимировна,**

студент, направление подготовки «Психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Научный руководитель:**

**Водяха Сергей Анатольевич,**

канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: svodyakha@yandex.ru

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются личностные особенности взрослых людей с коммуникативными трудностями. Автор выявил, что чем более выражена отзывчивость и принятие других, тем менее выражено нежелание сближаться с другими на эмоциональной основе.

**Ключевые слова:** личностные особенности; коммуникативные трудности; младшие школьники; эмоциональное благополучие; самооценка личности; личность младшего школьника; социальное поведение.

**Anufrienko Ekaterina Vladimirovna,**

Student, Field of Education «Psychology», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Research advisor:**

**Vodyakha Sergey Anatolyevich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **RELATIONSHIP OF EMOTIONAL WELL-BEING AND SELF-ASSESSMENT OF YOUNGER SCHOOLERS**

**Abstract.** The article examines the personal characteristics of adults with communication difficulties. The author found that the more responsiveness and acceptance of others is expressed, the less expressed the unwillingness to bond with others on an emotional basis.

**Keywords:** personality traits; communication difficulties; junior schoolchildren; emotional well-being; self-esteem of the individual; the personality of the younger student; social behavior.

Начальная школа – наиболее ответственный период в жизни человека. Именно в младшем школьном возрасте начинается целенаправленное обучение и воспитание, основным видом деятельности ребенка становится учебная деятельность, которая играет ведущую роль в формировании и развитии всех его психических свойств и качеств личности. И психологи-

ческое благополучие, переживание чувства удовлетворения, радости, гордости связано с успехами в новой деятельности – учебной и в новых межличностных отношениях – со сверстниками и учителями [2].

Новое положение ребенка в обществе, позиция ученика характеризуется тем, что у него появляется обязательная, общественно значимая, общественно контролируемая деятельность, которая и является ведущей на всем протяжении этого периода, – учебная. Учебная деятельность – это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний умений и навыков на уровне общего и интеллектуального развития [1].

Младший школьник становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми.

Для ребенка данного возраста безусловным авторитетом является учитель. Учитель – это взрослый, социальная роль которого связана с предъявлениями детям важных, равных и обязательных для выполнения требований, с оценкой качества учебной работы. Школьный учитель выступает как представитель общества, носитель социальных образцов. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка [1].

Из различных факторов внешней среды ребенка формируется его психологическое состояние. Именно поэтому психологическое благополучие активно изучается в качестве основного фактора оптимального функционирования человека. Я уже говорила о том, что благодаря высокому уровню благополучия у ребенка значительно повышается стимул к учебной деятельности. В начальных классах преподаватель уже может определить, какая мотивация к обучению присутствует у ребенка, и какие результаты он показывает. Чаще всего, это сформированное положение ученика остается с ним до конца окончания школы. То есть, если мотивация к обучению в младшем школьном возрасте была низкой, то поднять ее в подростковом возрасте будет очень трудно. А именно в этом возрасте дети определяют всю их последующую деятельность. Из этого мы можем сделать вывод о том, что психологическое благополучие очень важно в младшем школьном возрасте и его нужно правильно формировать.

Но существует еще множество различных факторов, для чего необходимо поддерживать комфортное эмоциональное состояние и, безусловно, они важны. Все эти факторы и формируют зрелую личность.

Конечно, в воспитании ребенка необходимо учитывать все стороны взаимодействия с ним, нужно беспокоиться о его комфорте, безопасности, потребностях, интересах, но также не забывать и моральной позиции семьи и родителей. Когда ребенок приходит в школу, его жизнь очень сильно меняется, и появляется учитель, который становится авторитетом в глазах ребенка. Квалификация педагога играет важную роль в психологиче-

ском благополучии ребенка, ведь в основном проблемы в обучении и поведении исходят из внутренней составляющей его семьи, и педагог, который имеет необходимое образование, должен обнаружить проблемы, которые присутствуют у ребенка.

Также в формировании высокого психологического благополучия школьника влияет сама школа. Младший школьник, как еще несформированная личность, поддается влиянию внешней среды, и, соответственно, школа, являясь ведущим видом деятельности, должна обеспечивать высокую комфортабельность обучения и безопасность, как в физическом, так и в моральном плане. Педагог обязан соблюдать правила общения с детьми, спокойно преподносить учебный материал, не повышать голос и соблюдать другие принципы педагога [2].

Если ориентироваться на возрастную периодизацию по И. В. Шаповалова, которая основывается на традиционных критериях, принятых в отечественной психологии, то можно сказать, что в младшем школьном возрасте психологические новообразования таковы: учебные навыки, словесно-логическое мышление, внутренний план действий, рефлексия, произвольность поведения и познавательных процессов, самоконтроль и самооценка. А социальная ситуация развития является: «Ребенок-учитель», далее «Ребенок-родители», «Ребенок-сверстники».

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что для младшего школьника в формировании его психологического благополучия важно стремление пойти в школу, выполнять высоко оцениваемую обществом и более значимую для самого ребенка деятельность – учебную. Это знаменует собой занять более взрослую позицию- позицию школьника.

Проблемность ситуации заключается в том, что переход ребенка из дошкольного учреждения в школу часто осуществляется без должного учета зрелости внутренних предпосылок его развития – личностных и интеллектуальных. Возникает проблема школьной адаптации. Следствием чего может быть: пассивный протест, активный протест, соматизация, невротизация [1].

Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной работы детей – центральная в младшем школьном возрасте. От оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация. Существует опасность, что ребенок почувствует себя неуспешным и будет субъективно воспринимать себя неблагополучным. Непосредственно влияет школьная оценка и на становление самооценки, одного из факторов, влияющих на субъективное восприятие психологического благополучия. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, «двоечниками» и «троечниками», хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств [1].

Приступая к эмпирическому исследованию психологического благополучия у детей младшего школьного возраста, мы обратились к выявле-

нию агрессивности, тревожности, уровню самооценки, взаимоотношению с окружающим миром среди детей младшего школьного возраста. Для этого была создана экспериментальная выборка, включающая группу детей младших классов (возраст участников 9–10 лет). Экспериментальная база исследования МАОУ СОШ № 7 города Екатеринбурга Свердловской области.

Под категорией «психологическое благополучие» мы понимаем устойчивое свойство, в котором преобладают положительные эмоции, присутствуют доверительные взаимоотношения, существует осознание жизненных смыслов, высокая степень самопринятия и позитивная мотивация.

Опишем этапы психолого-педагогического эксперимента.

На первом этапе опытно-экспериментальной деятельности (констатирующий эксперимент) мы выявим агрессию, тревожность, самооценку, взаимоотношение с окружающим миром у группы детей младшего школьного возраста (8–9 лет). Для решения этой задачи будет применен эмпирический психодиагностический метод, а именно: тест школьной тревожности Филлипса; методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейн для младших школьников.

Таблица 1

Корреляция показателей самооценки и тревожности

	здоровый- больной	аккуратный- неаккуратный	умелый- неумелый	умный-глупый	добрый-злой	есть друзья- нет друзей	веселый- скучный	хороший уче- ник-плохой ученик
общая тревож- ность в школе	-0,38	<b>-0,65*</b>	<b>-0,57*</b>	<b>-0,43*</b>	<b>-0,52*</b>	-0,19	<b>-0,50*</b>	<b>-0,62*</b>
переживание со- циального стресса	0,04	-0,21	<b>-0,42*</b>	-0,08	-0,02	-0,23	-0,34	-0,15
фрустрация по- требности в до- стижении успеха	-0,30	-0,28	<b>-0,48*</b>	-0,26	-0,11	-0,06	-0,21	-0,16
страх самовыражения	-0,06	-0,30	-0,31	-0,19	-0,10	0,28	0,05	-0,19
страх ситуации проверки знаний	-0,07	-0,41	<b>-0,50*</b>	<b>-0,51*</b>	-0,30	-0,05	-0,21	<b>-0,50*</b>
страх не соответ- ствовать ожидания- м окружающих	-0,42	-0,44	<b>-0,61*</b>	-0,43	<b>-0,52*</b>	-0,05	<b>-0,49*</b>	<b>-0,60*</b>
низкая физиологи- ческая сопротив- ляемость стрессу	<b>-0,49*</b>	<b>-0,57*</b>	-0,44	-0,37	<b>-0,47*</b>	-0,27	-0,54	<b>-0,55*</b>
проблемы и страхи в отношениях с учителем	-0,18	-0,45	-0,35	-0,32	-0,31	0,07	-0,31	-0,34

Примечание: \* – статистически значимые корреляционные связи.

На основе анализа таблицы 1 можно заключить, что показатели самооценки манифестируют тесную связь с показателями тревожности.

Более тесные взаимосвязи с показателями самооценки умелости проявил страх самовыражения. Если у ребенка будет низкая самооценка своей умелости, то его страх самовыражения будет повышаться, он будет более застенчив, будет бояться выступать на сцене, высказывать свое мнение. В таких случаях рекомендовано повышать самооценку с помощью похвалы, особенно делать акцент на школьные подделки, так как для младшего школьника ведущим видом деятельности является обучение.

*Самооценка себя как ученика* связана со страхом проверки знаний. Система образования всё переводит в баллы, в связи с этим у учеников сложился стереотип «я хороший ученик, потому что у меня хорошие оценки». Если у ребенка появляется страх выставленной оценки, то рекомендуется проводить беседу с ребенком, в которой необходимо объяснять, что помимо оценок есть и другие показатели его, как примерного ученика.

*Самооценка интеллекта* связана с фрустрацией потребности в достижении успеха. Если самооценка ребенка в плане его интеллектуального развития снижена, то тогда появляется неблагоприятный психический фон, который не позволяет ребенку развивать потребности в успехе, в достижении высокого результата.

*Самооценка отношений в дружбе* со сверстниками связана со страхом социального стресса, то есть эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками) будет неблагоприятным, если самооценка себя как друга низкая.

*Самооценка личности*, которая определяет свою аккуратность связана со страхом не соответствовать ожиданиям окружающих. Ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок будет снижена, если ребенка постоянно критикует учитель либо его одноклассники, в связи с этим самооценка будет низкая.

По результатам проведенной корреляции, можно сделать вывод о том, что, если *общая тревожность в школе* повышается, то самооценка у ребенка понижается, в частности он считает себя неаккуратным, неумелым, злым, скучным, а также считает себя плохим учеником.

Также, изучив показатели корреляции, мы можем сказать, что *самооценка умелости* связана с переживанием социального стресса, фрустрацией потребности в достижении успеха, страхом ситуации проверки знаний, а также страхом не соответствовать ожиданиям окружающих.

Если у ребенка *низкая физиологическая сопротивляемость стрессу*, то он ощущает себя менее здоровым, неаккуратным, злым. Эта особенность психофизиологической организации, снижающая приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающая вероятность неадекватного деструктивного реагирования на тревожный фактор

среды, который дает о себе знать, когда проявляется низкая самооценка ребенка и невозможность реагировать на какие-либо ситуации.

Анализируя результаты исследования, можно заключить следующее:

1. Многие показатели самооценки личности были связаны со страхом самовыражения.
2. Повышение самооценки у школьников приведет к высокой психологической сопротивляемости стрессу.

### **Литература**

1. Водяха С. А. Положительные эмоции как фактор психологического и физического благополучия // Гуманитарные инновации / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2017. – С. 39-43.
2. Пилишвили Т. С., Данилова А. Л. Современные исследования субъективного благополучия личности в трудах отечественных психологов // Психологическое благополучие современного человека / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2019. – С. 44-49.

**Анценгрубер Ольга Максимовна,**

студент, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: oiaantsengruber@yandex.ru

**Научный руководитель:**

**Братчикова Юлия Владимировна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: bratuv@yandex.ru

### **КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме коррекции страхов у старших дошкольников. В процессе исследования нами была составлена и апробирована программа коррекции страхов детей старшего дошкольного возраста. Используемые коррекционные упражнения задействуют такие психологические механизмы, как сублимация, рационализации страха и достижение катарсиса (Л. С. Выготский). Программа предполагает овладение приемами идентификации страхов и формирование навыков преодоления негативных эмоциональных переживаний.

**Ключевые слова:** старшие дошкольники; детские страхи; эмоциональные состояния; арт-терапия; детская тревожность; тревожные состояния; коррекционные программы.

**Antsengruber Olga Maksimovna,**

Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Bratchikova Yulia Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **CORRECTION OF FEARS OF OLDER PRESCHOOLERS BY MEANS OF ART THERAPY**

**Abstract.** This article is devoted to the problem of correction of fears in older preschoolers. In the course of the study, we compiled and tested a program for correcting fears in older preschool children, aimed at reducing the number of fears, reducing anxiety and increasing self-confidence in preschoolers. Used correctional exercises involve such psychological mechanisms as sublimation, rationalization of fear and the achievement of catharsis (L. S. Vygotsky). The program involves mastering the techniques of identifying fears and the formation of skills to overcome negative emotional experiences.

**Keywords:** older preschoolers; childhood fears; emotional states; art therapy; children's anxiety; anxious states; correctional programs.

Страх является одной из фундаментальных эмоций, и присущ каждому человеку, в большей или меньшей степени [1, с. 256]. Изучением страха в психологической и педагогической науках занимались как зарубежные (Д. Боулби, С. Рэчмен, М. Черсворт, Дж. Грэй, С. Томкинс, Г. Рейнгольд и др.), так и отечественные ученые (А. И. Захаров, Е. Г. Макарова, А. С. Спиваковская, М. А. Панфилова, Р. В. Овчарова, Ю. Л. Неймер и др.). Наиболее уязвимым перед появлением страхов, является период старшего дошкольного возраста. На протяжении всего дошкольного возраста у детей формируются так называемые возрастные страхи, обусловленные психологическим развитием, и представляющие собой вариант нормы [4, с. 36]. Однако современные реалии складываются так, что у подавляющего большинства старших дошкольников количество страхов значительно превышает норму. Если не контролировать эти страхи они могут трансформироваться в невротические, навязчивые и сверхценные страхи, что в дальнейшем затруднит развитие и ребенка и его жизнь в целом [6, с. 12].

По мнению большинства отечественных психологов, одной из возможных причин возникновения страхов у детей, это наличие страхов у родителей. Если у ребенка диагностируется большое количество страхов (существуют нормы по возрасту и полу), необходимо проведение коррекционной работы компетентным специалистом. Наиболее эффективными методами в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста являются методы арт-терапии, в которую входят, рисование страха, пластилино-терапия, психодрама, музыкотерапия и др. Данные методы могут дополняться вспомогательными приемами на усмотрение психолога и в зависимости от запроса [5, с. 37].

Целью исследовательской работы была коррекция детских страхов, нами была выдвинута гипотеза о том, что применение коррекционной программы с использованием методов арт-терапии, окажет положительное влияние на снижение страхов у детей дошкольного возраста. В ходе исследования были изучены работы ученых, психологов, которые занимались проблемой феномена детских страхов, раскрыты основные особенности страхов детей дошкольного возраста, а также изучены и раскрыты современные разработки ученых-психологов по коррекции страхов средствами арт-терапии. В качестве диагностического инструментария нами была использована методика «Страхи в домиках» А. И. Захарова, М. А. Панфиловой.

Данная методика предназначена для детей 3–7 лет и старше. Представляет собой своеобразные синтез двух диагностических методик: модифицированной беседы А. И. Захарова и теста «Красный дом, черный дом». Модифицированная беседа о страхах А. И. Захарова предполагает выявление и уточнение преобладающих видов страхов (страх темноты, одиночества, смерти, медицинские страхи и т. д.). При проведении первичной диагностики было выявлено, что у большинства детей в экспери-

ментальной и контрольной группах, повышенные показатели уровня страхов [8, с. 31].

Таблица 1

Процентное соотношение выраженности страхов у мальчиков и девочек на диагностическом этапе исследования по методике «Страхи в домиках»

Выраженность страха (n=52 человека)	Мальчики	Девочки
Высокий уровень	61%	72%
Средний уровень	33%	21%
Низкий уровень	6%	7%

В соответствии с полученными нами в результате первичной диагностики данными, можно говорить об актуальности и практической значимости решения проблемы страхов у дошкольников старшего возраста. Исследование показало, что большая часть опрошенных дошкольников (61% мальчики, 72% девочки) подвержены превышающему норму, согласно трудам А.И. Захарова, числу страхов. Данный феномен, по мнению многих отечественных педагогов и психологов (В. Н. Андрусенко, А. Н. Фокина, И. И. Мамайчук, А. С. Ситникова, И. Е. Улинцева и др.), является закономерным, поскольку в настоящее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей, в частности старших дошкольников, подверженных большому количеству страхов. Основываясь на всем вышесказанном, нами была разработана и реализована программа коррекции страхов старших дошкольников, с использованием средств арт-терапии, в качестве системообразующего и наиболее эффективного метода коррекции.

Составленная нами коррекционная программа содержит в своей основе механизмы сублимации, катарсиса и рационализации страхов [10]. Программа включила в себя непосредственную работу со старшими дошкольниками в рамках 17 групповых занятий с применением арт-терапевтических техник. Коррекционная программа, в которой приняли участие представители экспериментальной группы (27 человек) была реализована в полном объеме.

Важным этапом в разработке коррекционной программы был выбор используемых средств. Поскольку арт-терапия включает в себя довольно обширный спектр возможных средств коррекции, необходимо было выбрать наиболее подходящие в соответствии с целью программы и условиями ее реализации [9]. Именно поэтому в нашей программе мы используем упражнения с использованием рисуночных техник, сочинения историй, создания кукол и др. Поскольку данные упражнения задействуют сразу несколько психологических механизмов.

Так механизм сублимации, который подразумевает под собой направление энергии от негативных переживаний в творчество, является основным действием арт-терапии. Соответственно все из указанных выше техник

направлены на то, чтобы у старших дошкольников была возможность выразить все негативные эмоции посредством рисунков, сказок или игрушек.

Механизм рационализации страха реализуется за счет осознания детьми природы своих страхов и реальных последствий пугающих их ситуаций. Таких результатов позволяют достичь придуманные сказки с применением метода анатомирования страха, который включает в себя понимание природы самого источника страха, например, почему собака, которую боится ребенок, стала злой [7, с. 67].

В целом все упражнения, задействованные в нашей программе, способствуют достижению катарсиса, то есть способствуют эмоциональной разрядке, которая в свою очередь обеспечивает снижение уровня тревожности. Для большей эффективности действия данного механизма в программу включены занятия с песком (песочная терапия) и музыкальные этюды (музыкальная терапия и терапия движением) [12].

Исходя из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что отдельный метод арт-терапии задействует сразу несколько психологических механизмов, однако учитывая то, что коррекция осуществляется в группе и у участников могут различаться перцептивные системы необходимо выбирать такие техники, которые будут направлены на разные анализаторы. Так же использование различных средств обеспечивает включенность старших дошкольников в занятие и поддержание у них устойчивого интереса. Перейдем к описанию организации и процессу апробации программы коррекции страхов у старших дошкольников.

По результатам реализации программы коррекции страхов у дошкольников, была проведена контрольная диагностическая процедура с целью оценка эффективности реализации программы. Таким образом, повторная диагностика старших дошкольников с использованием методики «Страхи в домиках» показала следующие результаты. Произошли значительные изменения, у детей заметно уменьшилось общее количество, результаты диагностики представлены ниже (рис. 1).

### Уровень страхов экспериментальной группы ДО и ПОСЛЕ коррекции

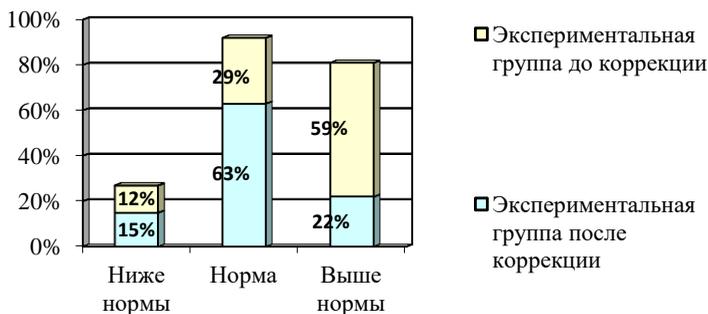


Рис. 1. Показатели уровня страхов старших дошкольников экспериментальной группы до и после проведения коррекционных занятий

Нами было проведено сравнение показателей контрольной и экспериментальной групп. В результате повторной диагностической процедуры были получены следующие данные, так высокий уровень сохранился у 23% респондентов, в то время как средний уровень, который соответствует нормативным показателям для группы данного возраста, представлен уже более чем у половины опрошенных (66%). Показатели низкого уровня выраженности страхов изменились менее значительно, 11% вместо 8%.

Содержание страхов в целом осталось неизменным, но заметно снизилась частота выборов страхов отдельных категорий. Так страхи смерти и страхи сказочных персонажей старшие дошкольники выбирали на 15% реже, чем при первичной диагностике. Наиболее заметно снизился процент представленности категории пространственных страхов, что может быть обосновано проходящим этапам возрастного развития (пространственные страхи, согласно исследованиям А. И. Захарова характерны для дошкольников возраста 4–6 лет [4, с. 12]).

Таким образом, на основании всего вышеуказанного мы можем сделать вывод о том, что разработанная нами коррекционная программа по снижению количества страхов у старших дошкольников доказала свою эффективность за счет использования средств арт-терапии, конкретно песочную терапию, кукло-терапию, музыкальную терапию, сказкотерапию, и комплекс дополнительных методов коррекции. Контрольная диагностика показала значительное снижение числа страхов у респондентов экспериментальной группы, показатели высокого уровня сократились с 59% до 22%, а показатели нормативного уровня выросли с 29% до 63%. Общее

содержание страхов дошкольников осталось неизменным, соответственно возрастным особенностям развития. Проверка результатов с использованием методов математической статистики так же показала наличие значимых различий между группами респондентов, что подтверждает заключение об эффективности разработанной нами коррекционной программы.

### Литература

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М., ЕВРО-ЗНАК, 2004. – 641 с.
2. Гройсман А. Л. Деятельностный принцип коррекции. – 4-е изд. – М.: Магистр, 1999.
3. Едиханова Ю. М., Багаева Л. А. Возможности арт-терапии в преодолении детских страхов // Концепт. – 2017. – № 10 (октябрь).
4. Захаров А. И. Игра как способ преодоления неврозов у детей. – СПб.: Питер, 2006. – 144 с.
5. Захаров А. И. Устранения страхов посредством игры. – СПб.: Питер, 2004. – 219 с.
6. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Речь, 2010. – 316 с.
7. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. – М.: Просвещение, 2017. – 134 с.
8. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. – Мн.: Университетское, 1997. – 487 с.
9. Комиссарова Л. Н. Добровольская Т. А. и др. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании. – М.: Академия, учебник для вузов. 2001. – 181 с.
10. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапевтические методы, используемые в работе с детьми и подростками: обзор современных публикаций // Практической Психологии и Психоанализа. – 2018. – № 4. – С. 1-26.
11. Косинова В. В. Проблемы детской тревожности и страхов в психодиагностико-коррекционном аспектах // Медицинские науки. – 2019. – № 3. – С. 96-97.
12. Орлов А. Б., Орлова Л. В., Орлова Н. А. Психологические механизмы возникновения и коррекции внушенных детских страхов // Вопросы психологии. – 2020. – № 3. – С. 7.

**Ахунова Надежда Валерьевна,**

студент, направление подготовки «Психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Научный руководитель:**

**Водяха Сергей Анатольевич,**

канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: svodyakha@yandex.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ РАЗНОГО ПОЛА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности проявления тревожности у подростков разного пола. Автор выявил, что у мальчиков младшего подросткового возраста более выражен страх самовыражения по сравнению с их сверстниками женского пола.

**Ключевые слова:** младшие подростки; подростковая тревожность; тревожные состояния; эмоциональные состояния; половые особенности проявления тревожности; страх самовыражения.

**Akhunova Nadezhda Valerievna,**

Student, Field of Education «Psychology», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Vodyakha Sergey Anatolyevich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **SPECIFIC FEATURES OF ANXIETY IN YOUNGER TEENAGERS OF DIFFERENT SEXES**

**Abstract.** The article discusses the features of the manifestation of anxiety in adolescents of different sexes. The author found that boys of younger adolescence have a more pronounced fear of self-expression compared to their female peers.

**Keywords:** younger adolescents; adolescent anxiety; anxious states; emotional states; sexual characteristics of the manifestation of anxiety; fear of self-expression.

Проблема тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Среди негативных переживаний человека тревожность занимает особое место, часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении. В состоянии тревоги мы, как правило, переживаем не одну эмоцию, а некоторую комбинацию различных эмоций, каждая из которых оказывает

влияние на наши социальные взаимоотношения, на наше соматическое состояние, на восприятие, мышление, поведение [2]. При этом следует учитывать, что состояние тревоги у разных людей может вызываться разными причинами.

Анализируя подходы современных ученых можно выделить следующие причины повышения тревожности младших подростков:

1. Изменение образа тела как базового компонента самооценки подростка.
2. Активное вовлечение в интернет-сообщества.
3. Повышение значимости успешности в школе и интериоризация отношений с педагогами.
4. Особенности психосексуального развития [1; 2; 3].

Исходя из последней причины, автор выявил, что в целом мужчины в любом возрасте менее тревожны, чем женщины. Но стоит отметить, что в младшем подростковом возрасте скорость полового и психологического развития девушек выше, чем у юношей. Поэтому, возможно именно в этом возрасте эта закономерность не будет подтверждаться. На основе анализа теоретически источников, автор предположил, что в младшем подростковом возрасте, нет существенных различий в различных показателях тревожности, в отличие от более ранних и поздних возрастов.

Подростковый возраст является самым долгим переходным периодом, который характеризуется рядом физических изменений. В это время происходит интенсивное развитие личности, ее второе рождение. В работе изучалось как раз начало этого переходного периода, а именно были изучены особенности личности школьников 12–14 лет.

В данном исследовании приняли участие 59 учащихся, из которых 28 юношей и 32 девушки в возрасте от 12 до 14 лет.

Школьникам были предложены мною 2 методики. Опрос занял 40 минут. Для проведения диагностики нужна была полная сосредоточенность на опросниках, тишина и самостоятельность, что и проявили учащиеся. Сначала они были чрезмерно активны и долго не могли сосредоточиться на работе с опросниками, но потом по мере проведения каждый из них заинтересовался и был готов искренне ответить на все предложенные вопросы. Все условия, которые нужны были для проведения методик, были выполнены.

*В исследовании использовались следующие методики:*

1. «Тест школьной тревожности» Б. Филипса.
2. Тест уровня тревожности Спилберга – Ханина.

Методики были выбраны в соответствии с поставленной темой курсовой работы и возрастом, обозначенным также в теме работы. Обе методики валидны и надёжны.

Для определения критериев дальнейшей работы, а также формы описания полученных результатов нами была проведена проверка на соответ-

ствие распределения нормальному закону, с помощью критерия Колмогорова – Смирнова. Анализ показателей асимметрии и эксцесса в общей выборке и подвыборках показал, что распределение отличается от нормального, поэтому мы будем опираться на значение медианы.

На рисунке 1 представлены результаты показателя выраженности основных характеристик опросника уровня школьной тревожности Б. Н. Филлипса.

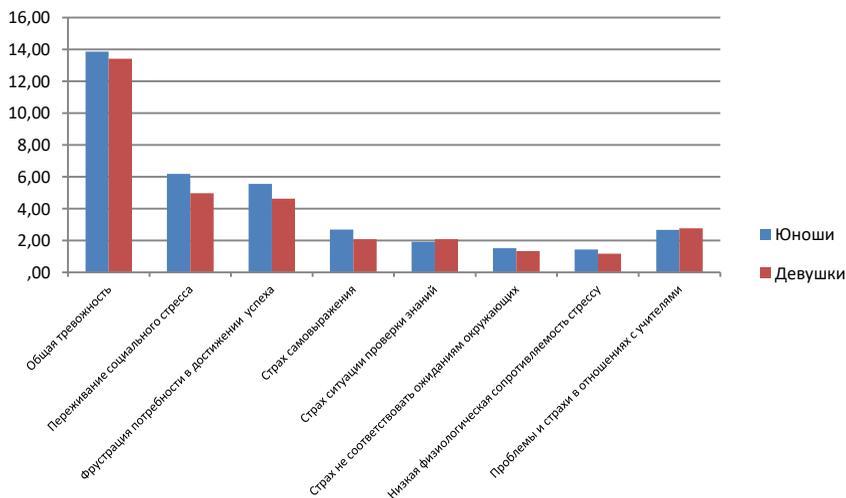


Рис. 1. Гистограмма показателей выраженности основных характеристик по опроснику школьной тревожности Б. Н. Филлипса по медиане в подвыборках по полу

Обследование школьников показало, что данный показатель, а именно показатель общей тревожности, находится в пределах нормы как у девушек, так и у юношей (значение медианы 13,85 и 13,41 соответственно). Это говорит о том, что в целом у опрошенных школьников общее эмоциональное состояние находится в норме, а значит, как юноши, так и девушки успешно преодолевают эту тревожность и чувствуют эмоциональный комфорт, находясь в школьной среде.

По шкале переживание социального стресса значение медианы у юношей 6,19, а у девушек 4,97. Данный показатель также находится в норме. Это говорит нам о том, что в целом у группы опрошенных как девушек, так и юношей хороший эмоциональный фон, при котором развиваются отношения с окружающей школьной средой, а главное со сверстниками.

По шкале фрустрация потребности в успехе значение медианы у юношей 5,56, а у девушек – 4,63. Если сравнивать со стандартами, то можно сказать о том, что значения данной шкалы также находятся в норме. Это

значит, что большинство опрошенных школьников удовлетворяют свои потребности в успехе и имеют благоприятный психологический фон, который позволяет достигать высоких результатов в различных сферах школьной жизни. Среди опрошенных есть те, которые данную потребность не могут удовлетворить и имеют неблагоприятный психологический фон для этого (Max=10). Есть и те школьники, которые имеют низкие значения по данной шкале (Min=2). Это значит, что данный школьник имеет высокую потребность в достижении успеха и высоких результатов, а главное все возможности, которые помогают ему эти потребности удовлетворять.

По шкале страх самовыражения значение медианы у юношей 2,70, а у девушек – 2,09. Это говорит о том, что лишь у некоторых юношей и девушек присутствует страх самовыражения и самораскрытия, демонстрации своих возможностей другим людям. Максимальное значение имеет школьник, например, под № 10 (Max=5). Это говорит о том, что у него присутствует страх самовыражения и самораскрытия, скорее всего, также страх выступать перед публикой и своими сверстниками.). В тоже время среди опрошенных есть и те, которые совсем не боятся самовыражаться, демонстрировать свои возможности и умения, это, например, школьник под № 1 (Min=1).

По шкале страх ситуации проверки знаний значение медианы у юношей 1,93, а у девушек – 2,09. Низкие результаты по данной шкале говорят о том, что большинство опрошенных школьников не испытывают страха в проверке знаний, возможностей, особенно публично, например, при сверстниках. Наиболее часто встречающееся значение 1. Максимальное значение имеет школьник, например, под № 3 (Max=4). Это значит, что для некоторых опрошенных школьников страх проверки знаний действительно силен и они испытывают стресс. Но среди опрошенных в большинстве есть и те школьники, которым вообще не свойственен данный страх, например, школьник под № 1 (Min=1).

По шкале страх не соответствовать ожиданиям окружающих значение медианы у юношей 1,52, а у девушек – 1,34. Это говорит о том, что очень низкое количество опрошенных испытывают страх не соответствовать ожиданиям окружающих, а это значит, что их ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок довольно низка. Наиболее часто встречающееся значение 1. Максимальное значение имеет, например, школьник под № 41 (Max=5). Это говорит о том, что данный школьник испытывает страх неодобрения со стороны окружающих, для него важно, чтобы он оправдывал ожидания всех окружающих вокруг него людей. Можно предположить, что школьник имеет такое свойство личности, как конформность и оно у него сильно выражено. В тоже время среди опрошенных есть те, для которых страх не соот-

ветствовать ожиданиям окружающих не свойственен, например, это школьник под № 7 (Min=0).

По шкале низкая физиологическая сопротивляемость стрессу значение медианы у юношей 1,44, а у девушек – 1,19. Низкие значения по данной шкале говорят о том, что лишь немногим из опрошенных свойственны особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. Наиболее часто встречающееся значение 1. Максимальное значение имеет школьник под № 32 (Max=3). Низкие результаты по данному показателю говорят о том, что данному школьнику свойственна высокая сопротивляемость стрессу и стрессовым ситуациям. В тоже время среди опрошенных есть и те школьники, которые не способны переживать стресс и у них снижена приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, возможны деструктивные формы реагирования в данных ситуациях. Это, например, школьник под № 1 (Min=0).

По шкале проблемы и страхи в отношениях с учителями значение медианы у юношей 2,67, а у девушек – 2,78. Это говорит о том, что лишь у немногих опрошенных школьников есть проблемы и страхи в отношениях с учителями. Наиболее часто встречающееся значение 1. Максимальное значение имеет, например, школьник под № 32 (Max=6). Можно увидеть из предыдущей шкалы, что у данного школьника низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, а значит, что он может проявлять деструктивное поведение в ситуациях стресса. Такое поведение может быть связано с негативными отношениями между ним и учителями. В то же время можно увидеть, что большинство опрошенных школьников не имеют проблем с учителями, например, школьник под № 1 (Min=1).

В целом, если сравнить все результаты по общей тревожности, то можно сделать вывод о том, что у большинства опрошенных школьников средний уровень тревожности, а это значит, что большинство опрошенных школьников имеют благоприятный эмоциональный фон и хорошо себя чувствуют в школе. Результаты по общей тревожности можно увидеть на таблице 1.

Таблица 1

Общий уровень тревожности у опрошенных школьников в %

	Высокий	Средний	Низкий
Общий уровень тревожности	20%	67 %	13 %

На рисунке 2 представлены результаты показателя выраженности основных характеристик теста Спилбергера-Ханина в подвыборке по полу.

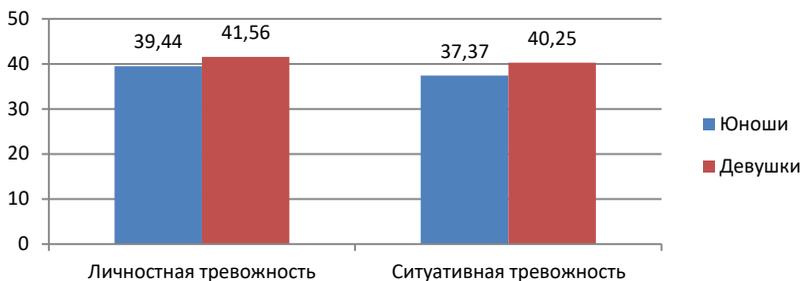


Рис. 2. Гистограмма показателей выраженности основных характеристик по тесту Спилберга-Ханина по медиане в подвыборках по полу

По шкале личностная тревожность значения медианы у девушек выше, чем у юношей (41,56 и 39,44 соответственно), но стоит отметить, что оба показателя говорят об умеренном уровне. Данный показатель говорит о том, что как юноши, так и девушки способны воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций. Опрошенные школьники могут объективно оценивать и воспринимать обстоятельства, которые содержат для них угрозу, побуждая реагировать на них состоянием умеренной тревоги.

По шкале ситуативная тревожность значения медианы выше также у девушек, чем у юношей (40,25 и 37,37 соответственно). Данный показатель также находится в пределах умеренной тревожности. Это говорит нам о том, что как юноши, так и девушки способны реагировать адекватно при попадании в стрессовые ситуации. Их состояние в момент тревоги не характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством и вегетативным возбуждением. Также стоит отметить, что данные показатели говорят нам о том, что на момент обследования учащиеся не находились под воздействием стрессовой ситуации.

Для определения критериев дальнейшей работы, а так же формы описания полученных результатов нами была проведена проверка на соответствие распределения нормальному закону, с помощью критерия Колмогорова – Смирнова. Поскольку распределение признаков в подвыборках не соответствует нормальному закону (отличается от нормального) и выбор и подвыборки является независимыми или несвязанными, то для сравнительного анализа был выбран критерий U-критерий Манна – Уитни. *Результаты сравнительного анализа представлены в приложении В.*

Для сравнения подвыборки по полу был выбран U-критерий Манна – Уитни. Результаты можно увидеть на таблице 2.

Таблица 2

## Результаты сравнительного анализа в подвыборках по стажу

Показатель	U-критерий	Уровень значимости	Средний ранг	
			Юноши	Девушки
Переживание социального стресса	285,5	0,023	35,4	25,4
Страх самовыражения	325,0	0,010	34,0	26,7
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	394,5	0,029	31,4	28,8

1. Обнаружены достоверные различия между юношами и девушками по шкале переживание социального стресса. Переживание социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками). Данный показатель выше у юношей ( $U = 285,5$ ;  $p = 0,023$ ). Это говорит о том, что именно юноши среди опрошенных школьников находятся в состоянии стресса, который возникает из-за отношений с другими людьми и из социальной среды в целом.

2. Обнаружены достоверные различия между юношами и девушками по шкале страх самовыражения. Страх самовыражения – негативное эмоциональное переживание ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. К подростковому возрасту дети со страхом самовыражения вырабатывают удобные модели поведения, позволяющие им внешне мало отличаться от окружающих, но сохранять эмоциональную дистанцию с ними. Только при внимательном рассмотрении можно заметить отсутствие спонтанности в поведении, скованность, напряженность, которые являются следствием постоянного контроля над собой. Подавленные чувства подросток проявляет либо через эмоциональные вспышки – агрессию или слезы, либо через склонность к психосоматическим заболеваниям, особенно в эмоционально значимых ситуациях. Данный показатель выше у юношей ( $U = 325,0$ ;  $p = 0,010$ ), что говорит о том, что именно они больше боятся выделяться, чем девушки.

3. Обнаружены достоверные различия между юношами и девушками по шкале страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок. Данный показатель выше у юношей ( $U = 394,5$ ;  $p = 0,029$ ). Данный показатель говорит о том, что у юношей в основе лежит не страх оценки знаний, а страх оценки личности. Подросткам важно соответствовать ожиданиям значимых взрослых (родителей, учителей, и также сверстников). Если же это не удастся – то возникает чувство тревоги.

Таким образом, при обработке и интерпретации результатов можно сделать следующие выводы:

1. В результате описательной статистики у 67% опрошенных школьников уровень общей тревожности находится на среднем уровне. Также стоит отметить, что как у девушек, так и у юношей данный показатель находится почти на одинаковом уровне. Если говорить про личностную и ситуативную тревожность, то стоит отметить, что как у девушек, так и юношей оба показателя находятся в пределах нормы. Опрошенные школьники могут объективно оценивать и воспринимать обстоятельства, которые содержат для них угрозу, побуждая реагировать на них состоянием умеренной тревоги. Также стоит отметить, что умеренные показатели ситуативной тревожности говорят нам о том, что на момент обследования учащиеся не находились под воздействием стрессовой ситуации.

2. В результате сравнительного анализа были обнаружены достоверные различия по таким шкалам, как переживание социального стресса, страх самовыражения и страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Все показатели выше у девушек, чем у юношей. Также стоит отметить, что поставленная нами гипотеза в начале работы нашла свое подтверждение.

3. По результатам описательной статистики у 67% опрошенных школьников уровень общей тревожности находится на среднем уровне. Также стоит отметить, что как у девушек, так и у юношей данный показатель находится почти на одинаковом уровне. Если говорить про личностную и ситуативную тревожность, то стоит отметить, что как у девушек, так и юношей оба показателя находятся в пределах нормы. Опрошенные школьники могут объективно оценивать и воспринимать обстоятельства, которые содержат для них угрозу, побуждая реагировать на них состоянием умеренной тревоги. Также стоит отметить, что умеренные показатели ситуативной тревожности говорят нам о том, что на момент обследования учащиеся не находились под воздействием стрессовой ситуации.

4. В результате сравнительного анализа были обнаружены достоверные различия по таким шкалам, как переживание социального стресса, страх самовыражения и страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Все показатели выше у девушек, чем у юношей.

Таким образом, можно сделать вывод, что поставленные цель, задачи данной работы были достигнуты, а гипотеза – нашла свое подтверждение.

### **Литература**

1. Водяха С. А., Водяха Ю. Е. Влияние интернета на психологическое благополучие подростков // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2020. – № 2. – С. 35-43.

2. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Эксмо, 2014. – 304 с.

3. Слепичева О. А. Индивидуальный стиль деятельности учителя и его влияние на уровень тревожности младших школьников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М.: Эксмо, 2013. – 173 с.

**Батина Анна Алексеевна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: a.batina711@gmail.com

**Научный руководитель:**

**Братчикова Юлия Владимировна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: bratuv@yandex.ru

### **ЗАВИСИМОЕ ПОВЕДЕНИЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ, ЗАДАЧИ И ФОРМЫ ПРОФИЛАКТИКИ**

**Аннотация.** В статье описаны возможные причины возникновения различных зависимостей в студенческой среде. Рассматривается необходимость адаптации студентов к обучению в образовательной организации, их проблемы в процессе адаптации к обучению в вузе и проживанию в общежитиях, как одного из факторов возникновения зависимого поведения. Проанализирована возможность целенаправленной воспитательной профилактической работы среди студентов на примере пресс-конференции.

**Ключевые слова:** зависимое поведение; зависимости; виды зависимого поведения; профилактика зависимостей; аддиктивное поведение; студенты; образовательный процесс; высшие учебные заведения; профилактические мероприятия.

**Batina Anna Alekseeva,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Bratchikova Yulia Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **DEPENDENT BEHAVIOR IN THE STUDENT ENVIRONMENT: CAUSES, TASKS AND FORMS OF PREVENTION**

**Abstract.** The article describes the possible causes of various dependencies in the student environment. The article considers the need for students to adapt to studying in an educational organization, their problems in the process of adapting to studying at a university and living in dormitories, as one of the factors of the emergence of dependent behavior. The possibility of purposeful educational preventive work among students is analyzed on the example of a press conference.

**Keywords:** addictive behavior; dependencies; types of addictive behavior; prevention of addictions; addictive behavior; students; educational process; higher educational institutions; preventive actions.

Актуальность исследования определяется кардинальными изменениями, произошедшими в российском обществе в течение двух минувших десятилетий, оказавшими значительное влияние на мировоззрение, менталитет граждан, формирование социальных девиаций и аддиктивного поведения, химическую зависимость, поведение паттерны. Особую актуальность приобретает проблема аддиктивного (зависимого) поведения студенческой молодежи как демографического и профессионального потенциала страны. Это подтверждает высокую социальную значимость обозначенной проблемы. В самом общем виде, под зависимым поведением личности принято понимать одну из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема химических веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях, что сопровождается развитием интенсивных эмоций.

Виды зависимого поведения имеют свои специфические особенности и проявления, они не равнозначны и по своим последствиям. У людей, злоупотребляющих алкоголем, наркотиками и другими веществами, развивается интоксикация, вместе с психологической зависимостью появляются различные формы физической и химической зависимости, что связано в свою очередь с нарушением обмена веществ, поражением органов и систем организма, наблюдаются психопатологические явления и личная деградация. По мнению В. А. Красавина, Ц. П. Короленко, при вовлечении в какую-то деятельность (азартные игры, компьютер, секс, переядение или голодание, длительность прослушивание ритмичной музыки) развивается психологическая зависимость, которая является более мягкой по-своему характеру [5].

Так, А. В. Смирнов отмечает, что ущерб от аддиктивного поведения очевиден: это заболевания, приводящие к инвалидности, потеря работы и средств к существованию, распад семьи, интеллектуальная деградация, суициды и так далее. Все аддикции в своем развитии проходят одни и те же фазы, и все крайне трудно поддаются лечению [10]. Как отмечает М. П. Гурянова, часто такие формы поведения возникают у студентов. Прежде всего, это связано с тем, что молодой человек, заканчивающий школу, сдает множество экзаменов, выдерживая при этом значительные стрессы, эмоциональные нагрузки. Поступив в вуз, он чувствует, как радикально меняется его жизнь, отношения с окружающими, понимает, что стал взрослым, что повышает его ответственность и вероятность возникновения еще более серьезных стрессов, поскольку появляется необходимость самостоятельного существования [2].

Исследования Е. В. Стебаковой, Л. Ф. Мирзаяновой показали, что большое значение имеет то, что далеко не всегда студент готов принять на себя ответственность за собственную жизнь и собственные поступки. Он стремится пользоваться взрослыми возможностями, а ответственность за это делегируется или семье, или высшему учебному заведению. Совре-

менные студенты отдают большое количество времени учебе, но при этом происходит уменьшение значения физической культуры, отдыха, здорового образа жизни и недооценка профилактического направления охраны здоровья [12].

Поступая в вуз, как отмечает, В. А. Красавин, многие студенты покидают свои семьи, многие из них начинают жить в общежитиях, радикально меняя свой образ жизни. Это негативно сказывается и на физическом, и на психическом здоровье [7]. В связи с этим, для того, чтобы минимизировать стрессы, студент начинает курить, выпивать, а иногда и употребляет наркотические средства, попадая в плен к вредным привычкам, что также подтверждают исследования Н. Д. Твороговой [13].

Итак, студент должен адаптироваться к учебному процессу в вузе и в дальнейшем получить необходимые знания по выбранной специальности. Для этого каждому из них необходимо преодолеть, в первую очередь, психологический барьер, утвердиться как личность. Иногородние студенты, проходя через процесс психологической и бытовой адаптации в городе и студенческом общежитии, получают ценный адаптивный и коммуникативный опыт, который может стать значимым «капиталом» по окончании обучения. Анализ практического опыта показывает, что многие студенты радостно воспринимают изменение своего статуса, чувствуют себя самостоятельными, появляется возможность самостоятельно распоряжаться своим личным временем и деньгами. Они начинают ощущать себя по-настоящему взрослыми. Но спустя время эйфория заканчивается, и молодые люди понимают, что на самом деле жить очень трудно, учиться нужно много и систематически. И начинается период апатии, появляется ощущение беспомощности и одиночества. Как показывает в своих исследованиях Л. Ф. Мирзанова, желание у студентов идти на пары пропадает, зато появляется желание просто посидеть дома, или в общежитии, отсюда возникает соблазн ничего не делать или делать в последний день [8].

Подтверждают это исследования Е. В. Стебаковой, которые показали, что организация активного полезного досуга студентов, проживающих в общежитии, является одной из основных проблем студентов. Незанятость, большое количество свободного времени, а также полная свобода действий часто приводит к негативным последствиям привлечения студентов к употреблению алкоголя, возникновению различных зависимостей [12].

Первое приобщение к наркотикам тесно связано со входом в систему профессионального образования и пребыванием в ней, переживанием адаптационных кризисов, порождаемых неопределенностью и непредсказуемостью новой реальности, принципиальной неготовностью студентов к новым условиям жизнедеятельности, отсутствием адекватных средств вхождения в новые условия или преобразование этих обстоятельств [2]. Поэтому, по мнению М. П. Гурьяновой, необходимо оптимизировать процесс адаптации в вузе, активизировать работу в общежитии, направленную

на создание благоприятных условий и профилактику дезадаптации иногородних студентов [2].

В университете в рамках профилактики зависимого поведения работа должна быть направлена, прежде всего, на менее адаптированные слои студенчества – первокурсников, именно их необходимо выделить в особую группу, наиболее подверженную риску привлечения к различным формам зависимости. К сожалению, адаптация студентов-первокурсников в условиях новой среде, в условиях новой системы образования в высших учебных заведениях не всегда проходит легко и успешно. От того, как протекает процесс адаптации, зависят текущие и будущие успехи студентов, процесс их профессионального и личностного становления [5].

Р. Х. Шакур, Р. Р. Гарифуллин показывают, насколько важно осуществлять профилактическую работу со студентами, высокое напряжение в учебе, негативные эмоции, низкий уровень физической активности, вызывают умственное утомление, невротические и невротоподобные состояния, электрокардиографические отклонения, функциональные нарушения состояния сердца, рост числа гастроэнтерологических заболеваний и возникновение других отклонений и патологий [14].

Медицинские работники, педагоги выделяют как одну из современных проблем раннюю алкоголизацию молодежи. Так, как показывает В. А. Красавин, слабоалкогольные напитки сегодня неперемный атрибут досуга не только студентов, но и школьников. Широко рекламируемые слабоалкогольные напитки, включая пиво, приводят к возникновению соответствующей зависимости. Временный уход от проблем обеспечивает «экономика ночных развлечений», которая предлагает современной студенческой молодежи сочетание музыки, высоких технологий и химических препаратов. Как следствие, первый год обучения является критическим в привлечении студентов к возбуждающим и наркотическим средствам [7]. Так называемые «танцевальные наркотики» приводят к экспериментальному употреблению других наркотических средств для получения удовольствия, подъема настроения, торможения защитных реакций и комплексов [6].

В. В. Сериков показывает, что формы зависимостей могут сменять одна другую, создавая иллюзию решения проблем еще более устойчивой и сильной. Это опасно не только для самого аддикта, но и для тех, кто его окружает. Такое состояние заменяет дружбу, любовь, другие виды активности, поглощает время, силы, энергию и эмоции до такой степени, что человек «оказывается неспособным поддерживать равновесие в жизни, включаться в другие формы активности, получать удовольствие от общения с людьми, восхищаться, релаксировать, развивать другие стороны личности, проявлять симпатию, сочувствие, эмоциональную поддержку даже самым близким людям» [11].

Нередко зависимые люди навязывают свой стиль поведения друзьям и близким, что происходит без опасения перед возможностью возникновения устойчивой зависимости. Так, вредные привычки широко и быстро могут распространяться в студенческой среде. Задача педагогов – не допустить, чтобы в этот круг присоединились другие молодые люди. Противостоять попаданию индивида в неорганизованную среду, создать благоприятные условия для его социальной адаптации и развития социально значимых качеств личности возможно с помощью оптимального, целенаправленного воспитательного действия [11].

Формы и методы таких воспитательных действий могут быть очень разнообразными. Исследования Л. Ф. Мирзаяновой показали, что одной из эффективных мер предупреждения наркопотребления в молодежной среде является пресс-конференция для студентов высшего учебного заведения бывших наркоманов, которые имели опыт употребления наркотиков и сложившуюся зависимость от них. Данное средство, основанное на целенаправленном использовании диалогового взаимодействия между участниками пресс-конференции, предусматривает реализацию принципа психологической прививки [9].

Сформулированный В. Дж. МакГайром принцип психологической прививки заключается в том, что сопротивление индивида внешним действиям усиливается благодаря предварительному знакомству с их возможными негативными последствиями [8]. Одной из задач является необходимость разрушения ложных наркотических установок, сложившихся у отдельных студентов еще на этапе школьного образования («легкие наркотики не страшны»), «при дозированном употреблении тяжелые наркотики не опасны», «наркомания излечима», «все в жизни надо попробовать», «наркотик не страшен, если его предлагает лучший друг»). В такой мере-приятии осуществляется предоставление студентам информации о действии наркотиков, осложнения, с которыми они могут столкнуться, впервые приняв их, анализируются последствия их длительного употребления.

Подобное информирование способствует глубокому осознанию негативных последствий наркопотребления, формированию страха заболеть или умереть в результате привлечения к наркотическим веществам или передозировки. Бывший наркоман со стажем употребления различных наркотиков, а в настоящее время со значительным стажем воздержания от наркотиков – это источник информации для студентов, который способен повысить эффективность сообщаемой информации [9].

Практический опыт Ц. П. Короленко показывает, что истинное изложение бывшими наркоманами фактов и событий своей жизни и открытое поведение бывших наркоманов во время пресс-конференции увеличивает способность аудитории к эмпатическому переживанию [6]. Серьезному обсуждению во время пресс-конференции подлежат вопросы мотивации принятия наркотика, длительности формирования физической зависимости

сти от наркотиков, возможности заражения ВИЧ-инфекцией, продолжительности жизни инъекционных наркоманов, созависимости членов семьи. Важно сформировать у студентов представление о том, каким должно быть их собственное поведение в ситуации, когда им предлагают принять, приготовить, доставить или распространить наркотик, каких действий при этом следует избегать. Студентам предоставляется возможность получить ответы на вопросы не из уст лектора, а «из первых рук», что вызывает особое доверие и имеет большее влияние на слушателей. В дальнейшем полученная информация выступит руководством к действию для студентов. Их ожидания личной эффективности в выстраивании аналогичного поведения должно основываться на опыте реабилитантов и словесном убеждении.

В работах О. В. Кирилловой, Е. Г. Шубниковой [4] показано, что с целью формирования у студентов твердой антинаркотической позиции в высшем учебном заведении необходимо проводить систематическую психолого-педагогическую работу, поскольку задачи воспитания и профилактики зависимостей во многом совпадают: в обоих случаях формальная деятельность вузов должна способствовать формированию человека активного, грамотного, способного противостоять негативным воздействиям, на что указывает Л. Ф. Мирзаянова, Т. Н. Савельева [9]. Это только «на первый взгляд, кажется, что способы профилактического действия на студентов довольно простые, порой даже банальные. Да, и в содержательном, и в методическом планах они действительно не такие сложные. Но настоящая сложность начинается тогда, когда мы сталкиваемся со стеной недоверия и отчуждения ...» [7]. Именно ослаблению или устранению обозначенной стены отчуждения должна способствовать организуемая в рамках профилактической политики воспитательная деятельность.

В результате взаимодействия обучения, воспитания и психологического сопровождения педагогического процесса в университете у студента должны сформироваться социально-значимые качества (коммуникативность, самостоятельность, адекватность, активность, эмоциональная уравновешенность, устойчивость к стрессам) и общая культура человека. Сформированность этих черт обуславливает «жизнеспособность» выпускника вуза [10], его дальнейшую самореализацию в карьере и в личной жизни. Проведенная работа предполагает личный отказ от социально неприемлемых форм поведения, злоупотребления табаком и алкоголем; твердую негативную позицию по отношению к наркотикам и безразличному отношению к этим социальным проблемам.

Итак, цель антизависимого воспитания можно определить, как формирование гармоничной личности, устойчивой к действиям факторов среды, которые приводят к возникновению зависимостей. Основной задачей профилактических мероприятий должно быть выяснение личных ценностей и принятие решения. Выяснение ценностей включает самопознание, выработку индивидуальных жизненных ценностей и определение путей их

реализации. Это позволит студенту делать в жизни правильный выбор и в ситуациях, связанных с наркотиками или другими агентами аддикции, вести себя в соответствии со своими индивидуальными ценностями. Целенаправленная профилактическая работа может и должна противостоять попаданию индивида в любую зависимость, создать благоприятные условия для его социальной адаптации и развития социально значимых качеств личности, осознание им ценности жизни, здоровья и необходимости ведения здорового образа жизни.

### Литература

1. Братчикова Ю. В. Групповые взаимодействия обучающихся: анализ современных тенденций // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grupповые-vzaimodeystviya-obuchayuschih-sya-analiz-sovremennyh-tendentsiy> (дата обращения: 25.06.2021).
2. Гурьянова М. П. Жизнеспособность личности как педагогический феномен // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 43-49.
3. Дейвенпорт-Хайне Р. В поисках забвения: Всемирная история наркотиков / пер. с англ. А. В. Савинова. – М.: Изд-во «АСТ»; ООО «Транзиткнига», 2015. – 622 с.
4. Кириллова О. В., Шубникова Е. Г. Педагогическая профилактика зависимого поведения детей и молодежи в образовательной среде: парадигмы, концептуальные модели, теоретические подходы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-profilaktika-zavisimogo-povedeniya-detey-i-molodezhi-v-obrazovatelnoy-srede-paradigmy-kontseptualnye-modeli> (дата обращения: 25.06.2021).
5. Короленко Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Психиатрическая и медицинская психология. – 2017. – № 1. – С. 8-15.
6. Короленко Ц. П. Работоголизм – респектабельная форма аддиктивного поведения Психиатрическая и медицинская психология. – 2019. – № 4. – С. 17-29.
7. Красавин В. А. Адаптация организма студентов первого курса к условиям межвузовского обучения // Адаптация учащихся IX–X классов и студентов к учебной и физической нагрузкам: сб. науч. тр. / Моск. обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской; редкол.: С. И. Балуев (отв. ред.) [и др.]. – М.: МОПИ им. Н. К. Крупской, 2017. – С. 85-99.
8. Мирзаянова Л. Ф. Деятельность педагога по предупреждению наркопотребления в молодежной среде: учеб.-метод. пособие. – Барановичи: Барг, 2016. – 167 с.

9. Мирзаянова Л. Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (Кризисы, способы упреждения и смягчения) / под ред. Т. Н. Савельевой. – Москва: Пресс, 2015. – 271 с.
10. Профессор УрГПУ рассказал о причинах и профилактике аддикций. – URL: <https://uspu.ru/news/professor-urgpu-rasskazal-o-prichinakh-i-profilaktike-addiktsiy->.
11. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция технологии. – Волгоград: Перемена, 2014. – 175 с.
12. Стебакова Е. В. Проблема адаптации студентов в среднем специальном учебном заведении // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2008. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-adaptatsii-studentov-v-srednem-spetsialnom-uchebnom-zavedenii> (дата обращения: 21.06.2021).
13. Творогова Н. Д. Новый подход к типологии студенческого социума // Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы. – М.: НИИ-ВО, 2018. – С. 170-177.
14. Шакуров Р. Х., Гарифуллин Р. Р. Психологические основы профилактики наркомании среди учащихся. – Казань: РИЦ «Школа», 2002. – 200 с.

**Башина Юлия Андреевна,**

магистрант, направление подготовки «Психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: jbashina@yandex.ru

**Научные руководители:**

**Мазурчук Екатерина Олеговна,**

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: MazurchukE@yandex.ru

**Мазурчук Нина Ивановна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: Mazurchuk-nina@rambler.ru

### **ТРЕНИНГ КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ ПОДРОСТКОВ С РОДИТЕЛЯМИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается тренинг в качестве активного метода профилактики конфликтов подростков с родителями. В современном обществе ярко проявляется усиление напряженности, агрессивности, конфликтности в поведении подростков. Они очень сильно и ярко переживают разрушение прежних стереотипов поведения, изменение ценностных ориентаций, которые и приводят к конфликту. Проблема возникновения конфликтов между подростками и родителями является одной из основных научных проблем, подвергающихся всестороннему исследованию.

**Ключевые слова:** конфликтные ситуации; подростки; родители; семейное воспитание; детско-родительские отношения; межличностные конфликты; профилактика конфликтов; профилактические мероприятия; психологические тренинги.

**Bashina Yulia Andreevna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychology», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisors:**

**Mazurchuk Ekaterina Olegovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia

**Mazurchuk Nina Ivanovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia

### **TRAINING AS AN ACTIVE METHOD FOR PREVENTING CONFLICTS OF ADOLESCENTS WITH PARENTS**

**Abstract.** The article considers training as an active method of preventing conflicts between adolescents and their parents. In modern society, the increase in tension, aggressiveness, and conflict in the behavior of adolescents is clearly manifested. They are very strongly and vividly experiencing the destruction of previous behavioral patterns, changes in value orientations, which lead to conflict. The problem of conflicts between adolescents and parents is one of the main scientific problems that are subject to comprehensive research.

**Keywords:** conflict situations; adolescents; parents; family education; child-parent relationship; interpersonal conflicts; prevention of conflicts; preventive actions; psychological trainings.

Одной из актуальных проблем в современном мире является повышение общего уровня конфликтности. Способность выстраивать отношения с окружающими и эффективно решать проблемы является важной способностью личности. Способы поведения в конфликтных ситуациях начинают складываться на ранних этапах становления личности, в процессе активного освоения ребенком окружающей среды посредством включения в систему социальных отношений.

Наиболее важным с точки зрения влияния взаимодействия на личность и поведение ребенка является подростковый возраст. Данный возраст характеризуется как наиболее сложный и противоречивый, то есть конфликтный. Именно в этот период подросток полностью перестраивает систему взаимоотношений с окружающим миром, в связи с этим возрастает конфликтность во взаимоотношениях с окружающими, и прежде всего с родителями.

Конфликты между подростками и родителями обусловлены не столько общественными факторами и малой компетентностью в сфере общения, сколько спецификой самого возрастного периода. Обострение конфликтов происходит вследствие отсутствия согласия, а также из-за возникающих противоречий между подростками и родителями. Потребность подростков заключается в том, чтобы родители признавали их равноправными партнерами в общении.

Тренинг рассматривается как эффективный метод профилактики такими авторами, как Л. В. Шукшина, О. В. Мизонова, Н. Н. Морозова, Л. А. Петровская, Я. В. Силаева, С. И. Макшанова, И. В. Вачков, Н. А. Рождественская, А. М. Мамонтова, В. В. Щербина, А. М. Белобородова и др.

Существует множество программ, упражнений, игр, приёмов, направленных на профилактику конфликтов подростков с родителями. Актуальность темы нашей работы определяется тем, что в настоящее время тренинг как активный метод профилактики конфликтов подростков с родителями является достаточно популярным и эффективным инструментом.

Тренинг является одним из наиболее распространенных методов групповой психологической работы на современном этапе. Термин «тренинг» (англ. training) – это специальная тренировка, обучение чему-либо;

термин, при помощи которого обозначают различные методы, предназначенные для формирования и развития у индивида полезных привычек, умений и навыков [2].

По мнению таких исследователей, как Л. В. Шукшина, О. В. Мизонова и Н. Н. Морозова, тренинг относится к методам групповой работы, позволяющим участникам в результате моделирования разных форм преодоления проблемных ситуаций сформировать у них ряд полезных навыков и качеств.

С позиций Л. А. Петровской, тренинг предполагает психологическое воздействие, направленное на активное внедрение в развитие группы и личности для определенных позитивных изменений [3, с. 66].

С позиций Я. В. Силаевой, тренинг следует рассматривать как целенаправленную и интенсивную подготовку к более активной и полноценной жизни в обществе. Участники пополняют свои психологические знания, у них появляется определенный опыт позитивного отношения к себе, к окружающим людям и к миру в целом [5, с. 59].

Тот факт, что многие родители не знают эмоциональных потребностей своих детей и не обладают необходимыми навыками для эффективного взаимодействия с детьми на эмоциональном уровне, пугает и тревожит. На этом этапе возникают проблемы, решить которые самостоятельно и без помощи специалиста-психолога практически невозможно.

Родители обращаются за психологической помощью по различным причинам: из-за типичных подростковых проблем общения, сложностей в детско-родительских отношениях, а также эмоциональных затруднений у детей.

В психологической профилактике нуждаются не только подростки, но и их родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений.

Профилактика конфликтов подростков с родителями осуществляется через развитие коммуникативных навыков. По данным А. М. Белобородова, тренинг развития коммуникативных навыков оказывает положительное влияние на развитие коммуникативных способностей подростка. В качестве форм работы в тренинге используются ролевые игры и групповая дискуссия. С помощью ролевых игр подростки имеют возможность проиграть конкретную ситуацию, а посредством групповой дискуссии – изучить модели поведения. Здесь важен акцент на конструктивных и неконструктивных стратегиях поведения участников.

Одним из наиболее распространенных активных методов работы является социально-психологический тренинг, который определяется как метод групповой психологической работы, направленного на развитие компетентности человека в общении [3, с. 54].

По определению С. И. Макшанова, социально-психологический тренинг является многофункциональным методом преднамеренных измене-

ний психологических феноменов индивида и группы с целью гармонизации профессиональной и личностной сферы жизнедеятельности человека.

Социально-психологический тренинг также определяется как совокупность разных приемов и способов, которые создают условия для построения взаимодействия между участниками процесса посредством осознанного активного включения [6, с. 9].

В методике обучения тренинг можно рассматривать как запланированный процесс модификации знания, навыков и умений обучающегося, метод активного обучения, целью которого является развитие социальных установок, умений и навыков. Во время тренинга создается неформальное, непринужденное общение, которое открывает перед группой обучающихся множество вариантов развития и решения проблемы, ради которой они собрались. К тренингу относятся следующие компоненты, которые направлены на формирование навыков сотрудничества, положительного отношения к себе и окружающим, поиск эффективного решения поставленных проблем:

- тренинговая группа;
- тренинговый круг;
- правила группы;
- атмосфера взаимодействия и общения;
- интерактивные методы обучения;
- структура тренингового занятия;
- оценки эффективности тренинга.

Различают такие виды упражнений тренинга:

- организационные;
- мотивационные;
- коммуникативные;
- креативные, развития когнитивных процессов;
- рефлексивные [3].

Л. А. Петровская выделяет особое место в социально-психологическом тренинге технике обратной связи. Под групповой дискуссией понимается совместное обсуждение какой-либо проблемной ситуации, в процессе которого происходит выражение мнений, прояснение позиций и установок участников группы в ходе непосредственного общения.

Тренинговые программы профилактики конфликтности в подростковом возрасте включают в себя три компонента:

- когнитивный (информационный), отражающий информационное наполнение превентивной системы;
- эмоциональный (эмоционально-оценочный), обеспечивающий формирование устойчивого негативного отношения к определенной проблеме;

- поведенческий, интегрирующий знания и навыки в определенный поведенческий акт, являющийся в той или иной степени реализованной целью деятельности профилактической системы.

В последние годы в подростковой среде широко используются авторские тренинговые программы, направленные на предупреждение конфликтности, основанные на следующих принципах:

- включенности подростков в игровую деятельность с активизацией эмоционального компонента;
- анализа и соотнесении содержания занятия с жизненными проблемами подростков;
- формировании и закреплении позитивных ценностных ориентаций, различных знаний, умений и навыков предупреждения конфликтов;
- практической направленности занятий с возможностью закрепления полученного опыта в жизненных ситуациях через систему домашних заданий.

Рефлексивный тренинг – это идеальный метод, дающий возможность получать психологические знания средствами самой психологии.

Многие авторы описывали то, что «для эффективной организации любой работы человек, прежде всего, должен понять ситуацию, в которой он действует; оценить свои возможности и возможности других; представить все это в широком контексте. Обучению этим умениям и посвящен рефлексивный тренинг. Этот вид тренинга строится на базе рефлексии как технике осознания своих мыслей, состояний и оснований действий, внутреннего мира других людей, а также событий, происходящих с участием рефлексизирующего» [2].

Рефлексивный тренинг, включающий в себя, в соответствии с установленными нормами, такие приемы как рефлексивный выход, то есть такой поворот сознания, в результате которого человек видит себя и свою ситуацию извне, то есть с позиции наблюдателя; рефлексивный вход в сознание другого человека, если речь идет о взаиморефлексии, установление рефлексивного отношения к объекту рефлексии и приемы работы в рефлексивной позиции является эффективным методом профилактики конфликтов подростков и родителей.

Исходя из вышеизложенного, тренинг как активный метод профилактики конфликтов подростков с родителями обладает огромными возможностями. В процессе тренинговых занятий личность подростка, ощущая принятие группы сверстников, поддержку и обратную связь, имеет возможность осознать свои личностные особенности, оценить их, сформировать установку на их изменение. Групповая работа подростков и родителей позволяет наиболее эффективно осваивать нормы поведения и общения друг с другом.

## Литература

1. Макаров В. К. Особенности самосознания подростков // Вестник СПбГУ. – 2008. – № 2. – С. 71-79.
2. Мардахаев Л. В. Словарь по социальной педагогике. – М.: Изд-во «Академия», 2002. – 368 с.
3. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг. – М.: Смысл, 2007. – 134 с.
4. Ральникова И. А. Социально-психологический тренинг. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2016. – 43 с.
5. Силаева Я. В. Социально-психологический тренинг как элемент технологии коррекции агрессивности у подростков // Вестник СПбГУ. – 2009. – № 1. – С. 58-63.
6. Тратинко Т. В. Теория и методика социально-психологического тренинга. – Мн.: БГУ, 2017. – 105 с.

**Белькова Полина Михайловна,**

студент, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: efimovskaya94@mail.ru

**Научный руководитель:**

**Лозгачева Оксана Викторовна,**

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург, эл. почта: oksana.lozgacheva@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, НАХОДЯЩЕЙСЯ В ТРУДНОЙ  
ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

**Аннотация.** В статье изложены теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации. Дано понятие «трудная жизненная ситуация» и рассмотрены факторы, воздействующие на обстановку в семье и позволяющие определить данную семью как, находящуюся в трудной жизненной ситуации. Определяется специфика психолого-педагогического сопровождения семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации, а также направления, методы и приемы работы педагога-психолога с данной категорией семей.

**Ключевые слова:** трудные жизненные ситуации; семьи; работа с семьей; психолого-педагогическая помощь; сопровождение семьи; психолого-педагогическое сопровождение.

**Belkova Polina Mikhailovna,**

Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Lozgacheva Oksana Viktorovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**PARTICULARITY OF PSYCHOLOGICAL  
AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A FAMILY  
IN A DIFFICULT LIFE SITUATION**

**Abstract.** The article describes the theoretical aspects of psychological and pedagogical support for a family in a difficult life situation. The concept of «difficult life situation» is given and the factors affecting the situation in the family and allowing to define this family as being in a difficult life situation are considered. The specifics of psychological and pedagogical support of a family in a difficult life situation, as well as the directions, methods and techniques of the work of a teacher-psychologist with this category of families are determined.

**Keywords:** difficult life situations; families; family work; psychological and pedagogical assistance; family support; psychological and pedagogical support.

Многие семьи в силу тех или иных причин испытывают настоятельную необходимость в помощи и поддержке. Особо проблемная категория – семьи, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации.

В Федеральном законе № 195-ФЗ понятие «трудная жизненная ситуация» определяется в качестве ситуации, объективно нарушающей жизнедеятельность гражданина, которую самостоятельно он преодолеть не может (болезнь, инвалидность, неспособность к самообслуживанию по причине преклонного возраста, безработица, жестокое обращение и конфликты в семье, малообеспеченность, безнадзорность, сиротство и т. п. [16]. В Федеральном законе «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» в 1 статье выделена отдельная категория детей, которые находятся в трудной жизненной ситуации, включающая оставшихся без попечения родителей детей и детей из семей беженцев, инвалидов, жертв насилия, отбывающих наказание, находящихся в спец. учреждениях, жертв катастроф и конфликтов [15].

Можно выделить несколько особенно важных факторов, которые воздействуют на обстановку в семье. Первый фактор – это плохие материальные условия жизни семьи, связанные с такими трудными жизненными ситуациями такими как: отсутствие постоянного заработка, частичная или полная утрата способности к самообслуживанию, наличие нуждающегося в постоянном уходе инвалида [7].

Второй фактор, который имеет прямое значение для семьи – это утрата связи с рынком труда. Обычно неблагоприятное состояние ощущают те семьи, в которых глава семьи не работает, соответственно не может обеспечить себя и свою семью всем необходимым для жизнеобеспечения [12].

Третий фактор – один из важнейших критериев. Это ссоры и конфликты внутри семьи, вызванные трудной жизненной ситуацией (отсутствие работы и средств к существованию; наличие в семье: лиц, имеющих алкогольную или наркотическую зависимость и/или имеющих пристрастие к азартным играм, страдающих психическими расстройствами, инвалида). Некомфортная и неблагоприятная обстановка в семье очень пагубно влияет на воспитание детей, на отношения между родителем и ребенком, складываются недоверие, злость, обиды и многие другие негативные факторы [8].

Следующий фактор – это употребление алкогольных напитков, наркотических средств и психотропных веществ в семье. Дети, которые находятся в такой семье испытывают колоссальные проблемы, в физическом, психическом и социальном формировании [4]. В таких семьях сконцентрирован целый ряд проблем, которые являются трудными жизненными ситуациями: присутствуют ссоры и конфликты, неисполнение обязанностей родителями (воспитание детей, их обучение и содержание), отрица-

тельное влияние родителей, насилие со стороны родителей и другие негативные факторы [18].

Для многих семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, помощь и поддержка являются необходимостью. Программа психолого-педагогического сопровождения, разработанная с учетом специфики образовательной организации, на основании анализа информации о семье, находящейся в трудной жизненной ситуации, и их актуальных проблемах, и потребностях, создает накопление совокупности изменений, которые приводят к качественным изменениям субъектных и личностных характеристик, иначе говоря «кумулятивный эффект».

В деятельности педагога-психолога основой является психодиагностическое направление, обладающее определенными характеристиками, которые по мнению исследующих психолого-педагогическое сопровождение семьи ученых (А. В. Дягилева [11], И. И. Исаева [2], Н. И. Мазурчук [6]), заключаются в следующем: выбранный диагностический подход и определенная методика соответствуют задачам и цели сопровождения; процедура диагностики оптимальна и экономична; формулировки результатов диагностики представлены в доступном виде (сформулированы на профессиональном языке, но понятны субъектам сопровождения); используемый инструментарий прогностичен (возможность специалиста при реализации диагностического направления деятельности прогнозировать результаты развития субъекта на следующих этапах сопровождения и предупредить потенциальные трудности и нарушения); возможность реализации психодиагностического направления деятельности педагога-психолога развивать субъект сопровождения.

Рассматривая следующее направление деятельности, необходимо отметить 2 его составляющие: коррекцию и развитие. Коррекция решает конкретные проблемы имеющиеся у субъекта сопровождения. Развитие направлено на создание необходимых для психологического развития субъекта сопровождения условий. Результаты психодиагностической деятельности определяют выбор развития или коррекции. Педагог-психолог, реализуя данное направление опирается на проектирование работы с сопровождаемыми [6].

Консультирование также является одним из направлений в рассматриваемой деятельности. Задачи, которые решаются при реализации консультирования, следующие: личностное самоопределение сопровождаемых; оптимизация разных аспектов во взаимоотношениях сопровождаемого с окружающими людьми. Консультирование представляет процесс обоюдного создания сотрудничества педагога-психолога с сопровождаемым, позволяющий сопровождаемому разобраться в своих мыслях, чувствах, поведении, в себе, научиться принимать правильные решения и нести за них ответственность, получить в этой области новые знания [17].

Эффективность консультирования определяется возможностью построения отношений сотрудничества с сопровождаемыми субъектами [5].

Наиболее «безопасное направление» деятельности педагога-психолога при сопровождении семьи является просвещение. Оно, с одной стороны, ставит сопровождаемого в пассивную позицию слушателя, с другой, актуализирует его активность в поиске новой информации. Условием актуализации самостного потенциала, то есть выхода из пассивной позиции слушателя в активную деятельность, в этом случае выступает тот факт, что взрослый человек, являясь субъектом общественно-трудовой деятельности, ставит перед собой конкретные цели и стремится к самостоятельности в их достижении [9]. Однако существенным недостатком такой позиции является то, что, если новое знание приходит в противоречие с существующими у субъекта представлениями или предполагает их изменение, оно легко может быть отвергнуто, забыто им.

Наряду с перечисленными выше направлениями деятельности педагога-психолога можно выделить еще одно направление – социально-диспетчерское. Указанное направление деятельности обеспечивает получение сопровождаемыми субъектами социально-психологической помощи, выходящей за рамки функциональных обязанностей и профессиональной компетенции педагога-психолога. Для реализации диспетчерских функций в распоряжении педагога-психолога должен быть банк достоверных данных о различных социально-психологических службах, оказывающих профессиональные услуги. Следует отметить, что социально-диспетчерское направление деятельности реализуется педагогом-психологом в трех случаях: когда решение проблемы возможно только при привлечении внешних специалистов; у педагога-психолога отсутствуют достаточные знания и опыт, чтобы оказать необходимую помощь самостоятельно; предполагаемая форма работы с сопровождаемыми субъектами (ребенком и его родителями) выходит за рамки его функциональных обязанностей [6]. Однако даже в этих случаях педагог-психолог остается активным участником процесса.

Рассмотрим специфику психолого-педагогического сопровождения семьи в зависимости от трудной жизненной ситуации в ней.

Семьи с ребенком инвалидом (дети с ограниченными возможностями здоровья). Главной целью помощи родителям является выработка активной родительской позиции в процессе реабилитации ребенка [14]. В связи с этим необходимо решить следующие задачи:

- сформировать мотивацию к такому участию;
- научить родителей нести свою долю ответственности за ход процесса реабилитации;
- научить эффективным способам взаимодействия с ребенком;
- вооружить необходимыми знаниями и умениями в области педагогики и психологии развития;
- обучить навыкам реабилитационной помощи в домашних условиях;

– сформировать адекватную самооценку [11].

Результатом данной работы является:

- оптимизация детско-родительских взаимоотношений;
- коррекция неадекватных поведенческих и эмоциональных реакций родителей детей с ограниченными возможностями здоровья;
- обучение родителей психологическим приемам саморегуляции;
- формирование у родителей активной жизненной позиции [13].

Формы участия членов семьи ребенка инвалида:

1. Индивидуальные и групповые занятия с детьми с участием родителей. На занятиях родители осваивают формы правильного и содержательного взаимодействия со своим ребенком, так как они являются самой заинтересованной в успехе реабилитации стороной и больше всего времени проводят с ребенком. Обсуждая результаты коррекционной работы важно радоваться успехам ребенка, говорить о вкладе родителей в успех, объяснять причины неудач, поощрять ребенка к самостоятельности, показывая его возможности. Это стимулирует родителей.

2. Просветительская работа через консультации, беседы. Важно ориентировать усилия родителей не на дальнейший прогноз его психического развития, а на взаимодействие с ребенком в настоящий момент, на создание предметно-развивающей среды учитывающей особенности ребенка и значимости систематического проведения коррекционно-педагогических занятий в условиях семьи.

3. Лекции для родителей, цель которых: познакомить родителей с этапами психического развития ребенка; познакомить с основами и принципами методов воспитания и обучения, организацией предметно-развивающего пространства для ребенка в семье; условиями реабилитации, лечения, ухода за ребенком в стационаре и дома; закономерностями аномального развития. В процессе лекций очень эффективно использовать видеосъемки и фотографии моментов взаимодействия детей с близкими взрослыми и педагогом-психологом, демонстрировать соответствующие развивающие упражнения. При этом отмечать важность наблюдения за реакциями своего ребенка и изменениями в его поведении для создания оптимальных условий развития.

4. Тренинг для родителей детей-инвалидов. В ходе тренинга решаются следующие задачи: выработка активной родительской позиции в процессе реабилитации ребенка; снятие чувства вины родителей; повышение самооценки участников; самопознание, с точки зрения своего родительского поведения и родительской позиции; развитие понимания родителями своего ребенка на основе личностно-ориентированного подхода; повышение компетентности родителей в общении с детьми;

Для решения этих задач используются следующие методы: проведение дискуссий, мини лекций, выполнение упражнений, игры. Участие в тренинге помогает родителям приобрести навыки решения конфликтных

ситуаций с ребенком, научиться эффективному взаимодействию с ним, решить некоторые личностные проблемы, осознать и оптимизировать свою родительскую позицию.

5. Клубная работа помогает решить не только личностные проблемы, но и выработать социальные навыки в преодолении трудностей, возникших с появлением ребенка с ограниченными возможностями: родители видят, что вокруг есть семьи, близкие им по духу и имеющие похожие проблемы; убеждаются на примере других семей, что активное участие родителей в реабилитации ребенка ведет к успеху; видят важность раннего вмешательства; принимают неискаженную реальность без обещания «золотых гор», получают объективную информацию, с описанием перспективы; понимают, что путь к цели будет трудным и долгим. Владая полной картиной настоящего и реальным прогнозом, родители могут принять осознанное решение и нести ответственность за последующие шаги.

Далее рассмотрим особенности психолого-педагогического сопровождения семей с созависимыми отношениями. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, имеющие наркотическую или алкогольную зависимость, генерируется со специалистами других направлений, в зависимости от ситуации подключаются социальный педагог, специалистов комиссии по делам несовершеннолетних, уполномоченный по защите прав, подразделения по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, медицинского персонала.

Педагог-психолог изучает семейную ситуацию (характер взаимоотношений, стереотипы взаимодействия, стиль воспитания, семейные традиции, мифы, правила), социальную историю развития несовершеннолетнего и его психологические особенности, ближайшее социальное окружение (родственники, референтная группа, одноклассники, соседи). На основании полученной информации педагог-психолог оценивает ресурсы: непосредственно несовершеннолетнего; семьи ребенка и его ближайшего окружения. Непосредственная психолого-педагогическая помощь несовершеннолетнему и его семье созависимыми отношениями, которая включает в себя:

- работу по коррекции и устранению ситуаций психического дискомфорта, межличностных конфликтов, которые могут усугубить трудную жизненную ситуацию несовершеннолетнего и его семьи;
- ослабление или снятие напряженности в детско-родительских отношениях;
- оказание помощи членам семьи с созависимыми отношениями в преодолении угрозы социально-психологической дезадаптации;
- формирование у членов семьи личностных гуманистических ценностей и создания социально позитивного пространства;
- способствование восстановлению детско-родительских контактов;
- социально-психологическое консультирование семьи по вопросам межличностных отношений;

- социально-психологическое просвещение родителей в вопросах возрастной психологии;
- оказание помощи членам семьи в проживании возникающих психотравмирующих ситуаций и определение жизненных перспектив;
- содействие семье в обеспечении необходимого уровня жизнеустойчивости несовершеннолетнего и защите его прав [10].

В результате действий специалиста по оказанию помощи семье все её члены должны осознать, что зависимость – болезнь, причем, крайне серьёзная и затрагивающая всю семью. Основанием для завершения работы с семьей с созависимыми отношениями является выполнение поставленной цели, нормализация социальной ситуации у несовершеннолетнего и его семьи.

Далее рассмотрим работу с семьей, имеющие в своей характеристике следующие особенности: конфликты и ссоры в семье, родительская жестокость, девиантное поведение, правонарушение, наличие членов семьи, находящихся в местах заключения свободы.

Психолого-педагогическое сопровождение данных семей включает в себя комплекс взаимосвязанных, взаимообусловленных операций и процедур, направленных на регуляцию мотиваций, ценностных ориентаций, установок и поведения личности, а через неё – на систему различных внутренних побуждений, регулирующих и корректирующих личностные качества, характеризующие отношение к социальным действиям и поступкам. О. М. Илгамовой [10], А. Г. Финаевой [19] в данном направлении организации психолого-педагогического сопровождения предлагается использовать в комплексе педагогические и психотерапевтические методы (с привлечением специалистов).

В качестве задач психолого-педагогического сопровождения семьи с деструктивным поведением выступают: побуждение желания взаимодействовать, снятие тревожности; овладение определёнными способами деятельности; способствование появлению позитивных поведенческих реакций и переживаний, стабилизация позитивной самооценки [10].

Педагогические методы работы с семьей, имеющие деструктивное поведение: метод общественного влияния (коррекция активно-волевых дефектов, коррекция страхов, коррекция навязчивых мыслей и действий); специальные методы (коррекция недостатков поведения, коррекция нервного характера); метод коррекции через труд [3].

Психотерапевтическими методами, применяемые при психолого-педагогическом сопровождении с данными семьями являются: внушение и самовнушение; гипноз; убеждения; психоанализ [3].

Е. В. Быкова выделяет четыре группы методов, направленных на исправление отклоняющегося поведения личности в процессе психолого-педагогической сопровождения семьи:

- Метод разрушения отрицательного типа характера: прогнозирование отрицательного поведения.

– Метод перестройки мотивационной сферы и самосознания: объективного переосмысления своих достоинств и недостатков; переориентировки самосознания.

– Метод переубеждения отрицательного и стимулирования положительного поведения: поощрения и наказания; соревнования; положительной перспективы.

– Метод перестройки жизненного опыта: предписания; ограничения; переучивания; переключения; регламентации образа жизни [1].

Делая выводы, можно заключить, что, во-первых, выбор направлений психолого-педагогического сопровождения семьи, обусловлен психологическими и поведенческими особенностями членов семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации. Во-вторых, определение направлений психолого-педагогического сопровождения семьи обусловлено задачами, стоящими перед реализующими его специалистами, по коррекции и устранению трудной жизненной ситуации, формированию положительно-эмоциональных отношений внутри семьи, личностному подходу к каждому члену семьи, на основе выявленных у него потребностей. В-третьих, содержательные характеристики направлений психолого-педагогического сопровождения семьи корректируются в зависимости от особенностей сопровождаемого субъекта на основе предварительной диагностики.

### Литература

1 Быкова Е. В. Профилактика насилия в семье // Социальное обслуживание. – 2006. – № 3. – С. 49-55.

2 Исаева И. И. Особенности оказания помощи семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации и социально-опасном положении // Психология и психотерапия семьи. – 2018. – № 2. – С. 56-71.

3 Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Испр. недостатков характера у детей и подростков. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.

4 Кирдяшова Е. В., Москалева И. Н. Нейтрализация влияния неблагополучной семьи на ребенка как психолого-педагогическая проблема // Огарёв-Online. – 2015. – № 14 (55). – С. 8.

5 Мазурчук Е. О. Содержание психолого-педагогического сопровождения биологической семьи // Актуальные проблемы развития личности. – 2016. – С. 94-105.

6 Мазурчук Н. И., Мазурчук Е. О. Психолого-педагогическое сопровождение семьи: теоретическое осмысление и практика реализации // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 132-137.

7 Майорова-Щеглова С. Н. Социальные факторы, влияющие на деструктивность детско-родительских отношений в современных семьях с подростками // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2018. – № 4 (52). – С. 55-61.

8 Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал. – 2012. – № 5. – С. 5-9.

9 Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.

10 Психолого-педагогические технологии работы с детьми и семьями «группы риска»: учебно-методическое пособие / под общ. ред. О. М. Илгамовой [и др.]. – Ставрополь: ГБУСО «Психологический Центр», 2017. – 268 с.

11 Система социального психолого-педагогического сопровождения семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации (Из опыта работы ЧОЦСЗ «Семья») / А. В. Дягилева [и др.]. – Челябинск, 2015. – 136 с.

12 Ситак Л. А., Ларионова Е. Г. Дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации и их социально-педагогическая характеристика // Гуманитарный научный журнал. – 2017. – № 1. – С. 71-76.

13 Социально опасное положение семьи и детей: анализ понятия и методология оценки / под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой, В. М. Маркиной. – М.: ООО «Вариант», 2015. – 100 с.

14 Тверская О. Н. Особенности семей, воспитывающих детей-инвалидов // Пермский медицинский журнал. – 2006. – Ч. 23. – № 3. – С. 103-109.

15 Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 № 124-ФЗ. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_19558/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/) (дата обращения: 05.12.2020).

16 Федеральный закон от 10 декабря 1995 г. № 195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации». – URL: <https://base.garant.ru/105642/5ac206a89ea76855804609cd950fcaf7/> (дата обращения: 03.12.2020).

17 Федорова Ю. П. Психологическое сопровождение личностного развития младших школьников в частной школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Курск, 2003.

18 Филатова О. В. Влияние неблагополучной семьи на ребенка // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 4 (47). – С. 166-169.

19 Финаева А. Г. Семья в трудной жизненной ситуации // Russian Journal of Education and Psychology. – 2012. – № 3. – С. 22.

**Богданчикова Юлия Ринатовна,**

магистрант, направление подготовки «Психология. Детская и возрастная психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: ladytwix1@mail.ru

**Мельникова Маргарита Леонидовна,**

канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: shkolasamorazvitiya@mail.ru

### **СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «МЕТАПОЗНАНИЕ» И «МЕТАКОГНИТИВНАЯ ВКЛЮЧЕННОСТЬ» В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В статье представлены теоретические материалы, раскрывающие специфику метапознания и метакогнитивной включенности в учебной деятельности. Рассмотрены результаты эмпирических исследований современных отечественных авторов на тему связи метакогнитивной включенности и показателей обучаемости. Выявлена связь показателей метакогнитивной включенности в учебной деятельности и показателей обучаемости.

**Ключевые слова:** метапознание; метакогнитивная включенность; учебная деятельность; академическая успеваемость; образовательный процесс; понятийный аппарат.

**Bogdanchikova Yulia Rinatovna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychology. Child and Age Psychology», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Melnikova Margarita Leonidovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CONCEPTS OF «METACOGNITION» AND «METACOGNITIVE INVOLVEMENT» IN EDUCATIONAL ACTIVITIES**

**Abstract.** The article presents theoretical materials that reveal the specifics of metacognition and metacognitive involvement in educational activities. The results of empirical studies of modern Russian authors on the relationship between metacognitive involvement and learning indicators are considered. The relationship between indicators of metacognitive involvement in educational activities and indicators of learning ability is revealed.

**Keywords:** metacognition; metacognitive involvement; educational activities; academic progress; educational process; conceptual apparatus.

Одной из основных тенденций в развитии современного образования является частичный переход к самореализации и самообучению учащихся.

Стремление к максимальной саморегуляции в учебной деятельности приводит к потребности исследования влияния метапознания на процесс обучения.

Актуальность данного исследования *с научной точки зрения*, обусловлена важностью исследования связи показателей метакогнитивной включенности и обучаемости, поскольку оптимизация учебной деятельности является одной из основных сфер практического применения теоретических концепций метакогнитивизма. *Социальная значимость* данной категории исследования обусловлена необходимостью для каждого человека самостоятельно осваивать новые знания и навыки в стремительно изменяющемся современном обществе, повышать квалификацию в профессиональной среде в течение жизни. *Практическая значимость* работы обусловлена обязательным требованием ФГОС к организации самостоятельной работы обучающихся в рамках образовательного процесса. В данных условиях при метакогнитивной включенности в учебный процесс человек может планировать, отслеживать и контролировать процесс познавательной деятельности, тем самым повышая эффективность и результативность учебной деятельности [12].

Согласно мнению многих авторов, началом развития метапознания, как отдельного направления в современной психологии, послужили работы Дж. Флэйвела, в которых метапознание рассматривается как психическая деятельность человека, в процессе которой осуществляется изучение, контроль и управление собственными познавательными процессами [1].

Наиболее популярным определением метапознания в большинстве зарубежных работ является «познание о познании» или «знание о знании», при этом метапознание связано с познанием посредством функций мониторинга и контроля [2; 3].

А. В. Карпов определяет метапознание как ведущую форму рефлексивной регуляции познавательной деятельности, в отличие от когнитивных и интегративных психических процессов [4].

Дж. Флэйвел создал первую модель метапознания, в которой выделил следующие классы явлений метапознания: метакогнитивные знания, стратегии, цели (задачи) и чувства (переживание, опыт) [1] (рис. 1):

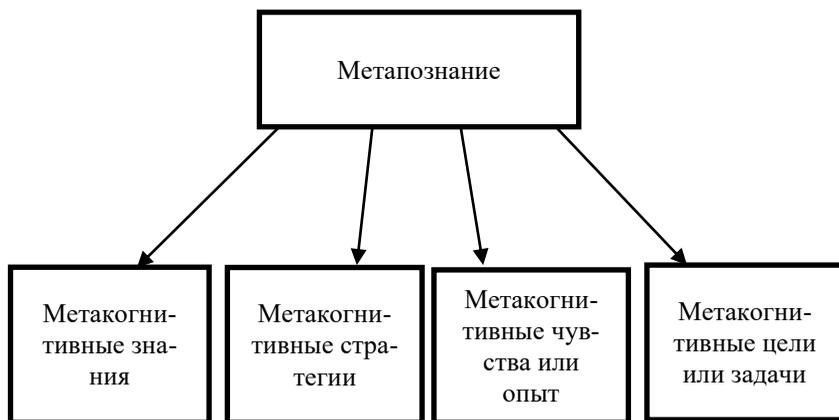


Рис. 1. Классы явлений метапознания

Взаимодействие четырех классов явлений метапознания выражает способность человека управлять своими познавательными процессами.

Метакогнитивные знания – это приобретенные знания общих и индивидуальных закономерностей, познавательных способностей и стратегий познания [1; 5; 6]. Метакогнитивные знания подразделяют на следующие виды: декларативные, процедурные и условные знания [5; 7]. Д. Мошмэн и Дж. Шроу определяют декларативные знания как «знание о вещах», процедурные знания – «знать, как делать вещи», и условные знания – «знания, почему и когда делать что-либо» [5]. Примером метакогнитивных знаний может являться осознание человеком своих сильных сторон в учении гуманитарных предметов, в сравнении с естественнонаучными.

Метакогнитивные чувства, переживания или опыт – это чувства и суждения, проявляющиеся в процессе познавательной деятельности и передающие ее состояние [1]. Например, в процессе заучивания стихотворения, в какой-то момент может появиться чувство, что, повторив текст еще несколько раз, он будет «отскакивать от зубов». Так же примером может служить внезапное чувство, когда человек не понимает, о чем ему говорит собеседник.

Метакогнитивные знания и чувства (опыт) являются рефлексивными образованиями, которые дают возможность анализировать и проследить процесс деятельности познавательных процессов. Именно метакогнитивные знания и чувства (опыт) являются основой для выработки метакогнитивных стратегий [8].

Метакогнитивные стратегии призваны осуществлять сознательный контроль человека за познавательными процессами [9]. В качестве примера, можно привести осознанное чтение текста в утреннее время, в связи с отсутствием в данное время суток усталости, с целью более точного его

восприятия. Следует отметить, что метакогнитивные стратегии являются одним из тех навыков, которым можно и следует обучать.

Основной функцией метапознания является регуляция познавательных процессов с учетом осмысленного применения знаний о закономерностях познавательных процессов и познания в целом [10; 11].

Метакогнитивная включенность (осведомленность) в деятельность в работах Г. Шроу и Р. Деннисон основывается на наличии метакогнитивных знаний и способности к регуляции деятельности, в результате чего человек может планировать собственную деятельность, отслеживать – выявлять ее основные параметры, наблюдать, изучать и контролировать ее текущий процесс. Следует отметить первостепенную значимость метакогнитивной включенности в формировании навыка самостоятельности [10; 13; 14].

Таким образом авторы описывают два компонента метакогнитивной включенности: метакогнитивные знания и метакогнитивное регулирование – процессы, связанные с планированием, мониторингом и оценкой собственной деятельности (рис. 2) [15].

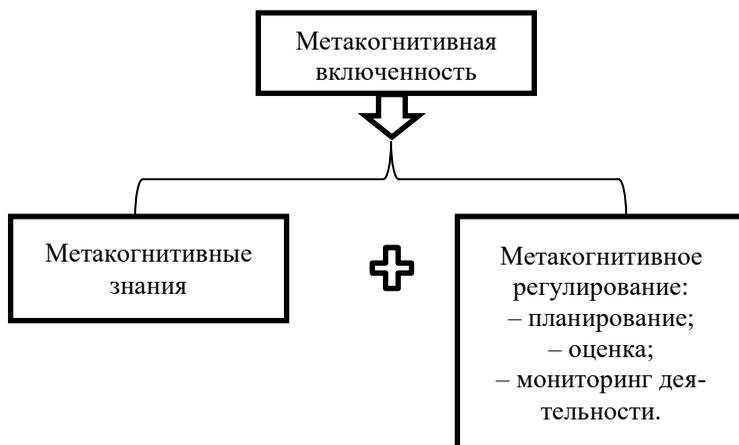


Рис. 2. Компоненты метакогнитивной включенности

Планирование выражается в выборе оптимальной стратегии познавательной деятельности в соответствии с поставленной задачей. Мониторинг предполагает осведомленность в текущем моменте о понимании и процессе выполнения задачи. Оценка происходит по окончании решения задачи на основании анализа эффективности стратегий [5].

В работах Н. А. Расщепкиной, метакогнитивная осведомленность является составляющей «метакогнитивного опыта», входит в систему ресурсов потенциала самоопределения, который представляет конструкт, обес-

печивающий использование индивидуальных ресурсов в процессе саморегуляции действий и решений [16].

Метакогнитивная включенность в деятельность является компонентом метакогнитивной компетентности. Структура метакогнитивной компетентности складывается из следующих компонентов: мотивационного, познавательного, операционального, рефлексивного [17].

М. А. Холодная определяет метакогнитивную осведомленность как особую форму ментального опыта, определяющую уровень и тип внутреннего знания человека о своих интеллектуальных возможностях. Метакогнитивная осведомленность включает в себя знание об индивидуальных интеллектуальных качествах, интеллектуальной деятельности, способность производить оценку этих качеств, умение стимулировать работу собственного интеллекта [18].

В нашем исследовании мы основываемся на понятии метакогнитивной включенности, выдвинутом Г. Шроу и Р. Деннисон, которое складывается из метакогнитивного знания о внутренних познавательных процессах, интеллектуальных качествах и в соответствии с данным знанием осуществления процесса метакогнитивного регулирования собственной деятельности, выработки метакогнитивных стратегий.

В практике для оценки параметров метакогнитивной включенности чаще всего используют опросник Г. Шроу и Р. Деннисон, который направлен на определение уровня метакогнитивной включенности в учебную деятельность по следующим параметрам: декларируемые знания, процедурные знания, условные знания, планирование, контроль компонентов [19]. Данный опросник адаптирован А. В. Карповым и И. М. Скитяевой и содержит 52 утверждения, результат по каждому из них оценивается по пятибалльной шкале (1 – совершенно не согласен, 5 – абсолютно согласен). Пример утверждения – «Я задаю себе вопрос насколько хорошо принятое решение, перед тем как начать его исполнение» [4; 20].

Проблема метакогнитивной включенности в процесс обучения является одной из центральных в работах современных исследователей в сфере метапознания. Преимущественно исследования связаны с изучением особенностей метакогнитивной включенности в учебную деятельность школьников и студентов. Вопрос о развитии метапознания в дошкольном возрасте на текущий момент остается дискуссионным.

В теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова рассматривается вопрос становления качеств, определяющих возможность формирования у обучающихся умения организации собственных познавательных процессов. В. В. Давыдов указывает, что «полноценная деятельность выполняется субъектом обладающим такими качествами, как сознательность, самостоятельность, ответственность, инициативность и др.» [21, с. 237]. В данном случае автор рассуждает о метакогнициях. Формирование указанных качеств он связывает со становлением основных ново-

образований учебной деятельности, которые начинают формироваться в младшем школьном возрасте.

Л. С. Выготский рассматривая онтогенез способности к саморегуляции определил, что уже в дошкольном возрасте начинают зарождаться предпосылки к процессу планирования [22, с. 268].

Дж. Флейвелл ставит под сомнение возможность формирования метакогнитивных процессов в дошкольном возрасте, в связи с их рефлексивной природой [1,8].

Исследования, проведенные сотрудниками лаборатории Л. А. Венгера, определили возможность дошкольников самостоятельно регулировать практическую и, что особенно важно, познавательную и творческую деятельность посредством особых образных культурных средств [23]. Однако эти возможности на данном этапе весьма ограничены.

Таким образом, одни авторы в своих работах делают акцент на том, что предпосылки метапознания начинают проявляться в старшем дошкольном возрасте, другие указывают на ограниченные возможности детей данного возраста в сфере метапознания или на то, что метакогнитивные способности начинают развиваться только в младшем школьном возрасте [8].

Ряд исследований отечественных специалистов направлен на выявление показателей метакогнитивной включенности в учебную деятельность школьников старших классов и студентов первых курсов [10; 19; 24-27]. В частности, нами были рассмотрены работы В. М. Бызовой, Е. И. Периковой и А. Е. Ловягиной:

Одно из исследований посвящено обоснованию эффективности метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности студентов. Результаты исследовательской работы показали, что высокий показатель академической успеваемости связан с метакогнитивной включенностью, которая определяет эффективность принятия решений в процессе обучения. Кроме того, сделан вывод о связи метакогнитивной включенности, как части структуры личности, с эмоциональным интеллектом, стремлением к саморазвитию, квазирефлексией и стилями психосоматического поведения. Действенность и результативность метакогнитивных стратегий в процессе обучения обуславливается стремлением к личностному росту [10].

Целью еще одного исследования В. М. Бызовой, Е. И. Периковой и А. Е. Ловягиной является определение роли метакогнитивной включенности в структуре организации учебной деятельности студентов. В результате исследования обнаружены связи между метакогнитивной включенностью, показателями эмоционального интеллекта и самоорганизации деятельности. Выявлена значимость метакогнитивной включенности в деятельность в сочетании с вышеуказанными связями. Определены способы метакогнитивной включенности в учебную деятельность студентов, через шкальную структуру опросника Г. Шроу, Р. Деннисона, в адаптации А. В. Карпова [19]:

- знания о саморегуляции деятельности и когнитивных ресурсах;
- самоуправление познанием нового;
- процесс решения (стратегии поиска решения задачи);
- работа с информацией;
- анализ достижения результатов;
- стратегии интеллектуальной переработки информации;
- работа с важной информацией;
- структурирование и схематизация [19].

Также В. М. Бызовой и Е. И. Периковой было проведено исследование с целью системно-структурного описания психической саморегуляции учебной деятельности в контексте метапознания, в результате чего было выделено четыре компонента: метакогнитивные процессы, рефлексивные процессы, планирование и реализация, временная перспектива операционального исполнения. Выявлено значение метакогнитивной включенности в системе психической саморегуляции учебной деятельности, что в совокупности с целеустремленностью и эмоциональным интеллектом обеспечивает эффективность образовательного процесса. Авторы исследования говорят о пересечении метапознания и саморегуляции в части схожих функций – мониторинг состояния познавательной деятельности и контроль собственного познания [26]. По мнению В. И. Моросановой, «метапроцессы, обеспечивающие единство когнитивных, эмоционально-мотивационных и личностно-смысловых сфер психики человека и есть предмет психологии саморегуляции» [28, с. 106].

На основании данных исследований мы видим выраженную связь между показателями метакогнитивной включенности и обучаемости. Однако существуют и противоречивые данные исследований:

В одном из исследований, проведенном В. М. Бызовой и Е. И. Периковой, было обнаружено, что показатели метакогнитивной включенности выборки школьников выше, чем в выборке студентов, связь показателей метакогнитивной включенности и академической успеваемости в данном исследовании была не выявлена. Данный факт идет вразрез с теоретической концепцией и требует дополнительных исследований [27].

Ю. Л. Кофейникова, Е. С. Николаева и Ш. Хукуматшоева в исследовании метакогниций студентов – выявили у большей части испытуемых низкий уровень метакогнитивной включенности в учебно-профессиональную деятельность, при высоком уровне системной рефлексии. По мнению авторов, поскольку метапознание включает в себя рефлексивный и регулятивный аспекты, студенты могут обладать хорошим уровнем метакогнитивного знания о познавательном процессе, при этом не обладая навыками выработки метакогнитивных стратегий [24].

В соответствии с вышеперечисленными исследованиями мы видим противоречивые данные о влиянии метакогнитивной включенности на процесс обучения, в частности академическую успеваемость, что требует

дополнительного исследования данной темы. При этом доказано, что метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции учебной деятельности имеет важную роль, а в сочетании с целеустремленностью и эмоциональным интеллектом обеспечивает безусловную эффективность обучения. Основываясь на теоретической концепции метапознания мы придерживаемся позиции важности метакогнитивной включенности в процесс обучения.

Работа выполнена с поддержкой гранта УрГПУ в 2021 «Изучение связи показателей метакогнитивной включенности и обучаемости с применением технологий больших данных».

### Литература

1. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry // *American Psychologist*. – 1979. – Vol. 34. – P. 906-911.
2. Yong A., Fry J. D. Metacognitive awareness and academic achievement in college students // *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. – 2008. – Vol. 8, № 2. – P. 1-10.
3. Efklides A. Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*. – 2008. – № 13. – P. 277-287. – DOI: 10.1027/10169040.13.4.277.
4. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов. – М.: ИП РАН, 2005. – 352 с.
5. Schraw G. Promoting general metacognitive awareness // *Instructional science*. – 1998. – № 26 (1-2). – P. 113-125.
6. Чернокова Т. Е. Метапознание: проблемы структуры, типологии, развития: монография / Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Архангельск: САФУ, 2014. – 168 с.
7. Schraw G., Moshman D. Metacognitive Theories // *Educational Psychology Review*. – 1995. – Vol. 7, № 4. – P. 351-371. – DOI: 10.1007/s10648-017-9413-7.
8. Чернокова Т. Е. О возможностях развития метакогнитивных функций у детей дошкольного возраста с точки зрения культурноисторической психологии // *Культурно-историческая психология*. – 2009. – № 4. – С. 70-75.
9. Efklides A. Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-and co-regulation // *European Psychologist*. – 2008. – № 13. – P. 277-287.
10. Прикова Е. И., Ловягина А. Е., Бызова В. М. Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 4. – С. 19-35. – DOI: 10.15293/2658-6762.1904.02.

11. Прохоров А. О., Юсупов М. Г. Взаимосвязь метапознания и психических состояний в ситуации экзаменов // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 1 (39). – С. 22-27.

12. Мельникова М. Л., Дорогова А. А. Самоорганизация и стиль познавательной деятельности у студентов-первокурсников гуманитарных направлений подготовки // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 2. – С. 168-175. – DOI: 10.26170/2079-8717\_2021\_02\_20.

13. Kornell N. If it is stored in my memory I will surely retrieve it: Anatomy of a metacognitive belief // Metacognition Learning. – 2015. – Vol. 10, issue 2. – P. 279-292.

14. Kallio H., Virta K., Kallio M. Modelling the components of metacognitive awareness // International Journal of Educational Psychology. – 2018. – Vol. 7, № 2. – P. 94-122.

15. Schraw G., Dennison R. S. Assessing metacognitive awareness // Contemporary Educational Psychology. – 1994. – Vol. 19. – P. 460-475. – DOI: 10.1006/ceps.1994.1033.

16. Расщепкина Н. А. Общекультурные компетенции как компоненты инновационного потенциала студента технического вуза // Научное мнение. – 2015. – Т. 4, № 2. – С. 22-28.

17. Матыцин О. В., Швец Н. А. К вопросу о понятии «метакогнитивная компетентность студентов (курсантов военного вуза) // Новый взгляд на систему образования: сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Прокопьевск, 10 апреля 2019 года / ответственный редактор Е. Ю. Пудов. – Прокопьевск: Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, 2019. – С. 0241-0243.

18. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

19. Бызова В. М., Перикова Е. И., Ловягина А. Е. Метакогнитивная включенность в структуру параметров организации учебной деятельности студентов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VIII всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 19–20 ноября 2018 года / под редакцией Ю. П. Поваренкова. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2018. – С. 25-29.

20. Исследование метакогнитивной осознанности студентов университета / Н. Н. Бабилова, О. А. Мальцева, Е. Н. Старцева, М. С. Туркина // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – Т. 12, № 3 (31). – С. 9-16. – DOI: 10.30914/2072-6783-2018-12-3-9-16.

21. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

22. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

23. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера. – М., 1986.

24. Кофейникова Ю. Л., Николаева Е. С., Хукуматшоева Ш. Диагностика метакогниций студентов психолого-педагогического профиля в процессе профессионального обучения // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 2. – С. 153-160.

25. Бызова В. М., Перикова Е. И., Ловягина А. Е. Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов // Сибирский психологический журнал. – 2019. – № 73. – С. 126-140. – DOI: 10.17223/17267080/73/8.

26. Перикова Е. И., Вызова В. М. Система психической саморегуляции учебной деятельности: метакогнитивный подход // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 79. – С. 15-29. – DOI: 10.17223/17267080/79/2.

27. Психология способностей и одаренности: материалы всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 21–22 ноября 2019 года / под редакцией В. А. Мазилова. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2019. – 552 с. – ISBN 978-5-00089-377-7.

28. Моросанова В. И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 106-118.

**Бороздов Андрей Сергеевич,**

студент, направление подготовки «Психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Научный руководитель:**

**Водяха Сергей Анатольевич,**

канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: svodyakha@yandex.ru

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности адаптации студентов с различными акцентуациями характера. Описаны особенности совладающего поведения у студентов, демонстрирующих разные типы акцентуаций характера.

**Ключевые слова:** копинг-стратегии; акцентуации; акцентуированная личность; социально-психологическая адаптация; студенты; адаптация студентов; характер; личность студента.

**Borozdov Andrey Sergeevich,**

Student, Field of Education «Psychology», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Vodyakha Sergey Anatolyevich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS WITH DIFFERENT ACCENTUATIONS OF CHARACTER**

**Abstract.** The article discusses the features of adaptation of students with different character accentuations. The features of coping behavior in students showing different types of character accentuations are described

**Keywords:** coping strategies; accentuation; accentuated personality; socio-psychological adaptation; students; adaptation of students; character; student personality.

Актуальность исследования связана с тем, что на социально-психологическую адаптацию оказывают влияние индивидуальные черты характера, которыми могут являться акцентуации характера.

В современных условиях студенты сталкиваются с растущими требованиями к личности, различными стрессогенными условиями и ситуация-

ми, как в образовательном процессе, так и в личной жизни, преодоление которых требует формирования эффективных стратегий совладающего поведения, для эффективной социально-психологической адаптации.

В определении А. А. Налчаджяна социально-психологическая адаптированность личности – это взаимоотношение личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные потребности, в полной мере соответствует тем ожиданиям, которые предъявляет к ней группа, самоактуализируется в профессиональной и творческой деятельности.

Отечественные исследователи выделяют, что эффективные стратегии преодоления в процессе социально-психологической адаптации – это преобразование ситуации или ее переосмысление, высокое принятие себя и поддержка от близких людей. Для человека, который успешно справляется с адаптацией, соответствует положительное восприятие собственной эффективности, в общем виде это можно обозначить как общая уверенность в том, что он может совладать с требованиями этой ситуацией, виде эмоций и действий, необходимых для успешного решения.

Кроме того, знание и уверенность в том, что человек успешно справлялся с аналогичными ситуациями в прошлом и способен эффективно справляться с подобными стрессорами в будущем, положительно влияет на эффективность. Также предпосылками эффективного совладания обозначают выбор соответствующих возможностей и ресурсам личности задачи.

Менее эффективные – это избегание, самообвинение, пассивность в принятии решения, уход от решения проблем, а так же сдерживания негативных чувств. Неподконтрольный индивиду ход событий не дает достаточных оснований, даже при позитивном результате, считать свое копинг-поведение эффективным.

В юношеском возрасте часто проявляются выраженные черты характера (акцентуации), которые не сглажены и не скомпенсированы жизненным опытом. Студенты с выраженными акцентуациями характера тяжелее переносят психологические травмы, им сложнее устанавливать дружеские отношения, они легко усваивают негативное влияние среды, тяжело адаптируются в новых социальных условиях существования и испытывают трудности в учебной деятельности, что приводит к дезадаптации.

В отечественной психологии социально-психологическая адаптация проявляется у индивида через активное сознательное участие в трудовой деятельности, активное изменение человеком среды при сохранении устойчивости объекта, приобретении новых качеств и навыков в результате изменчивости и развитии адаптивных механизмов.

В связи с этим отечественные психологи описывают два типа социально-психологической адаптации: прогрессивную и регрессивную:

Прогрессивная адаптация достигается за счет единства интересов и целей личности и общества.

Регрессивная адаптация не отвечает ни интересам общества, ни развитию социальной группы, ни самой личности, регрессивную адаптацию обозначают как конформную, основанную на внешнем, формальном принятии человеком групповых норм и ценностей. В таком случае личность лишается возможностей проявить свои творческие способности и не способна самореализоваться. Только прогрессивная адаптация может способствовать подлинной социализации личности.

В современной психологической литературе точка зрения на адаптацию личности определяется внешним воздействием, на которое в свою очередь личность реагирует развитием новых навыков, если навыки позволяют преодолеть стресс от внешнего воздействия и приспособиться к новым условиям среды, то личность считается адаптированной.

Противоположность адаптированности это дезадаптированность, она может быть в виде нескольких типов:

– Устойчивая ситуативная дезадаптированность – характеризующаяся отсутствием у личности механизмов приспособления, когда есть потребность, но нет умения адаптироваться.

– Временная дезадаптированность – это нарушение баланса между личностью и средой порождающее адаптивную активность личности.

– Общая устойчивая дезадаптированность – это состояние постоянного напряжения, неудовлетворенности, активизирующее бессознательные патологические защитные механизмы психики.

Социально-психологическая адаптация выступает как средство, с помощью которого личность справляется с новыми условиями среды, что позволяет человеку развиваться в труде и в творческой деятельности, и благоприятно сказывается на взаимодействии с социальным окружением.

Акцентуации характера выступают как крайние варианты нормального развития характера человека, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, акцентуации характера могут, проявляются наиболее отчетливо в подростковом возрасте, в случае благоприятной среды развития они сглаживаются, но при неблагоприятном развитии они закрепляются в структуре личности.

Акцентуации характера в ряде случаев могут быть причиной отклоняющегося поведения личности, отступающим от наиболее важных социальных норм, нанося реальный ущерб обществу или самому человеку.

Личность в трудной ситуации прибегает к определенному набору coping-стратегий в зависимости от своих личных особенностей характера и субъективной оценки ситуации. Преобладание у человека поведенческих стратегий, направленных на непосредственное решения возникшей проблемы, напрямую связано с эффективностью деятельности, если стратегии уменьшают физиологическое и психологическое напряжение.

Методики исследования:

1. Методика «Опросник Леонгарда-Шмишека» для диагностики типа акцентуации личности, является реализацией типологического подхода к ее изучению.

2. Опросник ПТЖС (Тест Преодоление трудных жизненных ситуаций) служит для диагностики типичных способов преодоления стрессовых ситуаций (копинг-стратегий).

Исследование проводилось на базе Уральского государственного педагогического университета г. Екатеринбург. В экспериментальном исследовании приняли участие 100 человек 1 и 2 курса, различных направлений подготовки в возрасте 18–20 лет мужского и женского пола.

Проведенный теоретический анализ проблемы социально-психологической адаптации личности в юношеском возрасте свидетельствует о том, что психологическая адаптация – это процесс психологической включенности личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных отношений. В ходе социально-психологической адаптации реализуются потребности, интересы и стремления личности, раскрывается и развивается ее индивидуальность, личность входит в новое социальное окружение.

Основными проявлениями психологической дезадаптированности человека в обществе будут являться: наличие эмоциональных проблем, неоптимальное поведение в социальной среде, такое как, агрессия, в том числе аутоагрессия, манипуляции другими людьми, игнорирование общепринятых норм и правил поведения в социуме.

В ходе эмпирического исследования преобладающих типов акцентуаций характера у современных студентов было установлено, что наиболее выраженными будут являться экзальтированная, эмотивная и циклотимная акцентуация. А это означает, что преобладают сильные и бурные эмоциональные реакции, переменчивость настроения, потребность в глубоких переживаниях, впечатлительность от незначительных происшествий и конфликтных ситуаций, тяжелое переживание неудач, высокая контактность и потребность к общению, склонность к сопереживанию ближайшему социальному окружению и животным, повышенная отвлекаемость на внешние события.

Были выделены и описаны особенности совладающего поведения у студентов, демонстрирующих разные типы акцентуаций характера, а именно: Экзальтированная акцентуация: Заезженная пластинка, Поиск социальной поддержки, Психомышечная релаксация, Антиципация.

Эмотивная акцентуация: Антиципация, Поиск социальной поддержки, Контроль над ситуацией.

Циклотимная акцентуация, Антиципация, Поиск социальной поддержки, Заезженная пластинка.

Гипертимная акцентуация: Контроль над ситуацией. Самоутверждение. Самооправдание. Позитивная самомотивация. Самоконтроль / Самообладание. Поиск социальной поддержки. Антиципация.

Возбудимая акцентуация: Контроль над ситуацией Самооправдание Антиципация Самоутверждение Замещение

Педантичная акцентуация. Самоутверждение Контроль над ситуацией Замещение Самооправдание

Тревожная акцентуация: Антиципация Самоутверждение Замещение Самооправдание Контроль над ситуацией.

Демонстративная акцентуация: Позитивная самомотивация Поиск социальной поддержки Самоутверждение Антиципация Самообладание Заезженная пластинка Контроль над ситуацией

Неуравновешенная акцентуация: Агрессия Самоутверждение Контроль над ситуацией Поиск социальной поддержки.

Дистимная акцентуация: Контроль над ситуацией Агрессия Социальная замкнутость

На следующем этапе эмпирического исследования с целью выявления особенностей были выявлены различия выраженности стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций у студентов-представителей доминирующих типов акцентуаций характера. С этой целью применялся метод – U-критерий Манна-Уитни.

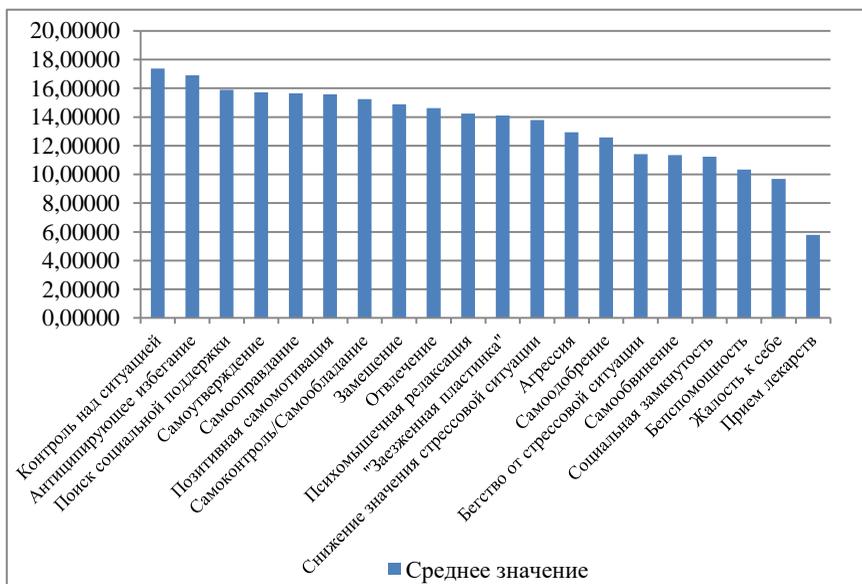


Рисунок 1. Выраженность копинг-стратегий гипертимной акцентуации

Далее при сравнении с наиболее адаптивными копинг-стратегиями которое более всего выражены у гипертимной акцентуации, по отношению к другим, можно сказать, что эффективнее адаптация будет, происходит именно у гипертимной акцентуации. Связано это с ее общительностью и постоянными контактами в социальном окружении, где они могут получить поддержку и помощь, в решении какой либо ситуации. А позитивной настрой и вера в собственные силы позволяют им интерпретировать любые ситуации и свое поведение в них эффективно, способствует мобилизации ресурсов и совладанию с трудностями. Все это положительно скажется на адаптации в высших учебных заведениях (см. рис. 1).

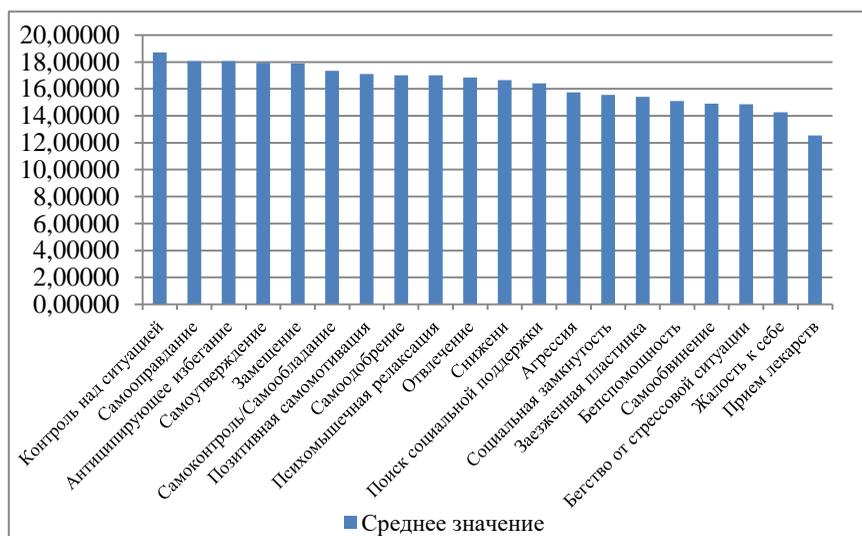


Рисунок 2. Выраженность копинг-стратегий возбудимой акцентуации

Трудности в адаптации могут возникнуть сразу у нескольких акцентуаций в виду использования неэффективных копинг-стратегий. Так, например, возбудимая акцентуация, имея убежденность в собственных силах, и завышенную самооценку, что является фундаментом для возникновения конфликтов, которые они решают силовыми методами, часто игнорируя потребности и чувства других людей, может испытывать трудности в адаптации к нормам и правилам, принятым в высшем учебном заведении и в подчинении к руководству (см. рис. 2).

Таблица 1

Таблица значимости различий копинг-стратегий у гипертимной акцентуации по отношению к возбудимой

Ранги				
	Акцентуации	N	Средний ранг	Сумма рангов
Копинги	гипертим	20	14,00	280,00
	возбудим	20	27,00	540,00
	Всего	40		
Статистические критерии <sup>a</sup>				
				Копинги
U Манна-Уитни				70,000
W Вилкоксона				280,000
Z				-3,517
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)				,000
Точная знач. [2*(1-сторон. знач.)]				,000 <sup>b</sup>

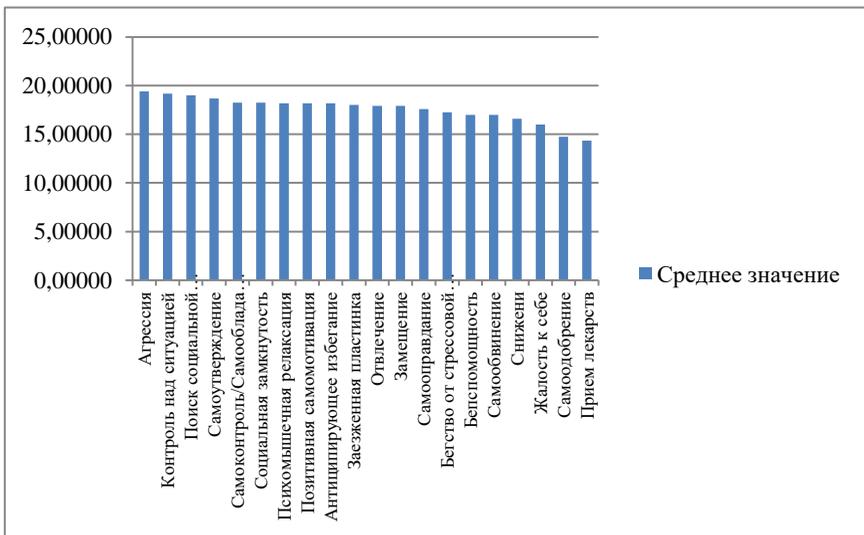


Рисунок 3. Выраженность копинг-стратегий неуравновешенной акцентуации

Также трудности могут возникнуть у неуравновешенной акцентуации, имея слабый волевой контроль, часто может прогуливать учебные занятия, не соблюдать дисциплину и правила принятые в высшем учебном заведении. А в случае конфликтов очень бурно реагировать, что может носить характер как вербальной, так и невербальной агрессии, что может представлять собой существенные трудности в адаптации (см. рис. 3).

Таблица 2

Таблица значимости различий копинг-стратегий у гипертимной акцентуации по отношению к неуравновешенной

<b>Ранги</b>				
	Акцентуации	N	Средний ранг	Сумма рангов
Копинги	гипертим	20	11,70	234,00
	неурав	20	29,30	586,00
	Всего	40		
<b>Статистические критерии<sup>a</sup></b>				
				Копинги
U Манна-Уитни				24,000
W Вилкоксона				234,000
Z				-4,762
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)				,000
Точная знч. [2*(1-сторон. знач.)]				,000 <sup>b</sup>

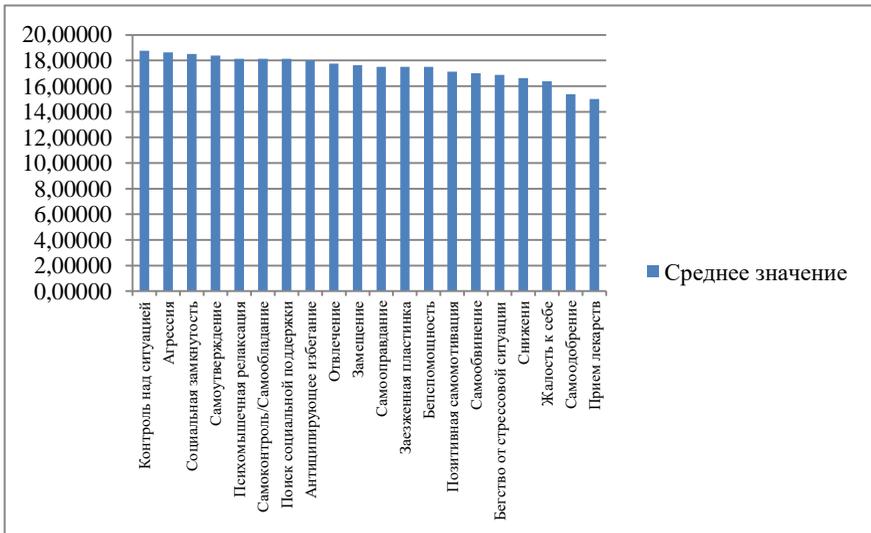


Рисунок 4. Выраженность копинг-стратегий дистимной акцентуации

Дистимная акцентуация в трудной ситуации дистанцируются от выражения своих эмоций и самой ситуации в целом. Замыкаются и отгораживаются от любого окружения, в состоянии замкнутости начинают переживать и часто обвинять себя в неэффективности, замыкаясь в негативных переживаниях, могут не видеть выхода из ситуации, что может вести за собой отказ от выполнения любой деятельности и депрессивным реакция (см. рис. 4).

Таблица значимости различий копинг-стратегий у гипертимной акцентуации по отношению к дистимной

<b>Ранги</b>				
	Акцентуации	N	Средний ранг	Сумма рангов
Копинги	гипертим	20	11,55	231,00
	дистимн	20	29,45	589,00
	Всего	40		
<b>Статистические критерии<sup>а</sup></b>				
				Копинги
U Манна-Уитни				21,000
W Вилкоксона				231,000
Z				-4,844
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)				,000
Точная знч. [2*(1-сторон. знач.)]				,000 <sup>b</sup>

При сравнении результатов различия вышперечисленных акцентуаций характера и их адаптивности копинг-стратегий по отношению к гипертимной среди студентов можно считать значимой (см. таблицы 1, 2, 3). Это значит, что у акцентуаций присутствуют копинг-стратегии, препятствующие эффективной адаптации.

В результате проведенного исследования, согласно целям и задачам были выделены и описаны особенности совладающего поведения у студентов, демонстрирующих разные типы акцентуаций характера.

Подводя итог проведенного исследования, можно сказать, что социально-психологическая адаптация студентов с различными акцентуациями характера обладает рядом особенностей.

### Литература

1. Водяха С. А. Психологические условия преодоления студентами адаптационных трудностей // Психологическое благополучие как фактор совладания с синдромом выгорания. XXXI Мерлинские чтения: Теория, методология и практика интегрального исследования индивидуальности в современном человекознании / Институт психологии; Российский гуманитарный научный фонд. – Пермь, 2016. – С. 103-106.

2. Акимова М. А., Демидова Л. И. Акцентуации характера и копинг-стратегии среди молодежи // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей X Межвузовской научно-практической конференции с международным участием / под общей редакцией С. А. Куценко. – 2019. – С. 11-15.

3. Авраменко Н. Н. Факторы и условия, влияющие на выбор типа совладающего поведения студентов // Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный

подход: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 490-496.

4. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация. – Москва: ЭКСМО, 2010. – 368 с.

5. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. – Ереван: ЭПО, 1988. – 262 с.

**Васюхина Алёна Викторовна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психолого-педагогическое сопровождение и медиация в образовании», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Научный руководитель:**

**Григорян Елена Николаевна,**

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: alena\_94\_ekb@mail.ru

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические подходы к проблеме профессионального самоопределения старшеклассников. Авторы приходят к мысли о том, что комплекс ценностных ориентаций во многом определяет развитие человека, формирование его личности. Через самоопределение образуется и в них же проявляется отношение личности к себе, к миру, к будущей перспективе, в том числе и перспективе в области профессиональной деятельности. Они могут стать той опорой, которая поможет выпускникам в их успешном профессиональном самоопределении.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение; старшеклассники; мотивы выбора профессии; профессиональная ориентация; профессиональная идентичность; типы профессий; профориентация школьников; выбор профессии.

**Vasyukhina Alena Viktorovna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education. Psychological and Pedagogical Support and Mediation in Education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Grigoryan Elena Nikolaevna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

**Abstract.** The article discusses theoretical approaches to the problem of professional self-determination of high school students. In this article, the authors come to the conclusion that the complex of value orientations largely determines the development of a person, the formation of his personality. Through self-determination, the attitude of the individual to himself, to the world, to the future perspective, including the perspective in

the field of professional activity, is formed and manifested in them. They can become the support that will help graduates in their successful professional self-determination.

**Keywords:** professional self-determination; high school students; motives for choosing a profession; vocational guidance; professional identity; types of professions; vocational guidance for schoolchildren; choice of profession.

На сегодняшний день проблема профессионального самоопределения является актуальной в системе образования. Современное общество с активно развивающимся миром профессий требует от человека осведомленности в различных научных областях, соответствия условиям рынка труда, высокой профессиональной квалификации, способности постоянно развиваться и самосовершенствоваться. Именно поэтому в настоящее время огромная роль отводится системе образования, которая должна сформировать все необходимые условия для успешного профессионального самоопределения старшеклассников.

В жизни каждого человека наступает такой период, когда необходимо определиться с выбором своей будущей профессии. Выбор профессии – это самый важный этап в жизни детей старшего школьного возраста. От правильности этого выбора зависит будущее человека, его общественная ценность, удовлетворенность работой, а также физическое и психическое здоровье. В основе профессионального самоопределения лежат предпочтения, то есть преимущества того или иного профессионального варианта по сравнению с другими. Однако, выбирая профессию, современные выпускники зачастую ориентируются на престижность, популярность и доступность той или иной специальности, не учитывая свои ценности, способности и возможности. Разные виды труда требуют от человека разных и подчас противоречивых качеств. В одном случае – это способность взаимодействовать с людьми, управлять и подчиняться; в другом – высокая культура движений, в третьем – острота наблюдений. Выбор профессии старшеклассниками во многом обусловлен влиянием социума, мнением педагогов, родителей, друзей.

В условиях современной жизни успешность человека во многом определяется правильностью сделанного им выбора профессии. Как справедливо отмечают исследователи, корректный выбор выпускником школы будущей профессии повышает его самоуважение, формирует его позитивное отношение к миру и к себе, сокращает частоту физических и психологических проблем, связанных со здоровьем, а также способствует общей удовлетворенности жизнью.

Выбор профессии старшеклассниками – это критический момент в формировании личности, затрагивающий не только ближайшую перспективу ее развития, но и определяющий цепочку дальнейших выборов на жизненном пути человека, а также стиль и образ его жизни.

Однако сам процесс профессионального самоопределения личности довольно долгий и сложный. Это обусловлено тем, что существуют разно-

образные категории детей, отличающиеся по своему характеру, темпераменту, интересам и потребностям, поэтому и процесс формирования их установок, мотивов и убеждений довольно разный.

Так, одни дети достаточно быстро определяются с выбором своей будущей профессии. С раннего детства, мечтая стать врачом, учителем или строителем, они твердо идут к достижению своей цели и, как правило, не меняют принятых решений.

Другие дети за время от своего детства до старшего школьного возраста постоянно меняют свои предпочтения. Сначала их может привлечь одна профессия, потом – совершенно другая, и такая частая смена позиций в большинстве случаев приводит к тому, что человек, твердо не определившись в своих намерениях, делает неправильный выбор. Позднее обучение выбранной специальности становится для него неинтересным и не доставляет ему удовольствия.

Существует еще один тип детей, на которых большое влияние оказывает семья. Здесь школьник выбирает ту профессию, на которой настаивают родители, как правило, зачастую они не учитывают интересов своих детей.

И еще одна категория – это дети, которые не беспокоятся о своей будущей профессии. Такие дети обычно характеризуются плохой успеваемостью по общеобразовательным предметам, плохим поведением и не сложившимися жизненными установками.

Для того чтобы помочь детям такого типа, а также способствовать дальнейшему формированию состоявшихся жизненных позиций у школьников другой категории, нужно создать все необходимые для этого условия. Ведь от того, насколько у старшеклассников будут сформированы жизненные планы, зависят их дальнейшая самореализация и успешность их будущей профессиональной деятельности. В этом большую роль играет школа, а именно педагоги и психологи образовательного учреждения, одним из направлений деятельности которых, является развитие у старшеклассников профессионального самоопределения.

В настоящее время существует огромное количество психолого-педагогических работ, в которых можно найти разнообразные материалы по исследованию профессионального самоопределения старшеклассников. Большой вклад в разработку и развитие данного понятия внесли такие ученые, как Л. И. Божович, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников, Н. А. Хаймовская, Г. И. Хорват и многие другие [4; 6; 9; 10; 12; 14].

Например, Л. И. Божович связывает профессиональное самоопределение с дальнейшими жизненными целями и перспективами. Она выделяет «несколько этапов становления личности, на которых происходит постоянная смена желаний и предпочтений относительно будущей профессии в связи с теми или иными факторами» [12, с. 87].

Особый интерес также вызывает определение, которое дает А. К. Маркова: «Профессиональное самоопределение – это осознание человеком своей роли в обществе, где выработаны определенные критерии профессионализма. Причем это осознание может быть довольно-таки разным. Например, один человек считает, что основным критерием профессионализма является получение специального образования, другой человек понимает под этим творческий подход и развитие себя как личности» [9, с. 61].

Е. А. Климов говорит о профессиональном самоопределении как о многогранном процессе, под которым понимается и определение конкретных пределов своих возможностей, и проявление психического развития, а также активный поиск своих способностей, формирование себя как человека, полезного для общества. Он понимает самоопределение не просто как «самоограничение, не как добровольное впадение в профессиональную ограниченность, а как важное проявление психической эволюции» [6, с. 19].

Н. С. Пряжников, в свою очередь, акцентирует внимание на связи профессионального самоопределения с потребностью человека в самореализации и предлагает свою модель профессионального развития личности. В ней он выделяет такие важные элементы, как «ценностно-нравственный принцип самоопределения, социально-экономическая ситуация, постановка жизненных целей, а также преодоление препятствий, встречающихся на пути к достижению цели» [10, с. 87].

Э. Ф. Зеер в своих работах уделяет большое внимание профессиональному самоопределению с точки зрения его продолжительности. По его мнению: «профессиональное самоопределение – это осознание своего места в обществе, нахождение смысла в профессиональной деятельности, которое начинается не на ступени окончания школы, а еще в дошкольном возрасте в сюжетно-ролевых играх, затем в младшем школьном возрасте в познавательной деятельности, в подростковом возрасте в склонностях к тем или иным учебным предметам, в старшем школьном возрасте становится центральным психологическим новообразованием и продолжается до пожилого возраста, до момента ухода из профессиональной деятельности» [4, с. 61].

Э. Ф. Зеер выделяет стадию профессиональной подготовки к самостоятельному труду, которая хронологически совпадает с возрастом 16–23 года. В ходе данной стадии корректируется, пересматривается и укрепляется профессиональное самоопределение. К этому возрастному периоду относится и старший школьный возраст (16–18 лет), когда впервые возникает осознание связи будущего и настоящего, когда профессиональные намерения, начиная формироваться, оказывают влияние на весь этап профессионального самоопределения.

В этот период взросления перед старшеклассниками стоит вопрос о выборе своей будущей профессии, когда пересматриваются различные виды деятельности с позиции их сопоставления с имеющимися интересами, способностями, общей системой ценностей. Безусловно, что данное сопостав-

ление учитывается на любой стадии выбора, но «более обобщенные ценностные ориентации осознаются в профессиональной сфере» [4, с. 341].

Л. А. Головей сравнивает выбор профессии «с решением сложной творческой задачи со многими неизвестными» [3, с. 241].

Е. П. Ильин отмечает, что выбор профессии – это довольно сложный и долгий мотивационный процесс: от принятия правильного решения во многом зависит удовлетворенность человека своей жизнью. По мнению Л. Ф. Шеховцевой, «выбор профессии – больше, чем просто выбор работы, это вступление в определенную группу людей, принятие их ценностей и принципов» [14, с. 56].

Анализ проблем профориентации с точки зрения социально-экономического аспекта представлен в работах Р. И. Капелюшниковой, В. Е. Гимпельсона, С. Ю. Рощина, А. А. Зудиной, Г. В. Леонидовой, К. А. Устиновой и др. [2; 8].

В трудах А. Г. Асмолова исследуется вопрос о сущности профессиональной направленности, ее месте в системе личностных ориентаций и ценностей. Он считал, что профессиональная направленность включает в себя систему мотивов и ценностных ориентаций, необходимых для осуществления определенной деятельности и самосовершенствования. Таким образом, есть основания полагать, что «именно профессиональная направленность личности детерминирует систему ценностей» [10, с. 352].

Известный ученый Б. Г. Ананьев указывал на прямую связь между общественно-экономической формацией и преобладающей профессиональной направленностью становящейся личности. Именно общество, экономические потребности государства и социальное положение семьи подростка, по его мнению, определяют, «какую форму профессиональной занятости он выберет для самореализации в жизни. Это говорит о возможности целенаправленного формирования определенной профессиональной направленности у каждой конкретной личности в зависимости от потребностей общества и государства в целом» [1, с. 44].

Одной из наиболее известных психологических теорий профессионального выбора, объединяющей личностные черты с предпочтением рода занятий, является концепция Дж. Холланда. Теория Дж. Холланда заключается в том, что успех в профессиональной деятельности зависит от соответствия типа профессиональной среды и типа личности. Поведение человека определяют не только его личностные особенности, но и окружение, в котором он проявляет свою активность. Люди стремятся найти «профессиональную среду, свойственную своему типу, которая позволила бы им полнее раскрыть свои способности, выразить ценностные ориентации» [10, с. 271].

И. С. Кон отмечает, что самореализация проявляется через труд, работу и общение. Согласно И. С. Кону, главным психологическим приобретением ранней юности является открытие своего внутреннего мира, осознание своей уникальности, неповторимости и непохожести на других.

Это открытие непосредственно связано с обособлением личности. В акмеологическом словаре профессиональное самоопределение трактуется как «процесс принятия личностью решения о выборе будущей деятельности – кем стать, к какой социальной группе принадлежать, где и с кем работать» [9, с. 187].

В работах этих и многих других исследователей можно найти не только теоретический материал, описывающий процесс становления личностных и профессиональных позиций старшеклассников, но и огромное количество различных приемов, форм и методов работы, помогающих раскрыть определенные профессиональные способности и возможности старшеклассников, выявить мотивы их профессионального выбора, а также определить свою профессиональную деятельность.

Все выше обозначенные исследователи отмечают, что профессиональное самоопределение неотделимо от личностного самоопределения, тем самым подчеркивая важность интересов, способностей, общей системы ценностей, мотивации, достижения социальной зрелости для успешности этапа профессионального самоопределения.

В целом этот феномен раскрывается как наукоемкое определение: «процесс становления мотивационно смысловой доминанты субъекта труда в целом пространстве жизненного пути человека, где успешность профессиональной деятельности выступает критерием успешности жизни; определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма; процесс и результат сознательного и самостоятельного выбора профессии» [5, с. 31].

Многие ученые рассматривают профориентационную работу как совокупность педагогических и психологических мер и комплекса различной информации, направленной на принятие решений по приобретению той или иной профессии, а также на выбор оптимального для достижения этой цели дальнейшего профессионального образования [9; 10].

Ученые, изучающие вопрос ценностных ориентаций, едины в том, что комплекс ценностных ориентаций во многом определяет развитие и формирование личности человека. Каждому человеку присуща личная система ценностей. Она определяется как совокупность принципов индивида, которая делает человека уникальной личностью. Через ценности и ценностные ориентации образуется и в них же проявляется отношение личности к себе, к миру, к будущей перспективе, в том числе и перспективе в области профессиональной деятельности. Одни старшеклассники связывают будущее с профессиональной деятельностью, другие – с личностными притязаниями и со своими будущими профессиональными успехами, для третьих важны дружба, любовь, семья. Больше возможностей и перспектив имеет та личность, которая обладает активной жизненной позицией.

Проблема выбора профессии является одной из главных в жизни человека. Ориентация на профессиональный труд и выбор профессионально-

го будущего выпускника выступает как неотъемлемая часть образовательного процесса. Значимой проблемой для этого периода жизни человека является приобретение обучающимися адекватных представлений о профессиональной деятельности и собственных возможностях, формирование умения включаться в общественно производительный труд и социальные отношения трудового коллектива. Именно профессиональное самоопределение поможет выпускникам получить социальные гарантии в правильно выбранной специальности. В данном процессе, как известно, участвуют различные социальные институты: семья, школа, СМИ, ближайшее окружение учащегося.

Профессиональное самоопределение включает в себя формирование склонностей и трудовых интересов выпускников. Сущность данной работы заключается в том, чтобы побуждать детей к участию в разнообразных формах учебной и внеклассной работы, к общественно-полезному труду, активной пробе своих сил. Это позволяет на практическом опыте узнать и определить свои склонности и способности. Талант развивается в процессе деятельности, а профессиональные знания успешно накапливаются при наличии профессиональных интересов. Важно, чтобы выпускник попробовал себя в самых различных видах деятельности. Поэтому жизненная перспектива включает совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают возможность оптимизации дальнейшего жизненного продвижения. «Социальная перспектива открывается тому, кто сам создает систему оптимальных (т. е. имеющих множество возможностей) социальных отношений, систему опор» [7, с. 220].

Ценностные ориентации – это одно из стержневых образований зрелой личности, способной сделать самостоятельный и осознанный выбор профессии, они могут стать той опорой, которые помогут старшеклассникам в их успешном профессиональном самоопределении.

Таким образом, профессиональное самоопределение – это процесс нахождения личностью своего места в профессиональном мире, в результате которого происходит самореализация человека и как личности, и как профессионала своего дела. Формирование ценностных ориентаций происходит на протяжении всей жизни человека, но наиболее выражено оно проявляется в подростковом возрасте. Как показывает анализ литературы, не все старшеклассники способны однозначно определиться с выбором будущей профессии, что может быть обусловлено различными трудностями и препятствиями, встречающимися на пути к профессиональному самоопределению. Для преодоления этих трудностей, формирования знаний и представлений учащихся о мире профессий, формирования умений и навыков, необходимых для выбора профессиональной деятельности и для дальнейшей самореализации, в настоящее время особую актуальность приобретает использование специалистами, работающими со старшеклассниками, имеющихся в психологии и педагогике различных технологий и

методов, направленных на развитие профессионального самоопределения, а также разработка собственных оригинальных приемов работы с данной категорией учащихся.

### Литература

1. Ананьев Б. Г. Проблема формирования характера. – М.: Педагогика, 2017. – 56 с.
2. Гимпельсон В. Е., Капелюшников Р. И., Роцин С. Ю. Российский рынок труда: тенденции, институты, структурные изменения. – М.: ЦСР, 2017. – 145 с.
3. Головей Л. А. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование). – СПб.: Нестор-История, 2016. – 336 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М.: Юрайт, 2019. – 395 с.
5. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. – 2018. – № 4. – С. 29-44.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2017. – 304 с.
7. Красникова А. Ю., Заикина А. И., Мустафинова Ж. Н. Ценностные ориентации как основа профессионального самоопределения // Молодой ученый. – 2019. – № 10 (248). – С. 220-221.
8. Леонидова Г. В., Устинова К. А. Образовательный потенциал молодежи как ресурс модернизации // Актуальные проблемы экономики и права. – 2016. – № 4 (28). – С. 172-178.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 2016. – 312 с.
10. Пряжников Н. С. Профориентология. – М.: Юрайт, 2019. – 405 с.
11. Толстых Н. Н. Теория Л. И. Божович: личность, психика, индивидуальность // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15, № 2. – С. 85-90.
12. Хаймовская Н. А., Бочарова А. Л. Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 1. – С. 105-113.
13. Хорват Г. И., Бибикина О. В. Организация профессионального самоопределения в школе // Концепт. – 2016. – Т. 26. – С. 241-245.
14. Шеховцева Л. Ф. Психологическое обеспечение в школе выбора профессии. – СПб.: СПбГУПМ, 2020. – 97 с.

**Ветлужских Алена Игоревна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: alyona.vetl@mail.ru

**Научный руководитель:**

**Баринава Елена Сергеевна,**

канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: barinovaes@yandex.ru

## **ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СЕМЬЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям взаимоотношений супругов в поликультурной семье. Проанализированы основные проблемы, признаки и тенденции поликультурной семьи. Раскрыты факторы, способствующие принятию культуры супруга/супруги. Определены степени включенности одного супруга в культуру другого. Значительное внимание уделяется отношению родительской семьи к поликультурной ядерной семье. Обобщены данные о различиях в степени удовлетворенности и уровне конфликтности в поли- и монокультурных семьях.

**Ключевые слова:** супружеские отношения; супружество; поликультурные семьи; межкультурное взаимодействие; поликультурный брак; удовлетворенность браком.

**Vetluzhskikh Alena Igorevna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Barinova Elena Sergeevna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia

## **FEATURES OF MARITAL RELATIONS IN A MULTICULTURAL FAMILY**

**Abstract.** The article is devoted to the peculiarities of the relationship between spouses in a polycultural family. The author identifies the main problems, signs and tendencies of a polycultural family. The factors contributing to the acceptance of the culture of the spouse are revealed. The degree of involvement of one spouse in the culture of another has been determined. Considerable attention is paid to the attitude of the parental family to the polycultural family. The differences in the degree of satisfaction and the level of conflict in poly- and monocultural families are revealed.

**Keywords:** spousal relations; marriage; multicultural families; intercultural interaction; multicultural marriage; satisfaction with marriage.

В настоящее время в России проживают около 40 миллионов семей, значительную часть из которых составляют поликультурные. Это связано с тем, что Российская Федерация является одной из самых многонациональных стран мира.

Исследования ряда ученых показали, что рост количества поликультурных семей в современном обществе является одним из результатов произошедших перемен не только в отдельных странах, но и в мире в целом. Так, например, в российских вузах обучаются иностранные юноши и девушки, а российские студенты получают образование в зарубежных университетах и колледжах. Кроме того, разрабатываются многочисленные программы профессиональных стажировок по привлечению молодых специалистов, молодежного культурного и языкового обмена, которые реализуются во многих европейских странах. Еще одной причиной создания поликультурных семей стала сеть Интернет. Множество сайтов предлагает знакомство с иностранцами, в том числе, и для создания отношений. Таким образом, увеличивается возможность встречи с иностранным партнером, которая приводит к созданию поликультурных браков [12].

Изучением поликультурных семей и особенностей супружеских отношений в них занимались многие отечественные психологи (Д. С. Батарчук, Н. Н. Гасанов, Ю. А. Поссель, З. В. Сикевич и др.).

Поликультурной семьей Ю. Н. Морозова называет семью, в которой супруги и их дети являются представителями разных культур, наций или этносов [6].

Т. Г. Стефаненко уточняет, что поликультурная семья – это объединение, чаще всего, совместно проживающих лиц разных национальностей, связанных взаимными правами и обязанностями [9].

Именно в семье закладываются морально-нравственные ориентиры, личностные характеристики и смысложизненные ориентации. Исходя из этого, процесс внутрисемейных отношений в поликультурных семьях далеко не однозначный, так как в данном случае семья объединяет двух людей с разными взглядами на мир, ценностями, мировоззрениями и религиями [2].

С. Н. Башинова, О. И. Кокорева выделяют следующие проблемы поликультурной семьи: культурная адаптация; этническая идентификация ребёнка, рождённого в поликультурной семье; формирование толерантного отношения к представителям других национальностей; сохранения самобытности своей культуры; языковые проблемы; повышенная конфликтность; стресс аккультурации; этническая стереотипизация [3]. Из сказанного становится очевидным то, что поликультурная семья имеет свои специфические проблемы, которые отличают ее от монокультурной.

Наряду с термином «поликультурная семья» используется понятие «поликультурный брак», то есть брачное объединение представителей двух этнических групп с акцентом на культурные различия партнеров,

обусловленные их воспитанием в соответствии с культурными традициями своей этнической общности [6].

К признакам поликультурного брака относятся:

- различие традиций, обрядов;
- разные подходы к воспитанию детей;
- неоднозначное, а порой отрицательное отношение родственников к выбору мужа/жены другой национальности;
- вынужденная адаптация одного из супругов к новым условиям жизни.

Таким образом, помимо проблем материального, жилищного, правового характера и бытовыми трудностями у супругов в поликультурном браке появляются сложности в принятии другой культуры, веры, обычаев, традиций, нравов.

Изучая современные межнациональные семьи, Л. А. Хачатрян и А. А. Чадова выделяют две тенденции в изменении модели поликультурной семьи:

- 1) сохранение национальной идентичности, соответствие патриархальной модели семьи традиционной;
- 2) постепенный отказ от культурных различий, «размытие границ», проникновение культуры преобладающего этноса в культуру этнических меньшинств.

Следствием второй тенденции является формирование нового типа семьи с отказом от национальных культурных ценностей и семейных традиций [10]. Во многом, доминирование той или иной тенденции зависит от культурных отличий, касающихся социальных, психологических, исторических, религиозных и конфессиональных условий, в которых росли и воспитывались супруги [3].

Адаптация в родительских семьях также имеет свою национальную специфику и может принимать три формы: принятие, борьба и отказ от общения.

1. Принятие – родители принимают выбор своего(-ей) сына/дочери, положительно относятся к невестке/зятю и всячески поддерживают молодую поликультурную семью.

2. Борьба – родительская семья одного супруга любыми способами пытается ущемить права супруга другой национальности. Они высказываются негативно по поводу традиций, обычаев, родного языка супруга иной культуры.

3. Уход от общения – родители не поддерживают общение не только с членом семьи иной национальности, но и с поликультурной семьей, в целом [12].

Действительно, родительская семья оказывает сильное влияние на формирование отношений в поликультурной семье. Вместе с тем следует подчеркнуть, что от того, какие стратегии взаимодействия преобладают в самой семье, зависит, во многом, стабильность этой семьи.

В литературе выделяют четыре стратегии внутрисемейного взаимодействия в поликультурном браке [10].

1. Отказ от обеих идентичностей. Данная стратегия означает, что члены семьи не воспринимают свое взаимодействие через призму национальной специфики. Специфика того или иного этноса особой роли не играет.

2. Мирное сосуществование идентичностей. Каждый член семьи, не отказываясь от своих национальных особенностей, с уважением принимает особенности другого, при этом не пытается препятствовать ему в осуществлении его линии поведения.

3. Стремление переделать друг друга. Данная стратегия имеет своей целью отставание тех норм, ценностей, поведенческих паттернов, которые приняты и усвоены в культурах, в условиях которых были воспитаны члены семьи.

4. Одна идентичность подавляет другую. Принимается национальная специфика только одного из партнеров. В рамках таких семейных взаимоотношений один из супругов способен кардинально изменить привычное поведение, дети в основном воспитываются в культуре одной из национальностей, знакомясь со второй лишь отчасти.

Можно с уверенностью сказать, что полностью избежать конфликтных ситуаций, возникающие на фоне столкновения культур и этносов, невозможно. Однако гармоничное сочетание стратегий позволяет удержать баланс между собственными интересами и интересами других членов в поликультурной семье. Стоит сказать, что в рамках одной семьи можно наблюдать приверженность не только какой-то одной конкретной стратегии, но и нескольким, и выбор будет зависеть от конкретного случая.

В связи с вышеперечисленными проблемами, стратегиями и признаками Н. Н. Гасанова выделяет несколько основных факторов, которые рекомендуется учитывать супругам разных национальностей в своих семейных отношениях:

– особенности влияния национальной принадлежности на содержание и специфику межличностных внутрисемейных отношений в условиях общего быта, совместного проведения различных праздников, общения;

– нания национальных отличий, влияющих на специфику семейного воспитания при условии национальных различий родителей, особенностей мировосприятия и миропонимания, характерных для каждого конкретного этноса, национальности или культуры;

– понимание причин конфликтного поведения членов семьи, имеющих различия в этнической, культурной или национальной идентификации [4].

Очевидно, что все возможные условия и характеристики семейных устоев, взаимоотношения, правила обусловлены национальной и культурной спецификой. У каждого народа вырабатываются собственные социальные представления о содержании семейных взаимоотношений, о традициях семейного воспитания. Каждая этническая общность стремится

развивать и поддерживать собственно этнические традиции, устои, формирует этническое самосознание и отношение к семье. Этот процесс сложный, он развивается по представлениям и канонам, обусловленным каждой конкретной этнической, национальной, культурной группами [1].

Процесс выстраивания внутрисемейных отношений в поликультурных семьях предусматривает ряд этапов:

- ознакомление с началом особенностей семейной жизни, психологическими трудностями, возникающими в период молодой семьи, возможными кризисами семейной жизни;
- формирование представлений о поликультурной семье;
- готовность реализации индивидуальных взглядов о поликультурной семье в результате вступления в брак;
- обретение опыта брачно-семейной жизни в поликультурной среде; готовность закрепления брачно-семейных взаимоотношений [1].

Вступающие в поликультурный брак сталкиваются с культурными различиями между собой и своим партнером и должны определить степень включенности другой культуры в свою жизнь. Для этого имеется несколько вариантов, которые предложили С. Н. Башинова, О. И. Кокорева, Т. С. Мороз:

1. Полное игнорирование культуры супруга и стремление к насаждению своей во всех аспектах семейной жизни.
2. Частичный отказ каждого из партнеров от определенных особенностей своей культуры и интеграция некоторых аспектов культуры супруга в свою жизнь.
3. Слияние с культурой супруга при практически полном отказе от своей.
4. Отчуждение от обеих культур, как собственной, так и своего партнера [3].

Следование тому или иному варианту включенности культуры супруга/супруги влияет на продолжительность отношений. В случае, когда супруги находят баланс между своей культурой и культурой мужа/жены, тогда можно говорить об успешном межкультурном взаимодействии. Постепенная стабилизация брачных отношений во всех сферах семейной жизни в поликультурных семьях с многолетним стажем совместной жизни характеризуется практическим отсутствием конфликтов по межэтническим причинам и полной адаптации супругов к национальным традициям и специфике друг друга.

На наш взгляд, наиболее актуальным является изучение удовлетворенности браком и уровня конфликтности в поликультурных семьях по сравнению с семьей монокультурного типа [1]. Удовлетворенность браком является одним из основных критериев качества и стабильности супружества, оказывающих максимальное влияние на развитие личности каждого из партнеров и их детей, а также членов их расширенной семьи [11].

В 2018 году на базе института социологии СПбГУ сотрудники лаборатории этнической социологии и психологии провели исследование. Оно позволило выявить разницу между показателями удовлетворенности браком и уровнем конфликтности в монокультурной и поликультурной семьях [8].

В исследовании они определяли, как респонденты оценивают удовлетворенность браком и как этот параметр связан с оценками уровня конфликтности.

В результате были сделаны следующие выводы:

1. Между группами поликультурных и монокультурных семей нет существенных различий по уровню удовлетворенности браком.

2. Для поликультурных семей характерен патриархат. В то время как в монокультурных – роль главы может занимать жена.

3. В семьях достаточно низкий уровень конфликтности. Хотя на уровне обыденного сознания предполагается, что из-за различий в культуре и традиций, в поликультурных семьях поле для разногласий шире.

4. В поликультурных семьях основная причина конфликтов – это разные взгляды на воспитание детей. На втором месте по частоте выбора – бытовые размолвки, третье место делят разные взгляды на роли мужа и жены и общение с родственниками супруга. В монокультурных семьях на вершине рейтинга бытовые размолвки и разный уровень эмоциональных потребностей, а также вредные привычки.

Представляется, что выделенные причины конфликтов, характерные для поликультурного типа семей, во многом обусловлена фактом изначальной принадлежности супругов к разным культурам. Ведь для таких супругов больше поводов для разногласий, поскольку любая культура накладывает свой отпечаток не только на поведение, транслируя определенные нормативные модели, но также на восприятие и мышление, идеалы и ролевые ожидания [8].

Однако В. П. Левкович в своем исследовании опровергла гипотезу о том, что конфликтность в поликультурных семьях выше, чем в монокультурных, значимых различий в этой сфере не обнаружено. Наоборот, в таких семьях присутствует и большая внутренняя готовность к разрешению конфликтов [6].

Межличностные отношения супругов, их мотивация сохранять брак, внимание друг к другу являются более важным детерминантом для поддержания благоприятной семейной атмосферы, чем различия культур.

Однако, наряду с монокультурными семьями основная задача поликультурной семьи – социализация детей. Родители могут не задумываться о своих культурных различиях, но непременно начинают чувствовать разницу в культурных моделях членов семьи при воспитании детей.

Разница в культурах может как положительно, так и отрицательно сказаться на детях. Вопрос идентичности периодически возникает у ребенка в раннем детстве, но особенно остро он встает в подростковом возрасте.

Чаще всего на то, как ребенок себя осознает в поликультурной семье, влияют его отношения с родителями. Обычно первое серьезное обсуждение начинается, когда встает вопрос об образовании [6].

Таким образом, поликультурная семья – это ячейка общества, которая объединяет двух людей разных национальностей и культур. Она имеет свои проблемы и специфику. Планирующие создавать поликультурный брак люди должны учитывать особенности другой культуры. Проблемы функционирования поликультурных браков обусловлены тем, что в них могут соединяться люди, принадлежащие к противоположным культурам, разным конфессиям, подчиняющиеся разным обычаям и традициям. Семейное взаимодействие в поликультурных семьях осложняется тем, что у супругов разные взгляды на воспитание детей, неодинаковые представления о семейном образе жизни и распределении ролей в семье. Внутрисемейные отношения осложняются из-за разных систем ценностей супругов, языкового барьера. Особую остроту в межнациональной семье приобретает проблема этнической самоидентификации детей.

Степень включенности в культуру супруга/супруги каждый определяет сам, но от этого будет зависеть уровень конфликтности и удовлетворенность браком.

### Литература

1. Батарчук Д. С. Проблема внутрисемейных отношений в межнациональных браках: социально-психологические и психолого-акмеологические особенности // Акмеология. – 2014. – № 3 (51). – С. 113-120.
2. Батарчук Д. С., Батарчук Е. А. Психолого-педагогическая модель развития поликультурной идентичности личности // Акмеология. – 2012. – № 4. – С. 49-55.
3. Башинова С. Н., Кокорева О. И., Мороз Т. С. Проблема культурных различий в межнациональных семьях // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2019. – № 4 (32). – С. 88-94.
4. Гасанов Н. Н. Межнациональный брак и семья как фактор национального согласия. – Махачкала, 2004.
5. Левкович В. П. Особенности супружеских взаимоотношений в разнонациональных семьях // Этническая психология. Хрестоматия / под ред. А. И. Егоровой. – СПб.: Речь, 2003. – С. 293-298.
6. Маховская О. И. Межкультурные браки и модели семейных отношений // Межэтнические браки. Информационно-аналитический бюллетень. № 32, апрель. – М.: АСИ, 2003.
7. Морозова Ю. Н. Модель психолого-педагогического сопровождения поликультурных семей // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 84-91.

8. Сикевич З. В., Поссель Ю. А. Супружеские отношения в межэтнической семье // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. – 2018. – № 3. – С. 332-345.

9. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М.: ИП РАН, 2000. – 320 с.

10. Хачатрян Л. А., Чадова А. А. Межнациональная семья в современном российском обществе // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2016. – № 1 (25). – С. 127-135.

11. Тащёва А. И., Гриднева С. В., Стефаненко Т. Г. Тихомандрицкая О. А. Этнически смешанные браки сквозь призму феномена удовлетворенности супружеством // Российский психологический журнал. – 2016. – № 3.

12. Трифонова Т. Л. Особенности взаимоотношений в современной межнациональной семье (на материалах Республики Бурятия) // Материалы III Всероссийского социологического конгресса (21–24 октября 2008 г.). Секция 7. Социология семьи. Семья в России: тенденции развития и региональные особенности. – М., 2008.

**Визгина Василиса Александровна,**

студент, направление подготовки «Психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: vizginalisa@mail.ru

**Научный руководитель:**

**Новикова Ольга Васильевна,**

старший преподаватель кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: more20063@yandex.ru

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ**

**Аннотация.** Целью данной статьи является изучение одной из актуальных для современной психологической науки проблем – это психологические особенности саморегуляции студентов с разным уровнем мотивации достижения.

**Ключевые слова:** студенты; респонденты; мотивация достижения; уровни саморегуляции; саморегуляция личности.

**Vizgina Vasilisa Alexandrovna,**

Student, Field of Education «Psychology», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Novikova Olga Vasilevna,**

Senior Lecturer of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-REGULATION OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF ACHIEVEMENT MOTIVATION**

**Abstract.** The purpose of this article is to study one of the most relevant problems for modern psychological science – the psychological features of self-regulation of students with different levels of achievement motivation.

**Keywords:** students; respondents; achievement motivation; levels of self-regulation; self-regulation of personality.

У каждого человека бывали моменты, когда приходилось выполнять работу, которая ему по каким-то причинам была неприятна или просто казалась неинтересной. В подобных ситуациях, человеку приходилось предлагать саморегуляцию поведения для того, чтобы выполнить приоритетные задачи, после которых он бы смог перейти к тем занятиям, которые наиболее приятны ему в плане выполнения и несут либо развлекательный характер, либо

успокоительный эффект. У человека возникала мотивация достижения, то есть как можно быстрее закончить первостепенные задачи и перейти к той деятельности, которая наиболее интересна или наиболее приятна данному индивиду. Студенты часто попадают в такую ситуацию, когда приходится справляться со всеми задачами в режиме цейтнота. Поэтому понимание процесса саморегуляции студентов одна из актуальных тем.

Данную проблему рассматривают многие исследователи как зарубежные, так и отечественные. Например, такие как А. А. Никитин и Н. А. Петрованова, в статье «Особенности саморегуляции студентов младших и старших курсов» рассматривают особенности саморегуляции присущие студентам младших и старших курсов, исследуя изменения саморегуляции студентов в зависимости от их возраста и уровня саморегуляции. В. А. Иванников и А. В. Монроз «Волевая саморегуляция процесса мотивации», особое внимание уделили рассмотрению такой проблемы, как реализация действий, принятых индивидом к исполнению, при этом лишенных необходимого уровня побуждения.

Интерес к проблеме саморегуляции сохраняется, но наш взгляд современные исследования в этой области, требуют детализации, конкретизации и углубленности в исследовании психологических особенностей саморегуляции студентов с разным уровнем мотивации достижения. Изучив психологические особенности саморегуляции студентов более углубленно, мы сможем наиболее эффективно построить процесс обучения и взаимодействия со студентами разных факультетов.

Целью данного исследования явилось изучение психологических особенностей саморегуляции студентов с разным уровнем мотивации достижения.

Основной задачей данного исследования – сравнительный анализ особенностей саморегуляции респондентов с разным уровнем мотивации достижения среди средних и старших курсов гуманитарных факультетов.

Исследование проводилось на базе педагогического университета города Екатеринбург. В данном исследовании приняли участие 42 человека. В качестве диагностического инструментария были использованы методика «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой направленной на изучение и диагностику развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающей показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности. Так же использовалась методика «Мотивация достижения» модификация теста-опросника А. Мехрабиана, она направлена на диагностику двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. Так мы проводим оценку доминирования одного из двух мотивов у респондента.

Объектом исследования являлась саморегуляция личности студентов 3 и 4 курсов гуманитарных факультетов. Предметом – особенности саморегуляции личности студентов с разным уровнем мотивации достижения. Критерием отбора респондентов являлся высокий или низкий уровень саморегуляции, а так же высокий или низкий уровень мотивации достижения.

Для начала обратимся к таким понятиям, как саморегуляция и мотивация достижения, что из себя они представляют и на что направлены.

Саморегуляция – это управление поведением или деятельностью субъекта и саморегуляция его наличного состояния с помощью использования психических средств отражения и моделирования реальности. Также считается, что саморегуляция – это заранее осознанное и системно организованное воздействие индивида на свою психику с целью изменения ее характеристик в желаемом направлении. Это управление психоэмоциональным состоянием, которое достигается путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием. В результате саморегуляции могут возникать такие факторы как эффект успокоения-устранение эмоциональной напряженности, эффект восстановления-ослабление проявлений утомления и эффект активизации-повышение психофизиологической реактивности.

Мотивация достижения – это стремление достичь высоких результатов и мастерства в деятельности, оно проявляется в выборе сложных заданий и стремлении их выполнить. При мотивации достижения выделяются такие факторы как: значимость достижения успеха, надежда на успех, субъективно оцениваемая вероятность достижения успеха, субъективные эталоны достижения.

Изучением мотивации достижения занимались, такие научные зарубежные деятели как:

К. Левин, он был одним из первых, кто выдвинул теорию о том, что мотивами являются те объекты, в которых индивид испытывает потребность, или намерение. Следовательно, сами объекты окружающей среды приобретают при этом мотивационную силу и утрачивают ее, когда потребность или квазипотребность удовлетворена.

В свою очередь А. Маслоу выдвинул свою версию теории о мотивации достижения, она заключалась в том, что все потребности человека можно составить в иерархическом порядке. Следовательно, мотивацией достижения человека, становится удовлетворение данных потребностей, начиная от самой нижней ступени иерархии до самой последней ступени.

А. Бандура же предположил, что ключевым фактором является не просто вера в достижение успеха, надежда на успех, или привлекательность цели, а вера в то, что человек способен осуществить деятельность, которая может привести к желаемому результату.

Согласно Х. Хекхаузену, мотивация достижения представляет собой стремление увеличить или сохранить высокими способности человека там,

где может быть использован критерий успешности. Следовательно, само это стремление предполагает возможность двух исходов, как успеха, так и неудачи. По его мнению, мотивация достижения успеха может быть проявлена только там, где есть возможность совершенствовать свою деятельность, так как она ориентирована всегда на конечный результат, цели деятельности. Х. Хекхаузену считал, что люди с высокой мотивацией достижения часто возвращаются к прерванным задачам, также для них характерен постоянный пересмотр целей. Кроме того, немецкий психолог подчеркивает, что мотив это конструкт, искусственно введенный для изучения поведения. Также анализируя результаты проведенных исследований, он обращает внимание на то, что при наличии конфликта мотивов, люди, у которых не доминирует мотив достижения, склонны снижать свой уровень притязаний, отказываться от возможного успеха. При этом оно не связано со страхом потерпеть неудачу, просто в реальной деятельности людей ведущими могут выступить другие мотивы и это может негативно сказываться на деятельности, изначально направленной на достижение успеха.

В отечественной психологии, изучением мотивации достижения занимались такие научные деятели как: А. Н. Леонтьев, он считал, что работы по проблеме мотивации почти не поддаются систематизации – до такой степени различны те значения, в которых употребляется термин «мотив».

Следовательно, В. А. Иванников, считал, что если побуждение принять за мотив, то частью этого побуждения является потребность.

В свою очередь Ильин, рассматривал мотивацию и мотивы, внутренне обусловленные факторы, но они могут зависть так же и от внешних факторов, побуждаться внешними стимулами. Таким образом, нужно учитывать, что условия, обстоятельства и ситуация могут приобретать значения для мотивации только тогда, когда становятся значимыми для человека, для того, что бы удовлетворить его потребности и желания. Так же Ильин предлагал интерпретировать мотивацию как динамический процесс формирования мотива.

Для того чтобы эмпирически удостовериться в нашем предположении, что уровень мотивации достижения пропорционален уровню саморегуляции студентов гуманитарных факультетов, была организована исследовательская деятельность, которая включала в себя поиск и проведение методик, а также обработку результатов респондентов с помощью мат. статистических методов.

В исследовании участвовало 42 человека в возрасте от 20 до 23-х лет. В данном исследовании принимали участие, как молодые люди, так и девушки. Все респонденты являлись студентами гуманитарных факультетов педагогического университета. После проведения методик, было выявлено, что из 100% (42 человека) респондентов, принимавших участие в исследованиях, 23,8% (10 человек) не подходят по критериям отбора, у них

были средние баллы по методике мотивация достижения и уровню саморегуляции.

Таким образом, в дальнейшем исследовании принимали участие 32 респондента: 38% (16 человек) респондентов имеющие высокие показатели по методике мотивация достижения и уровню саморегуляции, а также 38% (16 человек) респондентов имеющие низкие показатели по мотивации достижения и уровню саморегуляции.

По итогам, проведенного нами исследования, мы выявили, что взаимосвязь мотивации достижения с саморегуляцией положительна. Таким образом, оба фактора между собой взаимосвязаны, так как если будет низкий показатель по мотивации достижения, то и показатель саморегуляции так же будет иметь низкие баллы. А в случае если один из показателей будет иметь высокий уровень, то и второй показатель, то и второй показатель будет занимать высокий уровень.

Таким образом, после проведенного, сравнительного и корреляционного анализа полученных результатов в ходе диагностики психологических особенностей саморегуляции студентов с разным уровнем мотивации достижения студентов обучающихся на гуманитарных факультетах, а также обучающихся на 3 и 4 курсе, мы можем сделать вывод о том, что уровень развития исследуемой характеристики у респондентов с высоким и низким уровнем саморегуляции, пропорционален уровню мотивации достижения.

Подводя итоги вышесказанного, перед нами открывается возможность того, что если мы полностью изучим данную проблему, то сможем влиять на продуктивное построение взаимоотношений в различных группах студентов, а также при условии повышения уровня саморегуляции повышать продуктивность деятельности обучающихся.

Следовательно, перед студентами могут открыться безграничные возможности.

Основываясь, на информации о полученных данных мы можем сделать вывод, что гипотеза о взаимосвязи мотивации достижения с уровнем саморегуляции студентов обучающихся на гуманитарных факультетах 3 и 4 курсов, была подтверждена, так как данные показатели связаны между собой и снижения уровня одного из них потянет за собой второй показатель. Таким образом, на показатель саморегуляции влияет мотивация достижения, так как если замотивировать респондента предоставив ему, стимул который мог его заинтересовать, приведет к тому, что индивид будет сосредотачивать свое внимание лишь на поставленной цели, а так же будет прилагать все свои усилия для ее скорейшего достижения.

Таким образом, разработав программу стимула, который будет оказывать существенное влияние на мотивацию респондентов, мы сможем добиться того, что студенты будут наиболее эффективно выполнять свою деятельность, а так же добиваться своих целей за более короткое время,

чем респонденты, имеющие низкие показатели мотивации достижения и саморегуляции.

Следовательно, повысится не только уровень эффективности, но и продуктивность учащихся, что значительно скажется на психоэмоциональном состоянии студентов, а так же на наиболее лучшем усвоении профессиональной деятельности.

### Литература

1. Иванников В. А., Монроз А. В. Волевая саморегуляция процесса мотивации. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n35/977-ivannikov35.html>.

2. Иванова Н. А. Взаимосвязь мотивации достижения и саморегуляции у студентов-психологов. – URL: <https://www.stud24.ru/psychology/vzaimosvyaz-motivacii-dostizheniya-i-samoregulyacii/45829-142850-page1.html>.

3. Коноткин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128-135.

4. Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Психологические технологии управления состоянием человека. – Москва: Смысл, 2007. – 311 с.

5. Мехрабиан А. Тест мотивации достижения (ТМД). – URL: [https://psylab.info/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82\\_%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8\\_%D0%B4%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F](https://psylab.info/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82_%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8_%D0%B4%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F).

6. Моросанова В. И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ). – URL: [https://psylab.info/%D0%9E%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA\\_%C2%AB%D0%A1%D1%82%D0%B8%D0%BB%D1%8C\\_%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B3%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%86%D0%B8%D0%B8\\_%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%C2%BB/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9\\_%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%B0%D0%BB](https://psylab.info/%D0%9E%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%C2%AB%D0%A1%D1%82%D0%B8%D0%BB%D1%8C_%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B3%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%86%D0%B8%D0%B8_%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%C2%BB/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9_%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%B0%D0%BB).

7. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. – 2008. – № 1. – С. 14-22.

8. Никитин А. А., Петрованова Н. А. Особенности саморегуляции студентов младших и старших курсов // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2014. – № 3 (19). – С. 75-82.

9. Никитин А. А., Петрова Н. А. Особенности саморегуляции студентов младших и старших курсов. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samoregulyatsii-studentov-mladshih-i-starshih-kursov/viewer>.

**Власова Полина Олеговна,**

студент, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: polina.vlasova97@gmail.com

**Научный руководитель:**

**Герасименко Юлия Алексеевна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: gerasimenkou@yandex.ru

## **ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме изучения и теоретико-методологического обоснования особенностей межличностных конфликтов в современной молодой семье. Рассмотрена специфика молодой семьи, а также причины возникновения и особенности протекания нормативных кризисов супружеских отношений на начальном этапе брака. Проанализировано конфликтное взаимодействие супругов. Уделено внимание удовлетворенности браком и устойчивости брачно-семейных отношений.

**Ключевые слова:** молодые семьи; брачная адаптация; кризис супружеских отношений; супружеские конфликты; супружеские отношения; межличностные конфликты; семейная психология; межличностные отношения.

**Vlasova Polina Olegovna,**

Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Gerasimenko Yulia Alekseevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **FEATURES OF INTERPERSONAL CONFLICTS IN A YOUNG FAMILY**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of studying and theoretical and methodological substantiation of the features of interpersonal conflicts in a modern young family. The article considers the specifics of a young family, as well as the causes and features of the course of normative crises of marital relations at the initial stage of marriage. Conflict interaction of spouses as a type of interpersonal communication is analyzed. Attention is paid to satisfaction with marriage and stability of marriage and family relations as an indicator of adaptation of spouses and successful overcoming of the crisis of marital relations.

**Keywords:** young families; mating adaptation; crisis of marital relations; marital conflicts; spousal relations; interpersonal conflicts; family psychology; interpersonal relationships.

В условиях трансформации современного российского общества и кризисного состояния базовых социальных институтов, молодая семья привлекает к себе особое внимание в связи с тем, что возрос показатель разводов на начальном этапе становления семьи, широко распространены межличностные конфликты в молодых семьях, что свидетельствует о наличии дисгармонии в супружеских отношениях.

Исследование актуального в новой социокультурной ситуации понятия «молодая семья», на наш взгляд, необходимо начинать с конкретизации в современных условиях родового понятия «семья», что позволит выявить специфические характеристики вводимого понятия.

Специфика понятия «семья» четко прослеживается при рассмотрении его, и в контексте малой социальной группы, и как исторически сложившееся социальное установление – социальный институт, при анализе функций и структуры семьи, а также общественных и индивидуальных потребностей, которые она удовлетворяет. В качестве непосредственного семьеобразующего фактора выступает социальная норма, за которой стоит определенная совокупность объективных общественных и индивидуальных потребностей – внешние и внутренние факторы. Так, в первом случае семья рассматривается как объективная норма, социальный институт, во втором – как малая психологическая группа.

Анализ точек зрения многих исследователей (Л. Б. Шнейдер, Ю. И. Алешина, В. Н. Дружинин, С. В. Ковалев, А. С. Спиваковская, Э. Г. Эйдемиллер, Т. З. Ильясов, Л. В. Ступакова, В. В. Ильинский, М. Д. Масанова и др.), рассматривающих семью как социальный институт позволил выявить такие институциональные характеристики семьи, как наличие совокупности социальных норм, функций, выполняемые семьей в обществе, норм регуляции брачно-семейных отношений, санкций и образцов поведения, социальных ролей, выполняемых членами семьи [6, с. 41; 13, с. 61].

Таким образом, в рамках второго подхода к рассмотрению понятия «семья» указывается на то, что семью как малую группу отличают наблюдаемые в ней социально-психологические процессы и явления, особенности эмоционального взаимодействия и индивидуально-психологические потребности в жизни каждого члена семьи и ее в целом как малой группы (А. Я. Варга, А. В. Мудрик, А. Г. Харчев, Б. Г. Ананьев, Н. Я. Соловьев и др.) [6, с. 55; 10, с. 108].

При рассмотрении основных теоретических подходов к определению понятия «семья» становится возможным выделить существенные характеристики качественно нового понятия – «молодая семья». При этом ни один из перечисленных подходов не может дать исчерпывающей трактовки рас-

смаатриваемому понятию, появившемуся в современных социокультурных условиях.

В соответствии с перечисленными подходами к пониманию семьи анализируется и феномен молодой семьи. Молодая семья рассматривается с одной стороны, как социальный институт, функционирующий среди других институтов общества, с другой – молодая семья представляет собой малую группу со своей семейной историей, с учетом частного характера семейного климата.

Изучая различные подходы к определению молодой семьи, Т. К. Ростовская говорит о том, что молодая семья может рассматриваться, во-первых, «как малая социальная группа, основанная на единой общесемейной деятельности, общности людей, связанных узами супружества – родства – родительства и объединяющая различные отношения (сексуальные, духовные, эмоциональные)», во-вторых, «как социальный институт, включающий в себя систему норм, ценностей, образцов поведения и деятельности в рамках социокультурного процесса, а также обеспечивающий выполнение репродуктивной и социализирующей функций» [11, с. 82].

Ю. А. Костровой молодая семья понимается как социальный феномен, находящийся в процессе непрерывного развития, в процессе институализации семейных взаимодействий: при анализе семьи как малой группы, автор говорит о жизненном цикле семьи, рассматривая молодую семью как первую стадию циклического развития семьи; изучая семью с позиции социального института, автор говорит об институализации семейных отношений, определяя молодую семью как начальный этап данного процесса [6, с. 74].

Обобщая перечисленные выше подходы к определению понятий «семья» и «молодая семья», можно сделать вывод, что данные понятия относятся к особым фундаментальным группам социума, являясь одновременно и малой социальной группой, и общественным институтом.

В настоящее время существует много определений понятия «молодая семья» в нормативно-правовых актах различных уровней и в научной литературе. Наиболее точным и приемлемым на наш взгляд является определение Т. К. Ростовской: «молодая семья – семья в первые три года супружеской жизни, состоящая в первом зарегистрированном браке, в которой возраст каждого из супругов либо одного родителя в неполной семье не превышает 30 лет» [11, с. 173].

На основе анализа понятия «молодая семья» были выявлены основные критерии, позволяющие отнести супругов к категории молодой семьи:

Во-первых, возраст супругов. Рассматриваемая характеристика максимального возраста молодых супругов до 30 лет, по мнению С. Б. Денисова установлена с общепринятым понятием «молодежь», к которой относятся молодые люди от 16 до 30 лет. Именно эта категория супругов сталкивается с наибольшими трудностями на пути достижения уровня благо-

получия, в связи с тем, что в данный период находятся на этапе получения высшего образования или делают только первые шаги в профессиональной сфере, но при этом имеют большие потребности, в том числе потребность иметь детей [4, с. 82].

Во-вторых, очередность брака. Предполагается, что вступление в повторный брак хотя бы одного из супругов не позволяет считать молодую семью «неопытной», приобретённый ранее опыт супружеской жизни привносит в семейные отношения особый специфический характер.

В-третьих, опыт семейной жизни. Данная характеристика основана на концепции жизненного цикла семьи, согласно которой молодая семья представляет собой начальную стадию становления и развития семьи.

Многие ученые, исследующие семейные отношения (Е. В. Антонюк, И. Ф. Гребенников, В. П. Левкович, С. Кратохвил, А. Г. Лидерс, М. С. Маковский, В. П. Меньшутин, Г. Навайтис, Н. Н. Обозов, А. А. Осипова, В. А. Сысенко, Т. М. Трапезникова, Ю. Н. Олейник, А. Г. Харчев, В. М. Целуйко и др.), подчеркивают важность начального этапа становления семьи, в процессе которого происходит процесс адаптации супругов друг к другу, складывается характер супружеских отношений, усвоение новых социальных ролей, который находится под влиянием брачного выбора. Молодая семья на этапе становления переживает кризис, связанный с принятием на себя супружеских обязательств, изменением привычного образа жизни обоих супругов, который начинается с момента заключения брака и продолжается в течение первых лет супружеской жизни. Кризис в молодой семье является нормативным семейным кризисом, который представляет собой процесс адаптации и интеграции к семейной жизни, взаимное приспособление супругов друг к другу [9, с. 207].

К основным трудностям первого этапа семейной жизни многие исследователи (Л. Э. Сокольникова, Е. П. Илюшкина, Е. В. Исаков и др.), относят психологические, социальные и экономические. Психологические трудности на этапе становления молодой семьи включают в себя супружескую адаптацию, интеграцию, принятие новых социальных ролей, установление оптимального баланса близости или отдаленности супругов, достижение гармонии в сексуальных отношениях, психологическая готовность молодых супругов к появлению детей. К социальным трудностям исследователи относят установление границ семьи – обозначение сферы влияния и вмешательства других людей, в особенности – родительских и прародительских семей, усвоение эталонов семейного образа жизни, решение вопросов семейной иерархии и сфер ответственности. Экономические трудности заключаются в формировании семейного бюджета, трудоустройстве молодых супругов, поиск оптимальных источников доходов [12, с. 154].

Ю. А. Евграфова указывает на то, что на начальном этапе семейной жизни формируются общие представления супругов о браке и семье, однако из-за наличия у молодых супругов представлений о семейной жизни, в

чем-то противоречащих друг другу – различие ценностей, интересов, потребностей и целей, происходят конфликты. Ю. А. Евграфова также отмечает, что распределение обязанностей, ожидания молодых людей часто расходятся с реальностью и ожиданиями друг друга, так как складываются на основе родительской системы, что может привести к появлению разногласий, конфликтов [5, с. 79].

Под супружеским конфликтом, опираясь на мнение Л. Б. Шнейдер, мы понимаем «столкновение между супругами, вызванное противоречием установок, целей, взглядов, идеалов, представлений и т. д. по отношению к конкретному предмету или ситуации».

По мнению О. И. Качановой конфликты в браке можно разделить на несколько категорий, которые можно считать наиболее общими и определяющими конфликты в супружеской паре [10, с. 49]: во-первых, конфликты, возникающие в связи с распределением прав и обязанностей супругов – ролевой конфликт, который проявляется как конфликт ролевых образов, что связано с неправильным их формированием у одного или несколько членов семьи, как межролевой конфликт, при котором противоречие заложено в противоположности ролевых ожиданий, исходящих из разных ролей, как внутриролевой конфликт, при котором одна роль включает в себя противоречивые требования. Во-вторых, конфликты, возникающие при необходимости перестроить привычные отношения под влиянием изменившихся условий жизни. В-третьих, конфликты, источником которых являются недостатки и дефекты воспитания супругов. В-четвертых, конфликты, возникающие на основе хронического неудовлетворения потребностей одного или обоих супругов.

На основе анализа исследований Б. М. Величковского, В. И. Зацепина, А. Г. Шмелева, И. С. Кона, А. Р. Вагапова говорит о том, что на возникновение конфликтов в семье воздействуют брачно-семейные представления индивида о семье, порождающие определенные потребности, которые он стремится удовлетворить в семейной жизни. Исследования, проведенные М. А. Абалкиной, Л. И. Савиновым, У. Харли, показывают, что брак заключается для взаимного удовлетворения потребностей друг друга. Рассогласованность взглядов на семейную жизнь, представлений супругов относительно реализации собственных потребностей, потребностей партнера и ожиданий по отношению к партнеру провоцирует появление в супружеских отношениях ощущения психического дискомфорта, следствием которого становятся разнообразные конфликты. Отсюда можно сделать вывод, что источником проблем в семье часто бывают неоправданные ожидания и неудовлетворенные потребности брачных партнеров [2, с. 93].

Опираясь на идею, что конфликты происходят из-за неудовлетворения потребностей супругов, А. И. Ташевой, В. А. Сысенко были выделены следующие причины возникновения конфликтных ситуаций [14, с. 201]: прежде всего это неудовлетворенность потребностей в ценности и значи-

мости своего «Я», потребности в положительных эмоциях, во взаимопомощи, поддержке, сексуальных потребностей одного из супругов, а также зависимость одного из супругов или его чрезмерное внимание к себе, различие взглядов на проведение досуга и отдыха, финансовые разногласия, отсутствие помощи в ведении совместного быта.

Возникновение конфликта между молодыми супругами, по мнению С. Г. Шуман и В. П. Шуман, также связано со стремлением партнеров удовлетворить те или иные потребности, создать условия для их удовлетворения без учёта интересов другого супруга, исходя из этого исследователи выделяют такие причины возникновения межличностных конфликтов в молодой семье, как эгоцентрическая направленность на удовлетворение одного из молодых супругов только своих потребностей, не оптимальное завышение материальных ценностей, самооценка одного из молодых супругов значительно превосходит самооценку второго супруга, отсутствие стремления принимать разницу психологических особенностей личности молодых супругов, неэффективная коммуникация между молодыми супругами и их ближайшим кругом общения, неумение вести общее хозяйство [1, с. 44].

Конфликты между супругами в молодой семье не всегда осознаются. А. Р. Вагапова считает, что, участники семейных конфликтов – не противоборствующие стороны, которые адекватно осознали свои цели: в большинстве случаев они являются жертвами собственных неосознаваемых особенностей личности, неправильного, т. е. не соответствующего реальности видения ситуации и самих себя [2, с. 211]. По мнению Е. П. Винивидовой осознание и понимание конфликтной ситуации молодыми супругами предполагает наличие следующих структурных компонентов: когнитивный компонент; эмоционально-оценочный компонент; ценностно-ориентировочный компонент [3, с. 82].

Когнитивный компонент конфликтной ситуации представляет собой совокупность новых знаний, складывающихся из различных представлений супругов о целях и причинах конфликта, о способах его разрешения, позволяет супругам осмыслить различные последствия конфликта, выработать собственный способ реагирования на данную ситуацию.

Когнитивный компонент включает в себя такие составляющие, как смысл понятия «конфликт» и анализ осознания конкретной конфликтной ситуации.

Выделяя составляющую когнитивного компонента «смысл понятия «конфликт», Е. П. Винивидова опирается на мнение А. И. Ташевой том, что «интерпретация человеком понятия «конфликт» позволяет уточнить особенности его восприятия конфликтной ситуации и поведения по отношению к партнерам».

Анализ конфликтной ситуации посредством следующих оценочных показателей предполагает осуществление контроля и оценки степени осознания и понимания супругами конфликтной ситуации, включает в себя виде-

ние и распознавание объективных и индивидуальных смысловых контекстов участников ситуации, умение устанавливать причинно-следственные связи возникшей ситуации с другими событиями, использование жизненного опыта, стремление творчески разрешить ситуацию, восприятие себя в конфликтной ситуации и то, как ее понимают другие.

Эмоционально-оценочный компонент отражает рефлексивность знаний и представлений каждого из супругов в отношении возникшей конфликтной ситуации. Основными составляющими эмоционально-оценочного компонента структуры осознания конфликтной ситуации являются восприятие конфликта как негативного или позитивного, степень проявления эмоций во время конфликта, особенности поведения, отношение к партнеру.

Ценностно-ориентировочный компонент конфликтной ситуации отражает систему ценностей супругов. Существует определенная необходимость рассмотрения ценностных ориентаций как составляющей ценностно-ориентировочного компонента структуры осознания конфликтной ситуации, в связи с тем, что понимание обязательно включает представление осознающего субъекта о должном, сопоставление понимаемого с ценностными представлениями и ориентациями субъекта.

Переживание конфликта, с точки зрения Ф. Е. Василюка, тяжёлый и болезненный процесс, эмоциональное переживание конфликтной ситуации, само по себе не ведёт к её преодолению. Исходя из этого разрешение конфликта требует от его участников целенаправленных усилий [4, с. 119].

В. С. Торохтий предполагает, что в зависимости от ролевого значения конфликтов и способа их разрешения для каждого из супругов, зависит благополучие супружеской жизни.

Ситуация разрешения конфликта является частью ее протекания, которая может характеризоваться полнотой или частичностью в достижении согласия и устранения источников и причин конфликта. Конфликты, которые возникают в процессе межличностного взаимодействия молодых супругов, могут быть урегулированы и разрешены с помощью специальных методов координации конфликта. Существует несколько способов разрешения конфликта: уход от конфликта – не желание разрешить конфликт и вступать в спор, пассивная позиция; принятие предъявленных претензий – согласие с конфликтующей стороной, принятие стороны претензий оппонента; оправдание – конфликт произошел для какой-либо цели; компромисс – разрешение конфликта путем взаимных уступок, поиск альтернатив; соперничество или отстаивание своей позиции – вражда, удовлетворение своих потребностей, которые приносят ущерб оппоненту; принуждение силой – навязывание своей позиции, манипуляции, шантаж [1, с. 98].

Выбор различных средств, которые используют молодые супруги для разрешения семейного конфликта, по мнению В. А. Сысенко, может реализовывать не только деструктивную, но и достаточно конструктивную функцию. Среди средств, которые в значительной степени разрушают от-

ношения внутри молодой семьи, стоит выделить оскорбления, стремление проучить оппонента, обидеть его, переложить вину за возникшее противоречие друг на друга, уйти от ответственности, что приводит к исчезновению взаимного уважения, супружеское взаимодействие становится неприятной обязанностью, что также может привести к распаду супружеского союза. Во втором случае, когда конфликт выполняет созидательную роль, супруги стремятся выбирать средства, способствующие выяснению причин конфликтов, ищут их, прежде всего в своих действиях и поступках, выражают взаимную готовность изменить сложившиеся отношения. Тем самым конструктивное разрешение конфликтной ситуации способствует эмоциональной разрядке, стимулированию супругов на содействие или изменения, переоценку прежних ценностей, что благоприятным образом влияет на преодоление кризисного периода молодой семьи [10, с. 129].

Таким образом, межличностные конфликты неотъемлемая часть молодой семьи, в связи с особенностями протекания кризисного периода и брачной адаптации супругов друг к другу. Развитие каждого из супругов и семьи в целом – процессы независимые, и противоречия между ними совершенно естественны. На возникновение конфликтов в семье воздействуют брачно-семейные представления индивида о семье, неоправданные ожидания брачных партнеров, порождают определенные потребности, которые он стремится удовлетворить в семейной жизни. Конфликт рождается на почве ряда интегральных причин, однако основой являются неоправданные ожидания и неудовлетворенные потребности супругов. Для благоприятного преодоления кризисного периода требует от молодых супругов целенаправленных конструктивных усилий, направленных на продуктивное разрешение конфликта, деструктивный подход в данном случае в значительной степени разрушает отношения внутри молодой семьи, что впоследствии приводит к распаду супружеского союза.

### **Литература**

1. Бородина В. Н., Ваккер Е. А. Взаимосвязь стратегий поведения в конфликте супругов и удовлетворенностью браком // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5.
2. Вагапова А. Р. Социально-психологические характеристики конфликтного взаимодействия в супружеских парах // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – № 1.
3. Виннидова Е. П. Компоненты структуры понимания конфликтной ситуации молодыми супругами с разным стажем семейной жизни // Вестник ЧГУ. – 2017. – № 2.
4. Денисов С. Б. Проблема определения понятия «молодая семья» в теории и практике социальной работы // Вестник МГУ. – 2000. – № 3-4.

5. Евграфова Ю. А. Изучение связи распределения семейных ролей и конфликтов в молодых супружеских парах // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 34-2.
6. Ильясов Т. З. Семья как первичный социальный институт. Ее воспитательная функция // Вестник Башкирск. ун-та. – 2017. – № 3.
7. Качанова О. И. Семейные кризисы и пути их преодоления // Молодой ученый. – 2011. – Т. 2, № 10. – С. 141-145.
8. Кострова Ю. А. Концептуализация институциональных характеристик молодой семьи // АНИ: педагогика и психология. – 2015. – № 3 (12).
9. Котельникова Ю. С. Психологическая характеристика нормативных кризисов супружеских отношений в молодой семье // Наука и образование сегодня. – 2018. – № 5 (28).
10. Мазурчук Е. О., Мазурчук Н. И. Современные подходы к трактовке понятий «Семья» и «Биологическая семья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3.
11. Ростовская Т. К. Развитие института молодой семьи в современном обществе // Госсоветник. – 2015. – № 2.
12. Сокольников Л. Э. Молодая семья как социальный феномен: основные подходы к изучению // Социальная работа в современном мире: взаимодействие науки, образования и практики: материалы V междунар. науч.-практ. конф. Белгород, 5–6 дек. 2013 г. / НИУ БелГУ, Белорусский государственный университет, Институт охраны здоровья детей и подростков НАМН Украины и др.; под ред. М. С. Жирова, О. А. Волковой, В. В. Бахарева [и др.]. – Белгород, 2015. – С. 130-134.
13. Ступакова Л. В., Ильинский В. В., Масанова М. Д. Семья как социальный институт. Неблагополучная семья как объект социальной работы // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 188-193.
14. Сысенко В. А. Супружеские конфликты. – М.: Мысль, 1989. – С. 161.

**Гауц Мария Дмитриевна,**

студент, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психология образования», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: gascusmaria@mail.ru

**Братчикова Юлия Владимировна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: bratuv@yandex.ru

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКИХ СТРАХОВ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме коррекции страхов детей дошкольного возраста. Представлен анализ основных методов психологической коррекции детских страхов. Рассматриваются такие методы работы с детскими страхами как арт-терапия, сказкотерапия и игровая терапия. Приведен анализ современных коррекционно-развивающих программ, которые ставят своей целью преодоление детьми страхов. Делается вывод о неспецифичности методов, используемых в программах, и о необходимости разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу для работы с детскими страхами.

**Ключевые слова:** детские страхи; дошкольники; возрастные страхи; коррекция страхов; эмоциональные состояния; детская тревожность; тревожные состояния; психокоррекционная работа; методы психологической коррекции; арттерапия; коррекционно-развивающие программы.

**Gatsuts Maria Dmitrievna,**

Student, Field of Education of the «Psychological and Pedagogical Education. Psychology of Education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Bratchikova Yulia Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **EFFECTIVE TECHNIQUES FOR PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF CHILDREN'S FEARS**

**Abstract.** This article is devoted to the problem of correcting the fears of preschool children. The article presents an analysis of the main methods of psychological correction of children's fears. The following methods of working with children's fears are considered: art therapy, fairy-tale therapy and game therapy, since these methods are considered the most effective, since they are familiar and favorite activities of a preschool child. The article contains an analysis of modern correctional and developmental programs that aim to overcome children's fears. The conclusion is made about the non-specific nature of the methods used in the programs, and the need to develop and test a correctional and developmental program.

**Keywords:** childhood fears; preschoolers; age fears; correction of fears; emotional states; children's anxiety; anxious states; psychocorrectional work; methods of psychological correction; art therapy; correctional and developmental programs.

В современном мире ребенок становится наиболее чувствительной частью социума, которая подвержена разнообразным негативным воздействиям окружающей среды, что провоцирует, в свою очередь, множество нарушений психоэмоциональной сферы, одним из проявлений которых являются страхи. Изучение психологических особенностей страха в дошкольном возрасте и его специфических проявлений, приобретает все большее значение, так как психика ребенка отличается обостренной восприимчивостью, ранимостью, а также неспособностью противостоять неблагоприятным воздействиям, что способствует формированию и закреплению в его сознании состояния повышенного беспокойства, эмоциональной неустойчивости, неуверенности и внушаемости [8]. Рассмотрением проблемы страха в период дошкольного детства занимались следующие ученые: Л. С. Акопян, Т. А. Арефьева, А. И. Захаров, В. Г. Колягина, Ю. А. Кочетова, И. Е. Кулинцева, М. А. Панфилова, А. С. Спиваковская и др.

Наличие страхов в детском возрасте нельзя оставлять без внимания, так как это может стать фактором нарушения развития личности в онтогенезе, мешать гармоничному развитию и нарушать процесс социализации. Страхи и эмоциональные нарушения поддаются коррекции и без последствий проходят у детей до десяти лет, поэтому чрезвычайно важно своевременно обратиться к специалисту, для того чтобы принять необходимые меры по преодолению фобий у ребёнка. В связи с этим, наиболее актуальной для практической психологии и педагогики является проблема поиска наиболее эффективных путей выявления и преодоления страхов ребенка. Вопрос коррекции детских страхов изучался и изучается сегодня многими учеными, в их числе: И. В. Вачков, Е. Ю. Волчегорская, А. И. Захаров, Л. Д. Лебедева и др.

По мнению А. И. Захарова, в дошкольном и младшем школьном возрасте страхи наиболее успешно подвергаются психологическому воздействию, так как они в большей степени обусловлены эмоциями, чем характером, и во многом носят возрастной, переходящий характер [2]. В связи с этим встает ряд вопросов. Какой метод лучше всего подходит в работе с детскими страхами? По каким критериям нужно выбирать коррекционную программу, чтобы она позволяла наиболее эффективно решать поставленную проблему?

В целом, по мнению Л. Д. Лебедевой, все предлагаемые методы коррекции страха условно можно разделить на три группы: игра со страхом (игротерапия), вербализация страха (сказкотерапия) и рисование страха (арттерапия).

Игра является основой для построения любых взаимодействий с дошкольником, в частности, и в коррекционной деятельности, что гаранти-

рует ее эффективность в связи верным выделением приоритетных мотивов. Наблюдая за детскими играми, К. Д. Ушинский пришел к выводу о том, что для ребенка игра – действительность, и действительность гораздо более интересная, чем та, которая его окружает [4]. Говоря об играх в плане коррекции, имеются в виду не только моделирующие проблемную ситуацию игры, позволяющие ребенку прочувствовать и эмоционально отразить травмирующие переживания, но и игры с водой, с песком, которые позволяют наглядно моделировать ситуации, строить предметы, вещи и явления, которые вызывают страх, а затем разрушать их [6]. Именно игра, как метод коррекции страхов детей, по мнению А. Я. Варга, имеет большую эффективность, являясь средством передачи чувств ребенка, его отношения к чему-либо, переживаний, не требующая при этом слов, установок, границ и норм [3].

Метод сказкотерапии является одним из основных средств психотерапевтического воздействия, применяемого с целью коррекции различных психических процессов и поведенческих реакций ребенка. Главное достоинство сказкотерапии как метода заключается в том, что ядром любой сказки является метафора. Именно она является средством психологического воздействия. Точность и глубина метафоры определяет эффективность коррекционных методов в работе с детьми [11]. Преимущество использования сказок в коррекционной работе с детьми заключается в повышенном интересе дошкольников к данной деятельности за счет отсутствия категорий и оценки, возможности проявления фантазии в направлении сюжетной линии. Результатом деятельности со сказкой является освоенные способы деятельности и возможные пути решения в борьбе со страхами.

Арттерапию также относят к числу эффективных методов в преодолении детских страхов. О. И. Качурина отмечает, что «Я» человека отражается в зрительных образах спонтанно, когда ребенок не задумывается о том, что он лепит, рисует, играет и др. Соответственно в процессе деятельности происходит работа с бессознательным ребенка, результатом которой является «преобразование образа страха» в иной образ, который не пугает ребенка. Дети учатся адекватно реагировать на новые пугающие ситуации, у них формируется уверенность в себе и активность (Г. Штольнер) [7].

Вышеперечисленные методы коррекции страхов детей дошкольного возраста объединяет положительное влияние на психику ребенка: снимается напряжение, снижается тревожность, поднимается самооценка, повышается уверенность в собственных силах, прорабатывается механизм избавления от страха, улучшается общее самочувствие.

После изучения эффективных методов коррекции страхов в дошкольном возрасте, мы переходим к сравнительному анализу уже разработанных программ, с целью выявления их сильных и слабых сторон. В рамках данной статьи мы рассмотрим четыре коррекционно-развивающие программы разных авторов:

1. «Преодоление страхов у детей», авторы Т. А. Арефьева, Н. И. Галкина [1].

2. «Коррекция страхов и тревожности у детей дошкольного и младшего школьного возраста», автор Н. А. Зайцева [5].

3. «Коррекция страхов и тревожности у дошкольников» Н. В. Макаровой [9].

4. «Коррекционно-развивающая программа по преодолению страхов у детей 5–7 лет», автор Н. В. Парфенова [10].

Для проведения сравнительного анализа мы выделили следующие критерии: цель, содержание и структура программы, объект воздействия, основные методы и техники, используемые в программе.

Цели, которую ставят перед собой авторы программ, во многом схожи, однако Т. А. Арефьева и Н. И. Галкина предлагают переключить энергию тревоги и страха в конструктивное и творческое русло, Н. А. Зайцева говорит о необходимости оказания психологической поддержки детям, имеющим те или иные страхи, а Н. В. Парфенова и Н. В. Макарова в своих программах делают акцент на необходимость создания специальных условий для преодоления страхов у дошкольников. Таким образом, можно сделать вывод, что все программы работают на одну и ту же цель, однако немного с разных сторон.

В содержании и структуре программ разных авторов существуют принципиальные различия в организации занятий и их тематическом наполнении. Так, Т. А. Арефьева и Н. И. Галкина выделяют двадцать тем, причем акцент делается на разные группы страхов, и каждая тема содержит две части: занятие с психологом и занятие с художником. Для преодоления чувства страха, авторы первой программы выделяют два этапа. Первым этапом является изображение страха. Второй этап – моделирование выхода из сложившейся ситуации. Структура программы Н. А. Зайцевой несколько проще, она выделяет следующие этапы программы: диагностический, информационный, практический и контрольный. Цикл практических занятий рассчитан на 10 академических часов. Каждое занятие четко структурировано имеет определённые этапы и последовательность. Н. В. Парфенова также выделяет в своей программе четыре этапа: диагностический, информационный, практический и контрольный, однако ее программа поделена на семь тематических блоков, которые реализуются в рамках 14 занятий, по 30 минут каждое. В содержании программы Н. В. Макаровой выделяются три блока (развлекательный (контактный), коррекционно-направленный + обучающий, развлекательный + обучающий + контрольный), которые нацелены на решение поставленных задач. Все занятия автора имеют гибкую структуру, наполняемую разным содержанием.

Перейдем к следующему критерию, объекту воздействия. По данному критерию все четыре программы соотносятся, так как предназначены для работы с дошкольниками в возрасте от 4 до 7 лет, в группах по 6–8 чело-

век. По мнению авторов, именно такая наполняемость группы позволяет получить наиболее высокие результаты.

И последний из основных критериев сравнения это методы и техники, используемые в программе. В программах Т. А. Арефьевой, Н. И. Галкиной и Н. А. Зайцевой используются только лишь методы арт-терапии, однако представлено достаточно много различных приемов. В программе Н. В. Макаровой помимо методов арт-терапии используются также игротерапия, танцевальная терапия и психогимнастика. Н. В. Парфенова применяет в своей программе самый широкий спектр методов, основу её программы составляют методы арт-терапии (рисуночные методы), игротерапия с элементами театрализованной деятельности (игры-импровизации и др.) и методы вербализации, в частности сказкотерапия. Помимо прочего автор включает более комплексные упражнения, направленные не только на коррекцию страхов у дошкольников, но и на развитие у них волевых качеств, навыков саморегуляции и коммуникации.

На основании сравнительного анализа четырех коррекционно-развивающих программ мы можем сделать следующие выводы: цель программы должна точно описывать желаемый результат, быть конкретной и измеримой. Содержание программы должно соответствовать возрасту, способностям детей и результатам диагностики. Тематические блоки должны соответствовать тем страхам, которые выражены в данном возрасте наиболее ярко. Распределение занятий по блокам должно осуществляться на основании первичной диагностики. Оптимальное количество детей в группе от 6 до 8 человек. Применение различных методов коррекционной деятельности дает наиболее выраженные результаты, обеспечивая включенность и заинтересованность детей. Наиболее эффективными считаются методы арт-терапии, игротерапии и приемы вербализации страхов, они могут быть дополнены психогимнастикой, танцевальной терапией и другими приемами психологической коррекции. Рекомендованное время занятия не более 25 минут для средней группы и не более 30 минут для старшей.

Таким образом, мы можем заключить, что проблема разработки комплексных программ с применением психологических методов коррекции детских страхов все еще остается актуальной. Остаются открытыми вопросы, касающиеся структуры программ, тематического содержания, критериев оценки эффективности, а также учета возрастных особенностей детей. Большинство ныне существующих программ не являются специфичными для коррекции детских страхов, а лишь повышают общий уровень психического здоровья. Возникает необходимость разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу для работы с детскими страхами, с включением в нее детских видов деятельности, способствующих амплификации и интенсификации развития, полноценному проживанию ребенком возрастного этапа, что, в свою очередь, будет спо-

способствовать снижению уровня тревоги и количества страхов за счет повышения эмоциональных ресурсов.

Данные, полученные в результате сравнительного анализа, легли в основу нашей коррекционно-развивающей программы. На основании результатов первичной диагностики с использованием методики «Страхи в домиках» А. И. Захарова и М. А. Панфиловой, нами была разработана компилятивная программа на основе коррекционных программ Н. В. Парфеновой и Н. В. Макаровой, рассчитанная для детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет), целью которой является уменьшение количества страхов у детей путем преодоления эмоционально-отрицательных переживаний.

Исследование по методике «Страхи в домиках» авторов А. И. Захарова и М. Панфиловой позволили выявить преобладающие виды детских страхов и их выраженность. Для нашей цели такой результат является наиболее приемлемым, поскольку мы сможем проследить динамику изменения, как количества страхов, так и проверить, какие именно страхи преобладают в психической жизни детей.

Предлагаемая программа по устранению и преодолению страхов старших дошкольников предполагала работу с детьми, представляя собой подгрупповые занятия, по 6–8 человек в группе. Общее время для реализации программы – 7–8 часов. Рекомендуемый режим проведения занятий 1–2 раза в неделю. Длительность одного занятия – 30 мин. Каждое занятие имело схожую структуру, вначале был ритуал приветствия, целью которого был настрой на работу и введение в обучающую ситуацию. Затем основные упражнения, направленные на снятие психоэмоционального напряжения, коррекцию эмоционально-личностной сферы ребенка, включающие в себя различные методы для поддержания интереса участников. Заключительным этапом был ритуал прощания, который был направлен на стабилизацию эмоционального фона и выход из обучающей ситуации.

Рассмотрим конкретные техники и приемы, используемые в программе психологической коррекции детских страхов: для подготовки тела и психики к деятельности, сосредоточения на своем внутреннем мире и освобождения от излишнего и нервного напряжения традиционно в начале каждого занятия использовалось упражнение «Росточек под солнцем». С целью актуализации страхов использовались арттерапевтические приемы, позволяющие посредством активизации фантазии выразить пугающие образы средствами художественной экспрессии. Оформляя свой труд, продумывая детали и доводя его до нужной композиции, дети проводили огромную внутреннюю работу над своим представлением пугающей ситуации. Преимущество прорисовывания своих страхов состоит в том, что ребенок наглядно с ними сталкивается. Страх, отображенный в рисунке, является для ребенка уже почти реальным его воплощением, что заметно упрощает моделирование выхода из сложившейся страшной ситуации. Важно отрицательные эмоции страха заменить положительными или обернуть их в нейтральные, спокой-

ные, добрые и т. д. именно эта замена в последствии закрепится в сознании рисующего. Существует огромное количество приемов нивелирования страха: дорисовка «защитного объекта», закрашивание страшного, уничтожение беспокоящего (скомкать, порвать, выбросить и т. д.), дорисовка интересных и интригующих деталей, видоизменение рисунка путем превращения страшного в смешное, украшение пугающего красивым и др., но все они направлены на одну общую цель – помочь ребенку снять напряжение, выплеснуть свои страхи и освободиться от них.

Далее работа со страхами организовывалась при помощи психокоррекционных игр и упражнений. В играх ребенок «раскрывается», проявляет свои чувства, открывает тайны, грамотно это используя – можно помочь ребенку смоделировать ситуацию страха, пережить ее, отследить эмоции и запомнить их на будущее. Для устранения страхов неожиданного воздействия, замкнутого пространства и одиночества в программу были включены игры «Разведчики», «Дракон», «Жмурки», «Смелые ребята»; для преодоления страхов сказочных персонажей и устранение страха нападения использовались игры «Баба Яга – костяная нога», «Я сегодня повстречал привидение»; для формирования навыков преодоления ночных страхов использовались упражнения «Моя кровать – моя крепость», «Фигуры в темноте».

Из числа приёмов сказкотерапии в структуру занятий были включены упражнения «Придумай веселый конец», «Страшная сказка по кругу», направленные на активизацию внутренних ресурсов ребенка, ориентацию его на собственные возможности в преодолении страха путем использования «сказочных уроков» в реальной жизни. Правильно организованная сказкотерапевтическая работа способствует снижению тревожности у детей, укреплению стрессоустойчивости, эффективности самостоятельной борьбы со страхами. Независимо от выбора техники, суть остается в том, что в каждой сказке для ребенка умышленно создается «зона личной безопасности», которая помогает преодолеть тот или иной страх. Ребенок ассоциирует реальных и вымышленных героев с собой и своим окружением, сравнивает причины и последствия, размышляет, а в итоге – выбирает правильную стратегию решения проблем.

В конце каждого занятия проводилась рефлексия, способствующая снятию эмоционального напряжения: дети по кругу передавали мягкую игрушку и говорили о том, что им особенно понравилось на занятии, что было сложно, какое у них было настроение и пр. С детьми дошкольного возраста целесообразно использовать рефлексию настроения, эмоционального состояния и рефлексию деятельности.

С целью оценки эффективности данной программы на контрольном этапе эксперимента был использован тот же диагностический инструментарий и методы математико-статистической обработки данных (Т-критерий Вилкоксона). Данный критерий применяется для сопоставления показателей, которые были измерены в двух разных условиях на одной и той же

выборке (группе) испытуемых. Посредством данного критерия определяется, является ли сдвиг изучаемых показателей в каком-либо направлении статистически значимым.

По итогам проведенной коррекционной работы произошли значительные количественные и качественные изменения. Мы наблюдаем заметное снижение, как общего уровня страхов, так и уменьшение количества страхов в отдельных категориях, существенно сократилось количество человек с показателями «выше нормы», число респондентов с нормальным уровнем страха увеличилось, появились респонденты с показателем «ниже нормы», наблюдается положительная динамика, что также указывает на эффективность программы коррекции страхов детей дошкольного возраста.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента свидетельствуют об эффективности разработанной программы коррекции страхов у детей дошкольного возраста. Результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента, позволяют утверждать, что коррекционная программа, использующая методы сказкотерапии, арт-терапии и игротерапии эффективна в противодействии страхам у детей дошкольного возраста.

Раскрытые нами теоретические аспекты изучения феномена страха и его диагностики, а также разработанная коррекционно-развивающая программа могут стать основой для дальнейших психолого-педагогических исследований, которые могут быть направлены на совершенствование программы посредством разнообразия используемых методов и форм организации работы.

### Литература

1. Арефьева Т. А., Галкина Н. И. Преодоление страхов у детей. – М.: СПб.: НЕВА, 2005. – 267 с.
2. Братчикова Ю. В., Волошина Н. С. Детские страхи: причины возникновения, основные виды и способы их коррекции в младшем школьном возрасте // Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Сургут, 23–24 сентября 2016 года / Департамент образования и молодежной политики; Сургутский государственный педагогический университет; составитель и научный редактор Н. В. Абрамовских. – Сургут: ООО «Аксиома», 2016. – С. 227-229.
3. Варга А. Я. Психологическая коррекция нарушений общения младших школьников в игровой группе // Семья в психологической консультации / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М., 1998. – 152 с.
4. Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 128 с.

5. Зайцева Н. А. Коррекция страхов и тревожности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/210413>.
6. Захаров А. И. Устранения страхов посредством игры. – СПб.: Питер, 2004. – 219 с.
7. Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. и др. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учебник для вузов. – М.: Академия, 2001. – 181 с.
8. Лебединский В. В. Психология здоровья дошкольника: уч. пособие / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2010.
9. Макарова Н. В. Коррекция страхов и тревожности у дошкольников. – URL: <https://infourok.ru/korrekcionnorazvivayuschaya-programma-korrekcija-strahov-i-trevozhnosti-u-doshkolnikov-471117.html>.
10. Парфенова Н. В. Коррекционно-развивающая программа по преодолению страхов у детей 5–7 лет. – URL: <http://xn--c1abdmprbesi0b.xn--p1ai/projects/korreksionno-razvivayushhaya-programma-po-preodoleniyu-strahov-u-detej-5-7-let>.
11. Пашкина Е. А., Ганичева И. А. Сказкотерапия как метод психокоррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Молодой ученый. – 2015. – № 22.1 (102.1). – С. 152-154.

**Глазман Светлана Алексеевна,**

студент, направление подготовки «Государственное и муниципальное управление», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: ovsvetaa@yandex.ru

**Глазман Михаил Владимирович,**

магистр, направление подготовки «Информатика и вычислительная техника», Уральский государственный горный университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: mikhail.glazman@yandex.ru

**Валиев Равиль Азатович,**

канд. пед. наук, и. о. зав. кафедрой общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: rw1973@mail.ru

**МАТЕРИНСКИЙ (СЕМЕЙНЫЙ) КАПИТАЛ  
КАК МНОГОЦЕЛЕВОЙ ИНСТРУМЕНТ  
ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ**

**Аннотация.** Одним из значимых инструментов государственной финансовой поддержки семей, воспитывающих детей, остаётся материнский (семейный) капитал. Введение этой меры в систему финансовых отношений РФ в 2007 г. было обусловлено, прежде всего, демографическими проблемами государства. При этом существует круг проблем, связанных с развитием программы материнского (семейного) капитала. Имеются правовые проблемы развития рассматриваемой системы, такие как: неадекватная законодательная регламентация некоторых вопросов, связанных с распоряжением средствами семейного капитала, несовершенная система определения субъекта, имеющего право на получение семейного капитала, отсутствие законодательного закрепления вопроса о правовом режиме средств семейного капитала.

**Ключевые слова:** материнский капитал; семейный капитал; система комплексной поддержки; государственная поддержка; поддержка семьи; семья; ребенок; материнство.

**Glazman Svetlana Alekseevna,**

Student, Field of Education of the «Psychology», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Glazman Mihail Vladimirovich,**

Master, Field of Education of the «Informatics and Computer Engineering», Ural State Mining University, Ekaterinburg, Russia

**Valiev Ravil' Azatovich,**

Candidate of Pedagogy, Acting Head of Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**MOTHER'S (FAMILY) CAPITAL AS A MULTI-PURPOSE TOOL  
OF STATE FAMILY SUPPORT**

**Abstract.** Maternity (family) capital remains one of the most significant instruments of state financial support for families raising children. The introduction of this measure into the system of financial relations of the Russian Federation in 2007 was caused, first of all, by the demographic problems of the state. At the same time, there is a range of problems associated with the development of the maternity (family) capital program. There are legal problems in the development of the system under consideration, such as: improper legislative regulation of some issues related to the management of family capital funds, an imperfect system for determining the subject eligible to receive family capital, the lack of legislative consolidation of the issue of the legal regime of family capital funds.

**Keywords:** maternal capital; family capital; comprehensive support system; governmental support; family support; a family; child; motherhood.

На основе данных переписи населения 2002 года, которая выявила значительное снижение рождаемости среди населения России, была разработана и внедрена с 2007 года программа «Материнский (семейный) капитал» как форма государственной поддержки семей, воспитывающих детей.

Само словосочетание «материнский капитал» впервые прозвучало 10 мая 2006 года в послании президента Федеральному собранию РФ [14]. В послании было отмечено, что государство, обязано оказать поддержку женщине, принявшей решение родить второго ребенка, если оно заинтересовано в увеличении гражданского капитала. В качестве данной поддержки был обозначен первичный, базовый материнский капитал, поступающий в распоряжение женщины, который утвердит ее социальный статус, поможет решить возможные проблемы, вызванные решением родить второго ребенка. Также было обозначено целевое назначение данной поддержки.

Материнский капитал был определен Федеральным законом от 29 декабря 2006 г. № 256-ФЗ «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» [12]. В ст. 2 указанного ФЗ материнский (семейный) капитал определяется как средства из федерального бюджета, имеющие именной статус [2] и передающиеся в бюджет ПФ РФ для реализации определенных мер федеральной поддержки. Таким образом, материнский капитал нельзя признать денежной выплатой, так как субъект – получатель материнского капитала не приобретает право собственности на выделяемые денежные средства. Отличие материнского капитала от социальных субсидий и компенсаций заключается в предоставлении получателю права выбора целевого использования денежных средств [10]. При этом указанная мера определяется как мера, обеспечивающая возможность улучшения жилищных условий, обеспечение образования, адаптации и интеграции в обществе детей–инвалидов, а также повышение уровня пенсионного материнского обеспечения. В пояснительной записке к проекту указанного закона прилагается практически идентичное определение материнского капитала: обособленные средства федерального бюджета, зачисляемые в бюджет Пенсионного фонда Российской Федерации [13].

Кроме законодательного определения под материнским капиталом можно понимать право на дополнительную федеральную поддержку семей, имеющих детей, или меру стабилизации демографической ситуации. С последней точки зрения рассматриваемое понятие фактически определяют, как целенаправленную деятельность государственных органов и иных специальных институтов, направленную на преодоление негативных тенденций российской социально-правовой действительности в правовом аспекте демографической ситуации, выражающийся в правовой действительности как право семьи, имеющей одного и более ребёнка, на дополнительные меры поддержки за счет средств государственного бюджета, которые передаются в ПФР РФ.

С 1 января 2020 г. Президент России В. В. Путин поручил государственной думе пересмотреть условия материнского капитала, вследствие чего обозначенную меру поддержки могут получать семьи с одним и более детьми [15].

Как отмечают С. Н. Марков и А. В. Алексеева, что различные авторы по-разному рассматривают сущность материнского капитала как механизма воздействия на тот или иной объект [9]. Анализируя различных авторов, исследователи отмечают, что такими объектами могут выступать семья, ребенок, а также мать ребенка. Во многом это может быть связано с тем, что рассматриваемое понятие «материнский (семейный) капитал», по мнению Ю. Б. Корсаненкова, имеет существенные отличия от предлагаемых ранее видов государственной поддержки, заключающиеся в его целевом характере [8]. Т. С. Гусева, также отмечает, что «материнский капитал» является формой государственной субсидии, направленной на возможность реализации из нескольких обозначенных государством целей использования только одну, которую могут выбрать законные представители ребенка или сам ребенок, если он достиг совершеннолетнего возраста [4].

Некоторые из исследователей, стремясь определить место материнского капитала в системе социально-экономического обеспечения, рассматривают его в качестве инструмента имеющего комплексный характер поддержки. Так, А. Л. Благодир обозначает место института материнского капитала в составе комплексного генерального института социальной помощи, оказываемой государством населению [3]. Т. Ю. Барышникова даёт определение материнского (семейного) капитала как комплексного вида социального обеспечения, представляющего собой право распоряжения денежными средствами материнского капитала на основании выданного территориальным органом Пенсионного фонда государственного сертификата в целях, предусмотренных законом, а также право на получение единовременной денежной выплаты за счет средств материнского капитала в случаях, предусмотренных законом [1].

Н. Ю. Коротина и И. А. Рыженкова считают, что материнский капитал может быть частью решения демографической проблемы государства.

Например, снижение рождаемости может повлиять на экономические трудности государства, поскольку ведет к сокращению численности трудовых ресурсов, увеличиваются пенсионная нагрузка на трудящихся, и, как следствие, увеличиваются затраты на социальные выплаты, связанные с социальной помощью и системой здравоохранения. При этом деятельность органов социальной защиты и здравоохранения нацелена на поддержание достойного уровня жизнедеятельности более зрелого поколения [7]. Таким образом, ухудшение демографического состояния страны в целом может оказать влияние и на состояние национальной безопасности. При этом данные исследователи отмечают, что «изначально в материнский капитал закладывается идея поддержки не детей, не семьи, а именно женщины, делающей выбор в пользу рождения ребенка, а не в пользу продолжения эффективной карьеры» [7, с. 26].

Понятие материнского капитала также рассматривается как дополнительная социальная помощь для семьи. Т. И. Капустина отмечает, что семья выполняет одну из задач демографической политики государства – увеличение населения. Также значимый момент в том, что в институте семьи происходит социализация индивида в общество. Всё это влияет демографические показатели в стране. В настоящее время наблюдается направленность изменения в понятие семьи, как социального института. Проявление данного изменения исследователи видят в распределении семей по слоям, исходя из уровня доходов; росте количества бракоразводных процессов; перемене отношения к браку у молодых людей, а также к межпоколенному взаимодействию. При вышеперечисленных преобразованиях, материнский капитал является формой помощи и поддержки институту семьи, в которой реализуется конструктивное направление для развития и укрепления семейно-брачных отношений. Это проявляется, в первую очередь, при материальном содействии для молодых семей в рамках сохранения традиционных ценностей семьи. Создание такой формы социальной помощи, как материнский капитал, видится государством долгосрочным инвестированием, которое выполнить одну из важных задач в рамках его деятельности – росту рождаемости [5].

По мнению О. И. Назаровой, материнский капитал – это инструмент для социально-экономической защиты ребенка. Так как многие семьи, как раз, не принимают решение о рождении второго и последующих детей именно из-за понимания, что у них нет возможности предоставить своим детям тот уровень жизни, который, по их представлениям, необходим ребенку. В данном случае материнский капитал выступает инструментом поддержки в тех сферах деятельности, где он может быть реализован – все эти сферы деятельности связаны с благосостоянием ребенка [11].

Таким образом, материнский капитал как средство многоцелевой поддержки выступает как «инструмент стимулирования государством спроса на мериторные блага (трансферт потребителям мериторных благ), а с

практических позиций – как инструмент долгосрочных государственных инвестиций в развитие человеческого капитала на основе улучшения условий проживания и повышения уровня образования детей» [6, с. 25].

### Литература

1. Барышникова Т. Ю. Материнский капитал как особый вид социального обеспечения: семейно-правовые и гражданско-правовые аспекты // Вестник трудового права и права социального обеспечения. – 2010. – № 5.
2. Башкин М. В. Влияние материнского капитала на демографическую ситуацию в России // Науковедение. – 2016. – Т. 8, № 2. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/78EVN216.pdf>.
3. Благодир А. Л. Право социального обеспечения: система отрасли: монография. – Киров, 2011.
4. Гусева Т. С. Материнский (семейный) капитал: пути повышения эффективности правового регулирования // Семейное и жилищное право. – 2012. – № 6.
5. Капустина Т. И. Материнский капитал, как инновационная форма социальной поддержки семьи // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – Москва, 2016.
6. Кормишкина Л. А., Королева Л. П. Материнский капитал как инструмент перераспределительной политики государства // Финансовый журнал. – 2019. – № 4.
7. Коротина Н. Ю., Рыженкова И. А. Материнский капитал как инструмент государственной политики в решении демографических проблем в Российской Федерации // Челябинский гуманитарий. – Челябинск, 2014.
8. Корсаненкова Ю. Б. Некоторые проблемы правового регулирования предоставления материнского капитала // Современное состояние законодательства и науки трудового права и права социального обеспечения: материалы 6-й Международной научно-практической конференции, 3–9 ноября 2010 года / отв. ред. К. Н. Гусова. – Москва, 2010.
9. Марков С. Н., Алексеева А. В. Материнский капитал: сущность, механизм, проблемы и перспективы развития // Скиф. – 2019. – № 8 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/Materinskiy-kapital-suschnost-Mehanizm-problemy-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 11.07.2021).
10. Меркулова А. В. Материнский капитал: вопросы теории и практики // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2011. – № 6.
11. Назарова О. И. Материнский (семейный) капитал как мера социально-экономической защиты детей // Глобальный научный потенциал. – Тамбов, 2014.
12. О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей: Федеральный закон от 29.12.2006 № 256-ФЗ (ред. от

28.07.2012) // Собрание законодательства РФ. – 2007. – № 1 (1 ч.). – Ст. 19; Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 31. – Ст. 4322.

13. О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей: Федеральный закон от 29.12.2006 № 256-ФЗ (ред. от 28.07.2012) // Собрание законодательства РФ. – 2007. – № 1 (1 ч.). – Ст. 19; Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 31. – Ст. 4322.

14. Послание Президента РФ Федеральному Собранию РФ от 10 мая 2006 г. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/priMe/doc/89457> (дата обращения: 13.04.2021).

15. ФЗ от 01.03.2020 № 35-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам, связанным с распоряжением средствами материнского (семейного) капитала».

**Горшкова Анна Вячеславовна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психология семьи и семейное консультирование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: anutko3@rambler.ru

**Григорян Елена Николаевна,**

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: Elena\_n\_r@mail.ru

### **ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ЭТАПЕ СТАНОВЛЕНИЯ СЕМЬИ**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу понятия супружеские отношения. Рассмотрены особенности супружеских отношений на этапе становления семьи. Особый акцент сделан на психологическом функционировании молодой семьи. Обозначены причины возникновения кризисов супружеских отношений на начальном этапе брака.

**Ключевые слова:** супружеские отношения; супружество; семейная психология; молодые семьи; семейные кризисы; кризис молодой семьи.

**Gorshkova Anna Vyacheslavovna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education. Psychology of Family and Family Counseling», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Grigoryan Elena Nikolaevna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **FEATURES OF MARITAL RELATIONS AT THE STAGE OF FAMILY FORMATION**

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the concept of marital relations. The features of marital relations at the stage of family formation are considered. Special emphasis is placed on the psychological functioning of the young family. The causes of marital crises at the initial stage of marriage are identified.

**Keywords:** spousal relations; marriage; family psychology; young families; family crises; crisis of a young family.

Институт семьи претерпевает серьезные изменения: происходит усложнение межличностных отношений, количество разводов растет, увеличивается количество пар, не желающих регистрировать свои отношения. Причинами таких изменений являются необходимость в адаптации к новым социально-экономическим условиям, сменой системы ценностей и установок.

Ряд психологов и социологов (А. А. Осипова, А. Г. Лидере, М. С. Мацковский, С. Кратохвил, Н. Н. Обозов, В. А. Сысенко, Т. М. Трапезникова и др.), исследующих проблему семейных отношений, отмечают важность начального периода становления и развития семьи, так как именно на этом этапе происходит адаптация супругов, формируются семейные нормы, осуществляется овладение ролевым поведением.

Супружеские отношения предполагают добровольный союз двух людей, которые обладают неповторимым жизненным опытом, имеют свою жизненную позицию и мировоззрение, а также наделены индивидуальными личностными характеристиками. Основа будущей счастливой и успешной супружеской жизни закладывается на первом этапе функционирования семьи [6].

Молодая семья – это период, когда оба супруга определяют выполнение семейных функций, пытаются уяснить, что у партнера имеются недостатки, незамеченные ранее, а также что у каждого из супругов появляется необходимость проявлять внимание родственникам, которые стали для них близкими. В большинстве случаев возникают первые размолвки и ссоры, появляется стремление изменить поведение другого.

На сегодняшний день в психологической науке представлено многообразие определений понятия молодая семья, однако можно выделить определение В. М. Целуйко, которая под молодой семьей понимает супружескую пару с детьми или без них при возрасте супругов не старше 30 лет и продолжительности семейной жизни до 5 лет [7].

После заключения брака начинается этап, который представляет собой адаптацию супругов к семейной жизни и принятие новых ролей. Наиболее сложным, но в свою очередь важным вопросом, который стоит перед современной психологией семьи является сочетание личностных свойств супругов, так как для достижения согласия в супружеских отношениях необходима психологическая совместимость партнеров, которая определяется их сходством по одним качествам и различием по другим.

Н. Н. Обозов включает в число факторов супружеского согласия сходство жизненных, семейных, эстетических, культурных, моральных ценностей, согласие насчет целей брачного союза и совпадение представлений по ролевому поведению. Но сходство супругов по доминантности, критичности, эмоциональной скованности, замкнутости, неуравновешенности не приведет к гармонии отношений [5].

Два суверенных человека осуществляют взаимодействие, выступая как партнеры. Формирование общности является ролью этого взаимодействия, которое имеет основную функцию – развивающую. Только люди, поддерживающие контакт способны установить тесные связи друг с другом, при этом сохраняя свою самостоятельность, т. е. из двух разрозненных «Я» превратиться в единое «Мы», но в то же время сохраняя свое индивидуальное своеобразие, свою уникальность. Исходя из этого, следует

отметить, что А. В. Петровский выделил три этапа в рамках социально-психологической концепции развития личности, которые проходят супружеские пары: адаптационный, этап индивидуализации и интеграции. На этапе рождения семьи является нормой, если супружеские отношения являются психологическим симбиозом, но не в другие периоды семейной жизни. Второй этап предполагает обозначение своей индивидуальности, и если продемонстрированные личностью качества принимаются и поддерживаются, то совершается интеграция в данной группе. Не устраненные противоречия приводят к дезинтеграции [1].

Как считает М. Боуэн, способность супругов к близким и независимым отношениям во многом определяется тем, в какой степени каждый из них стал автономной личностью в родительской семье. Семья является единственной социальной группой, которая приспосабливается ко множеству сменяющих друг друга событий в небольшом жизненном пространстве и в течение короткого времени. На новых этапах становления семьи, часто возникают трудности в семейных отношениях, так как происходит перераспределение ролей или изменение форм взаимодействия супругов.

Процесс адаптации супругов к семейной жизни и друг к другу сопровождается кризисом, который является нормативным, т.е. выполняет задачи развития, несмотря на возникновение конфликтных ситуаций. Он способствует развитию супружеских отношений, и позволяет менять семейные отношения в соответствии с целями и задачами, которые стоят перед семьей на каждом этапе. Проблемы, возникающие во время кризиса молодой семьи характерны именно для этого этапа, так как в другие периоды, их возникновение отодвигается на второй план, в чем заключается его специфичность [2]. Следует отметить, что последовательное прохождение кризисных этапов является закономерным для всех молодых семей, и успешное прохождение первого оказывает влияние, на то как будут проходить последующие.

Успешное преодоление кризиса молодой семьи во многом зависит от желания и способности супругов меняться, мириться с недостатками партнера, а также от степени широты границ их семьи, и сопровождается установкой новых отношений внутри семьи, принятием на себя новых ролей, взаимодействия и нового уровня взаимопонимания. Переход семьи на новый этап развития обусловлен высококоразвитыми адаптационными способностями, высокой пластичностью и гибкостью.

Брачно-семейная адаптация является сложным, многоуровневым целостным процессом приспособления молодых супругов друг к другу и семейной жизни, а для успешной адаптации у партнеров должны быть развиты такие адаптационные особенности, как способность к сотрудничеству, общению, самоконтролю, самопознанию, эмоциональному и рациональному пониманию других людей, умение выбрать адекватный тип по-

ведения в зависимости от ситуации. Единый стиль супружества включает поддержку, взаимоуважение, понимание.

Основным критерием оценки межличностных отношений является «удовлетворенность – неудовлетворенность». Американский психолог Г. Роланд выделил качества, свойства и ценности, необходимые для удовлетворенности взаимоотношениями в семье: непринужденность в общении, высокая степень взаимопонимания в семье, доверительность отношений, эмоциональная поддержка, восприятие дома, как оптимального места для совместного существования семьи. Самым распространенным источником неудовлетворенности супружеской жизнью являются расхождения между идеальными и реальными взаимоотношениями между супругами.

Характерным и наиболее распространенным супружеским конфликтом для первого года брачной жизни является рассогласованность партнеров из-за не сформированности адекватных структур поведения, к которым относятся навыки общения, навыки ведения домашнего хозяйства, неумение распределять внутрисемейные обязанности и т. д. Значительное количество молодых людей, в начале семейной жизни не имеют необходимых коммуникативных навыков построения комфортных семейных отношений. Такие компоненты общения, как доверительность, психотерапевтичность в большинстве случаев недостаточно развиты, а также преобладают такие негативные установки, как стремление переделать своего партнера, категоричность, желание сделать его удобным. Специфика ценностных установок и компонентов общения супругов являются результатом развития личности на предшествующих этапах ее самостоятельности, идентичности, ответственности, рефлексивности, и отражают их удовлетворенность или неудовлетворенность браком [4]. Основные поступки супругов определяются тем, как они понимают цели и задачи семейной жизни. Поведение брачных партнеров организуется в ответ на требования предъявляемые друг другу, и если это поведение не соответствует их ожиданиям и требованиям, то оно провоцирует возникновение конфликтных ситуаций и взаимных обвинений.

Одной из распространенных причин кризиса является конфликт интересов в межличностном диалоге супругов. Активное выражение недовольства, обвинения, поиск недостатков и несоответствий в близком человеке плавно перетекают в проблемы, и происходит нарастание неудовлетворенности между супругами вместо сотрудничества. Для молодых семей характерным является придирчивость, несдержанность, драматизация любой спорной ситуации. Причинами семейных конфликтов могут быть разные взгляды на семейную жизнь, бытовая неустроенность, неудовлетворенные потребности или нереализованные желания, связанные с семейной жизнью, грубость, нежелание супруга помогать жене в домашних делах, различия в духовных интересах и потребностях. Нарушаются главные прин-

ципы, на которых держаться прочные семейные отношения: защищенность, стабильность, доверие [6].

Психиатр Б. Фурст отметил, что при возникновении и обострении спорных вопросов между мужем и женой, они часто используют неправильные формы в виде борьбы. Муж в большей степени начинает проявлять свое мужское превосходство, и предъявляя жене соответствующие требования отказывается разделять ведение домашнего хозяйства. В ответ, жена осуществляет контрэксплуатацию мужа, пытаясь проявить свое женское превосходство. Такое положение приводит к борьбе полов, оба партнера обвиняют друг друга во всех бедах, не осознавая, что несмотря на то, с кем бы они ни вступили в брак перед ними встала бы часть тех же проблем. Супруги спорят по незначительным личным вопросам, и каждый пытается добиться своего за счет интересов партнера, не используя попытки уладить конфликт в соответствии с общими интересами семьи.

Если рассматривать причины возникновения конфликтов, которые выделил В. А. Сысенко, то можно сделать вывод что они связаны с отсутствием взаимопонимания супругов либо с неудовлетворенностью каких-либо потребностей. Так конфликты в молодой семье могут возникать в связи с неудовлетворенностью потребности в ценности и значимости своего «Я», которая возникает на фоне обид, постоянной критики, неуважительного отношения к своему партнеру, оскорблений, нарушения чувства собственного достоинства со стороны другого партнера; неудовлетворенностью потребности в положительных эмоциях одного или обоих супругов, когда отсутствует понимание, внимание, забота; в связи с разными взглядами на семейный бюджет; неудовлетворенность ведения домашнего хозяйства; неудовлетворенность в потребности во взаимопомощи, в сотрудничестве, взаимной поддержке.

Главным препятствием к взаимопониманию, согласию и семейной гармонии является неуступчивость супругов, а источником трудностей в общении является неумение выражать свои чувства и переживания. Постепенное слияние двух «Я» – мужа и жены, отождествление интересов, потребностей, желаний, намерений, прежде всего происходит в дружном браке. Для этого у супруги должны обладать достаточно высоким уровнем эмпатии. В конфликтном браке автономность двух «Я» сохраняется, в связи с тем, что происходит слияние только части потребностей.

Поэтому такое личностное качество как эмпатия, благотворно влияет на супружеские отношения, так как способствует их развитию, созданию более тесных эмоциональных отношений [3]. Умение понять и прочувствовать эмоции партнера, оказать поддержку, когда он в ней особо нуждается, влияет на сближение с ним.

Чувство эмпатии несовместимо с эгоцентрической позицией супругов, которая влияет на развитие конфликтности в семье. Концентрация на своем «Я» не позволяет занять необходимую и объективную позицию,

произвести анализ собственных поступков несколько отвлеченно, беспристрастно.

Эгоистичность одного или обоих супругов является одной из наиболее частых причин семейных конфликтов. Неуступчивость супругов и неумение выражать и проявлять свои чувства и переживания, является одним из основных препятствий к согласию, взаимопониманию и семейной гармонии. Совместное проживание супругов предполагает принятие интересов друг друга, в связи с чем это качество препятствует адаптации, так как личность с высокой степенью проявления эгоизма стремится к организации взаимного пространства, исходя из своих интересов. Ощущая, что личные границы задеты, другой начинает сопротивляться, что приводит к конфликтам и ссорам.

Заинтересованные в благополучной семейной жизни, супруги стараются выстроить доброжелательные и доверительные отношения, реже прибегая к эгоистическим тенденциям.

Процесс супружеской адаптации связан с добровольным объединением, согласованием позиций и представлений, мнений по различным аспектам семейной жизни. Для успешной адаптации супруги должны быть готовы постоянно трудиться над собой, трансформировать негативные проявления своего характера, совершенствовать себя, при этом научиться принимать другого, отдавать свое время и силы семейным заботам, не придавать значения мелким недостаткам [4].

Успешность функционирования семьи зависит от стабильности, качества адаптации молодых супругов друг к другу на физиологическом, психологическом и ценностном уровнях, субъективное ощущение удовлетворенности у всех членов семьи, непротиворечивость семейно-ролевой структуры.

В период кризиса сохранить семью можно только при условии, если супруги готовы совместно решать проблемы, обсуждать взаимные претензии. Восстановление взаимопонимания и сотрудничества является основной работой каждого из супругов в кризисных ситуациях.

### **Литература**

1. Петровский А. В. Введение в психологию. – Москва: Издательский центр «Академия», 1996. – 496 с.
2. Котельникова Ю. С. Психологическая характеристика нормативных кризисов супружеских отношений в молодой семье // Наука и образование сегодня. – 2018. – № 5 (28). – С. 112-116.
3. Мантикова А. В. Супружеские отношения у женщин с высоким уровнем эмпатии // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine – 2018. – № 3. – С. 167-191.
4. Мельникова Д. А., Ильинский С. В. Психологические факторы удовлетворенности браком супругов в молодой семье // Вестник Самар-

ской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2016. – № 2 (20). – С. 112-124.

5. Обозов Н. Н. Семейно-брачные и родственные отношения // Психология семьи: учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. – С. 361-383.

6. Ожигова Л. Н., Лупенко Н. Н. Особенности межличностных отношений и ролевых ожиданий личности в браке // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017.

7. Целуйко В. М. Психология современной семьи. – М.: ГИЦ «ВЛАДОС», 2004. – 180 с.

**Десяткова Анна Михайловна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психология семьи и семейное консультирование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: kosulya3@mail.ru

**Научный руководитель:**

**Баринова Елена Сергеевна,**

канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: barinovaes@yandex.ru

### **ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА**

**Аннотация.** Данная статья посвящена рассмотрению стилей семейного воспитания и их влияния на развитие личностных качеств ребенка. Детально разбираются основные стили: авторитарный, авторитетный, либеральный, демократичный, индифферентный и их влияние на детско-родительские отношения.

**Ключевые слова:** семья; детско-родительские отношения; семейное воспитание; стили воспитания; дети; родители; личность ребенка.

**Desyatkova Anna Mikhailovna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education. Psychology of Family and Family Counseling», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Barinova Elena Sergeevna,**

Candidate of Psychology, Senior Lecturer of Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **INFLUENCE OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS ON THE PERSONALITY OF THE CHILD**

**Abstract.** This article is devoted to the styles of family education and their impact on the development of personal qualities of the child. The main styles of child rearing are presented for consideration: authoritarian, authoritative, liberal, democratic, indifferent.

**Keywords:** a family; child-parent relationship; family education; parenting styles; children; parents; child's personality.

Л. Б. Шнейдер, рассматривая семью, как важнейшее условие психологического благополучия ребенка, полагает следующее: «Быть родителем – вероятно наиболее трудная задача, с которой сталкивается большинство взрослых, не имея какой-либо предварительной подготовки или образования. Неудивительно, что совершаются ошибки, предъявляются необосно-

ванные ожидания, включаются сильные чувства. Так или иначе, от родителей ожидается, что они хорошо справляются со своей ролью, просто потому что сами воспитывались родителями» [2, с. 486].

Семья – это целый мир для маленького ребенка, мир в котором он каждый день делает новые открытия, учится любить, дружить, разочаровываться, ненавидеть, сочувствовать. Она оказывает решающее влияние на формирование личности ребенка и затрагивает каждую сферу его личности: аффективную, когнитивную, поведенческую, коммуникативную. Насколько сильно влияют родители на развитие ребенка, безусловно, известно всем. Дети, растущие в любви, гармонии в атмосфере понимания, имеют гораздо меньше проблем связанных со здоровьем, общением со сверстниками, и меньше проблем с обучением в школе [3, с. 249]. Воспитание родителей дает свои плоды. Ребенок растет либо уверенным в себе, доброжелательным, открытым, либо, наоборот, тревожным, злым, отрешенным. Любые проблемы, как показывает мировая практика психологической помощи детям и родителям, возможно разрешить и восстановить благоприятный стиль общения, вернуть положительную культуру общения если специалисты действуют сообща с родителями [7, с. 352].

Проблемы детско-родительских отношений определяются сложностью объектной структуры, всем многообразием взаимоотношений родителей и детей, теми нарушениями в их взаимоотношениях, которые оказывают очень существенное влияние на психологическое благополучие ребенка в семье и социуме [8, с. 319]. В психике ребенка стиль родительского воспитания запечатлевается произвольно. Став взрослым, он на бессознательном уровне будет воспроизводить унаследованный от своих родителей стиль воспитания [6, с. 320]. Дети, которые самостоятельно интуитивно понимают и сопротивляются неадекватности родительского влияния, даже если они обладают высокими способностями компенсировать, получают слом внутренней защиты. Ребенок начинает отставать в психическом развитии, в развитии гармоничной личности, ведь у такого ребенка «наступил конец» и его «запас внутренних сил» исчерпан [9, с. 400].

Ученые (Л. Б. Шнейдер, Д. Боумрид, А. Болдуином, В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, Д. Н. Исаев, Г. Крайг, Э. Г. Эйдемиллер) выделяют следующие стили семейного воспитания: авторитетный, либеральный, демократический, авторитарный, индифферентный. Рассмотрим каждый из них более подробно.

**Авторитетный.** Родители авторитетного стиля осознают важную роль в становлении личности, знают какие требования необходимо выдвигать, а какие обсуждать, они осознают и признают право на саморазвитие. Такой стиль воспитания отличается своими доверительными и теплыми отношениями между родителями и детьми. Родители открыты общению с детьми, поощряют автономию детей, свои требования изменяют в рамках разумного. Дети такого стиля воспитания превосходно адаптированы, уве-

рены в себе, отлично развит самоконтроль, хорошо учатся, и обладают высокой самооценкой [4, с. 53-56].

**Либеральный.** Родители либерального стиля воспитания ценят своего ребенка очень высоко и предоставляют полную свободу. Свой путь дети выстраивают самостоятельно через свой жизненный опыт, в отличие от авторитарного стиля, здесь нет правил, запретов и правил поведения. Поддержка со стороны родителей их реальная помощь отсутствует. При таком стиле воспитания у детей формируется высокая тревожность, инфантильность, страх реальной деятельности и достижений, наблюдается избегание ответственности, импульсивность.

**Демократичный.** Свои поступки, требования демократические родители мотивируют, прислушиваются к детям, уважают их позицию и развивают самостоятельность суждений. Родители, воспитывающие своего ребенка в рамках демократического стиля, не только ожидают от него больших результатов, но и предоставляют для этого все необходимые ресурсы и поддержку. Они открыто демонстрируют им свою поддержку и любовь, при этом в семье устанавливаются разумные ограничения и правила. В результате дети лучше понимают родителей, растут с развитым чувством собственного достоинства, разумно послушны, инициативны. Для таких детей родители являются образцом трудолюбия, честности, нравственности и желаний воспитать своих детей такими же [12, с. 59].

**Авторитарный.** Это стиль воспитания, при котором все решения принимают родители, ребенок лишь подчиненный, который следует указаниям. При таком стиле воспитания между ребенком и родителями отсутствует душевная близость и взаимопонимание. Требования авторитарного стиля воспитания родителей категоричны и неуступчивы, такие родители абсолютно не готовы к постоянному общению со своим ребенком. Дети такого стиля воспитания получают целый список комплексов: замкнутость, боязливость, зависимость, раздражительность, развито чувство страха перед наказанием. Девочки остаются пассивными и очень зависимы, мальчики же неуправляемы и агрессивны [4, с. 53-56].

**Индифферентный.** Такой стиль воспитания имеет синонимы и самый понятный из них – попустительский стиль воспитания. В отношениях между родителями и детьми присутствуют всепрощение, бесконечное доверие друг другу, единственное о чем забывают родители рассматриваемого стиля это о разумных психологических и поведенческих границах, о правилах которые должны быть установлены родителями с учетом мнения ребенка для его же безопасности и комфорта. Ребенок же, воспринимая недостаток руководства и дисциплины со стороны родителей, трактует такое поведение, как проявление равнодушия и эмоционального отторжения. Дети растут несобранными, одержимы одиночеством, попадают в «плохую компанию», плохо разбираются в людях и в дальнейшем могут испытывать проблемы при построении семьи [11, с. 640].

Став взрослым, ребенок может сознательно не принимать некоторые черты своей семьи, однако бессознательно все равно несет в себе манеру поведения, речи, качества характера, заложенные семьей. Все это, стиль жизни, уникальное соединение черт, поступков и навыков, которые в совокупности определяют маршрут движения ребенка к его жизненным целям. Обозначенные выше стили можно разделить на гармоничные и дисгармоничные. Для нивелирования дисгармоничных стилей воспитания предлагаем рекомендации, направленные на оптимизацию родительского воспитания.

Рекомендации родителям по оптимизации детско-родительских отношений:

1. Интересоваться жизнью и увлечениями ребенка.
2. Создавать в семье атмосферу радости, любви и уважения.
3. Устанавливать свои границы и правила.
4. Смотреть здесь и сейчас! Оценивать поступок, а не личность.
5. При каждом контакте ваших глаз улыбаться ребенку.
6. Расспрашивать ребенка о его проблемах.
7. Радоваться успехам ребенка, не раздражаться в момент его временных неудач.
8. Необходимо исключить из общения окрики, грубые интонации, чаще улыбайтесь, общайтесь с детьми.
9. Использовать совместные семейные обсуждения проблем и достижений семьи.
10. Научиться принимать помощь от детей.
11. Уважать позицию своего ребенка, он имеет на это право, прислушиваться к его мнению.
12. Открыто выражать свои чувства и быть готовым к диалогу с ребенком.

Подводя итоги вышесказанному, можно сделать вывод, что позитивное, совместное участие в жизни ребенка ведет к развитию психически здоровой личности. Воспитывая ребенка, мы – родители – воспитываемся сами. Семья – тот социальный институт, та ячейка общества, где происходит формирование вступившего в жизнь человека. Она становится тем домом, в котором человек вырастает и получает первые жизненные уроки. В семье он получает поддержку и помощь, учится любви к миру и к людям. У ребенка сохраняются на всю жизнь самые добрые и светлые воспоминания, согревающие его сердце в самые трудные моменты жизни.

### **Литература**

1. Гозман Л. Я., Шлягина Е. И. Психологические проблемы семьи. Вопросы психологии. – М.: Просвещение, 2018. – 187 с.
2. Макаренко А. С. О воспитании. – М.: Просвещение, 2018. – 486 с.
3. Наклева Г. В. Гармонизация детско-родительских отношений. – Челябинск: Проспект, 2016. – 249 с.

4. Бельгибаева Г. К., Кенесбекова С. А., Айтжанова Р. М. Особенности стилей воспитания детей // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 8. – С. 53-56.
5. Баринаева Е. С. Субъектно-деятельностный подход к формированию психологической культуры семьи: монография. – Екатеринбург: [б. и.], 2020. – 126 с.
6. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: Медиа, 2017. – 240 с.
7. Гребенников И. В. Воспитательный климат семьи. – М.: Знание, 2016. – 140 с.
8. Психолого-педагогическая диагностика / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – Москва: Академия, 2003. – 320 с.
9. Божович Л. И., Асмолов А. Г., Бодалев А. А., Зинченко В. П., Шадриков В. Д., Ярошевский М. Г. и др. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 352 с.
10. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.
11. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2014. – 400 с.
12. Карабанова О. А. Детско-родительские отношения и практики воспитания в семье: кросс-культурный аспект // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т. 6. – № 2. – С. 15-26. – doi:10.17759/jmfp.2017060202.
13. Варга А. Я. Современный ребенок. Энциклопедия взаимопонимания. – ОГИ, Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2014. – 640 с.
14. Алатовцева Н. А. Влияние детско-родительских отношений на формирование личности ребенка // Дошкольная педагогика. – 2015. – № 4. – С. 58-59.
15. Чебанов В. Ю. Детско-родительские отношения в семье // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-2.
16. Электронный ресурс. – URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=10352>

**Дмитриева Мария Игоревна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психология семьи и семейное консультирование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: getcommittedplss@gmail.com

**Научный руководитель:**

**Васягина Наталия Николаевна,**

доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: vasyagina\_n@mail.ru

## **ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА**

**Аннотация.** Статья посвящена детерминантам психологического благополучия ребенка. В данной статье раскрывается такое понятие как «психологическое благополучие». Представлен информационно-аналитический обзор теоретических подходов, посвященных изучению психологического благополучия. Приводится анализ исследований психологического благополучия в отечественной и зарубежной психологии. В статье обосновывается важность формирования психологического благополучия детей. Раскрываются основные детерминанты психологического благополучия ребенка. Статья представляет интерес для семейных психологов и широкого круга читателей.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие; детская психология; семейное воспитание; дети; детерминанты психологического благополучия.

**Dmitrieva Maria Igorevna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education. Psychology of Family and Family Counseling», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Vasyagina Natalia Nikolaevna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department is Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **DETERMINANTS OF A CHILD'S PSYCHOLOGICAL WELL-BEING**

**Abstract.** The article is devoted to the determinants of a child's psychological well-being. This article reveals such a concept as «psychological well-being». An informational and analytical review of theoretical approaches dedicated to the study of psychological well-being is presented. The analysis of studies of psychological well-being in domestic and foreign psychology is given. The article substantiates the formation of the psychological well-being of children. The main determinants of a child's psychological well-being are revealed. The article is of interest to family psychologists and a wide range of readers.

**Keywords:** psychological well-being; child psychology; family education; children; determinants of psychological well-being.

Детское благополучие – это многомерное понятие, которое объединяет в единое целое детерминанты средовых условий и развития ребенка, в целом. Это понятие неразрывно связано с правами, потребностями ребенка и условиями развития ребенка, которые являются основой для развития личности ребенка и его взаимодействия с другими людьми на протяжении детства и в будущем.

На психологическое благополучие детей оказывает влияние такой фактор как средовые переменные (особенности взаимодействия ребенка с родителями, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности, размер и состав семьи, социально экономическое положение, методы родительского воспитания).

Психические потребности ребенка лучше всего удовлетворяет хорошая семейная обстановка. Семья, играющая роль первичного социального института, предоставляет ребенку не только оптимальные возможности для формирования его личности, но она также естественно вводит его в постоянно расширяющиеся социальные отношения, создает предпосылки для его социализации и способствует ей.

Таким образом, отмечая немалую значимость и роль данной проблемы, возникла необходимость в проведении исследования для выявления семейных детерминантов психологического благополучия ребенка.

Психологическое благополучие стало объектом научного изучения во второй половине XX века, но до сих пор проблема психологического благополучия личности характеризуется малоизученностью в психологии.

Изучению данного феномена способствовало появление такого направления, как позитивная психология, которая предполагает не изучение проблем и нарушений психики, а рассмотрение потенциала личности. И. Бонивелл выделил несколько детерминант, увеличивающих заинтересованность к изучению благополучия: во-первых, «страны достигли того уровня благосостояния, при котором не выживание и экономические показатели, а качество жизни людей становится главной задачей; во-вторых, нарастающая тенденция к индивидуализму делает личное счастье более важным; в-третьих, наработан ряд достоверных и надежных методов измерения благополучия, благодаря которым эта область смогла превратиться в серьезную и признанную научную дисциплину» [4].

Понятие «психологическое благополучие» является объектом исследования многих отечественных и зарубежных ученых в области психологии. М. Аргайл, Н. Бредберн, И. Бонивелл, И. А. Джидарьян, М. Селигман в своих работах начали рассматривать и выделять детерминанты психологического благополучия личности [2; 4; 12; 14].

К. Рифф в рамках концепции психологического благополучия предложила модель психологического благополучия, которая основывалась на

постулате о том, что психологическое благополучие представляет собой непрерывный личностный рост и полноценность жизни, что в свою очередь приводит к эффективной саморегуляции различных психологических и физиологических систем. Совместно с Н. Брэдберном, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленковой была определена структура психологического благополучия, в которую входят 6 основных характеристик: самопринятие, позитивные отношения с другими, автономия, контроль над окружением, целенаправленность жизни, личностный рост, которыми должен обладать каждый благополучный человек [9; 12; 13].

О. А. Идобаевой в своей работе была предложена психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия, которой было определено, что «психологическое благополучие личности неразрывно связано с социальной ситуацией развития. Тревога, неудовлетворенность жизнью, депрессия, страх перед будущим представляют собой субъективное отражение нестабильности современной социальной ситуации развития в подростковом, юношеском и зрелом возрастах» [14].

Возникновение термина «психологическое благополучие» в научной литературе произошло благодаря выходу в 1969 году работы Н. Брэдберна под названием «Структура психологического благополучия». Исследователь определяет данный феномен как субъективное ощущение счастья и общую удовлетворенность жизнью. При этом Н. Б. Брэдберн разграничивает понятия «психологическое благополучие» и «психическое здоровье». К психологическому благополучию были отнесены такие понятия, как сила Эго, самоактуализация, самооценка, автономия, и при этом Н. М. Брэдберн допускает возможность взаимного пересечения этих понятий в различных сферах [12].

Некоторые отечественные и зарубежные исследователи понимают под психологическим благополучием психологические аспекты психического здоровья, т. е. совокупность личностных характеристик, которые выступают предпосылками стрессоустойчивости, социальной адаптации, успешной самореализации [14; 15].

Также существует точка зрения, определяющая психологическое благополучие как меру способности индивида сохранять, реализовывать и развивать индивидуальную и социальную субъективность в изменяющемся мире [7].

По мнению советского и белорусского психолога Л. Я. Коломенского психологическое благополучие – это внутриличностный комфорт, наличие у человека гармонизированного внутреннего мира, баланса с самим собой и окружающими [8].

Е. Р. Калитеевская и В. И. Ильичева рассматривают психологическое благополучие в качестве умения человека трансцендировать свою социальную и биологическую детерминированность, быть активным и автономным субъектом собственной жизни в изменяющемся мире [9].

А. Г. Асмолов определяет психологическое благополучие как «системное качество человека, обретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций» [14].

Исследование психологического благополучия младших школьников и подростков, в отличие от исследований взрослых, в современном мире набирает обороты. Семья играет важную роль в становлении личности детей и подростков, оказывая решающее влияние на психологическое благополучие ребенка [1]. Особенности родительского общения оказывают влияние на психологическое благополучие ребенка в целом [5; 6; 16]. В процессе становления ребенка как личности особое значение имеет межличностное общение в семье. О. А. Карбанова определяет внутрисемейное общение в семье как главный аспект жизнедеятельности семьи, способствующий эффективности функционирования семьи, а также определяющий ресурсы роста и развития семьи. Семья, опосредуя «вращение в культуру» ребенка, оказывает глубокое воздействие на формирование его личности [10].

Анализируя труды отечественных и зарубежных исследователей в области психологии, можно выделить детерминанты психологического благополучия ребенка. Во-первых, среди факторов можно выделить все то, что определяет взаимоотношения между членами семьи, а именно характер детско-родительских отношений, стиль воспитания, компетентность родителей, наличие привязанности и эмпатии [10]. Во-вторых, открытость в общении и коммуникативные умения родителей [6; 17]. В-третьих, увеличение родительской компетентности в общении [11]. Современные зарубежные исследования также показывают, что сильное чувство близости и привязанности к семье связано с более высоким уровнем эмоционального благополучия, а также лучшей успеваемостью в школе и меньшим риском девиантного поведения.

Также на психологическое благополучие ребенка может оказывать влияние структура семьи. Дети из полных семей обычно более счастливы, активнее, чем те, которые проживают с одним из родителей или не имеют их. Но при этом, доказано, что восприятие родителей как добрых, поддерживающих детей является одним из самых сильных условий удовлетворенности жизнью ребенка, независимо от состава семьи.

Благополучие ребенка можно сохранить только в том случае, если в семье будет благоприятный психологический климат, характеристиками которого являются сплоченность, возможность разнообразного развития личности ребенка, высокая доброжелательная требовательность, чувство защищенности и эмоционального удовлетворения. Ведь именно психологический климат делает устойчивыми внутрисемейные отношения, главным образом влияет на развитие детей, его создают родители и именно от них зависит, будет он благоприятным или нет [3]. В семьях с благоприятным психологическим климатом дети относятся к остальным с любовью, уважением и доверием, члены таких семей проводят время вместе в до-

машнем кругу, беседуют на интересные темы. Именно все эти факторы способствуют гармонии, снижению остроты возникающих конфликтов, снятию стрессовых состояний ребенка, повышению его самооценки, уверенности в себе и своих силах.

Семьи, в которых присутствуют частые ссоры, эмоциональный дискомфорт, психическое напряжение, формируют в ребенке повышенную тревожность, агрессивность, неврозы, у ребенка могут возникнуть трудности в межличностном общении со сверстниками, может наблюдаться недостаток навыков коммуникации, может возникать неуверенность в себе и пониженная самооценка. Поэтому важным фактором является умение родителей уважать своего ребенка, не ругать за незначительные проступки. Ребенку в силу своей впечатлительности и восприимчивости необходимо чувствовать себя любимым и значимым в семье.

Из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, что для психологического благополучия ребенка родители должны играть активную роль в жизни семьи и, в первую очередь, в социализации ребенка, то есть уделять ему достаточное количество внимания, находить время на разговоры с ребенком и проводить время вместе.

### **Литература**

1. Авдеева Н. Н., Хоффман Б. Э. Актуальные направления исследований взаимоотношений подростков с родителями // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8. – № 4. – С. 69-78.
2. Аргайл М. Психология счастья: пер. с англ. / под ред. М. В. Кларина. – М.: Прогресс, 2007. – 403 с.
3. Барцалкина В. В. Родительская созависимость как фактор риска формирования аддикций у детей // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 18-25.
4. Бонивелл И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология / пер. с англ. М. Бабичевой. – М.: Время, 2009. – 192 с.
5. Васягина Н. Н., Бекмансурова С. А. Психолого-педагогические проблемы современной семьи // Стратегические ориентиры современного образования. – Екатеринбург, 2020. – С. 184-188.
6. Васягина Н. Н., Мазурчук Е. О. Особенности субъектности матери в период восстановления родительских прав. – Екатеринбург, 2020.
7. Демина Л. Д., Ральникова И. А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности. – Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
8. Дубровина И. В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.

9. Жесткова Н. А. Средства повышения родительской компетентности в вопросах сохранения психологического здоровья детей // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – № 3 (50).

10. Карабанова О. А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л. С. Выготского к П. Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2012. – № 4. – С. 73-82.

11. Пита А. А., Васягина Н. Н. Зависимость психологической безопасности ребенка от параметров отношения отца и матери // Актуальные проблемы психологии личности. – Екатеринбург, 2020. – С. 135-145.

12. Скорынин А. А. к вопросу о структуре психологического благополучия личности // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – № 2.

13. Сычев О. А., Казанцева О. А. Отношения супругов в браке и психологическое благополучие ребенка дошкольного возраста // СПЖ. – 2017. – № 66.

14. Чувашова А. Г., Конарева И. Н. Представления о психологическом благополучии детей дошкольного возраста в контексте культурно-деятельностной парадигмы // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2020. – № 1.

15. Чумакова М. И., Смирнова З. В. Развитие профессиональной компетентности педагогов: программы и конспекты занятий с педагогами. – Волгоград: Учитель, 2008. – 135 с.

16. Шнейдер Л. Б. Семейная психология. – М.: Академический проект; Трикста, 2010. – 720 с.

17. Якимова Т. В., Бондаренко Я. А. Осведомленность в истории своей семьи как фактор психологического благополучия // Психологопедагогические исследования. – 2014. – Т. 6, № 4. С. 93-105.

**Домнина Ульяна Андреевна,**

магистрант, Уральский государственный педагогический университет,  
г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: ulia.domnina@mail.ru

**Лозгачева Оксана Викторовна,**

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский  
государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург,  
эл. почта: oksana.lozgacheva@yandex.ru

## **ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У ПОДРОСТКА**

**Аннотация.** Статья посвящена определению особенностей, которые способствуют формированию агрессивного поведения у подростков, взаимосвязанных с детско-родительскими отношениями, отношениями со сверстниками и личностными особенностями. В тексте авторы описывают основные особенности детско-родительских отношений в подростковом возрасте; раскрывают несколько типов взаимоотношения внутри семьи, оказывающих влияние на подростков, также перечислены типы негативных отношений родителя к ребенку, разобраны уровни отношений родителей к детям. Авторы также освещают основные требования к семейному воспитанию и констатируют, что детско-родительские отношения определяют развитие и социализацию ребенка. В данной статье раскрываются особенности взаимодействия подростков в группах, влияние на формирование агрессивного поведения, как понимание своего собственного «Я». В конце статьи описываются основные причины формирования агрессивного поведения.

**Ключевые слова:** детско-родительские отношения; семейное воспитание; подростки; родители; сверстники; личностные особенности; личность подростка; подростковая агрессия; агрессивность; агрессивное поведение.

**Domnina Ulyana Andreevna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education. Psychology of Family and Family Counseling», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Lozgacheva Oksana Viktorovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **EFFECTS OF THE FAMILY ON AGGRESSIVE BEHAVIOR OF A TEENAGER**

**Abstract.** The article is devoted to the identification of the characteristics that contribute to the formation of aggressive behavior in adolescents, interrelated with parent-child relationships, relationships with peers and personality traits. In the text, the authors describe the main features of parent-child relationships in adolescence; disclose several types of relationships within the family that affect adolescents, also list the types of negative parent-child relationships, and analyze the levels of parent-child relationships. The

authors also highlight the basic requirements for family education and state that parent-child relationships determine the development and socialization of a child. This article reveals the features of the interaction of adolescents in groups, the influence on the formation of aggressive behavior, as an understanding of their own «I». At the end of the article, the main reasons for the formation of aggressive behavior are described.

**Keywords:** child-parent relationship; family education; adolescents; parents; peers; personality traits; the personality of the teenager; teenage aggression; aggressiveness; aggressive behavior.

В современном обществе мы сталкиваемся с агрессивным поведением, это является не только проблемой личности, это также влечет за собой социальную проблему. В последнее время подростковая агрессия приобрела научную актуальность и высокую социальную значимость.

Под агрессией принято понимать преднамеренное действие, которое выражается в словесной или физической форме и направлено на причинение вреда, потери и боли себе или другим людям. Различают два вида агрессии вербальную и невербальную.

К формам вербальной агрессии принято относить: обзывания, жалобы, дерзкое поведения по отношению к сверстникам или взрослым, насмешки, колкие замечания, которые вызывают отрицательные эмоции у другого человека.

К формам невербальной агрессии принято относить физические и нефизические формы. К физическим относится причинение боли другому человеку или себе.

Агрессивность, с точки зрения исследователей, рассматривается как свойство личности, которое выражается в готовности к агрессии, а также в частой интерпретации поведения другого человека как враждебного.

Вопросом агрессивности занимались следующие ученые: Р. Бэрона, К. Бютнера, А. Бандура, Дж. Долларда, К. Лоренца, Ю. Б. Можгинского, А. Налчаджяна, А. А. Реана, Т. Г. Румянцевой, Д. Ричардсона, Ф. С. Сафуанова, Л. М. Семенюк, З. Фрейда, Э. Фромма, И. А. Фурманова, Х. Хекхаузена, К. Хорни и др.

Из-за возрастания общего числа агрессивных проявлений среди несовершеннолетних стал появляться и повышенный интерес к самой проблеме.

Подростковый возрастной период является сенситивным возрастом, именно поэтому агрессивность у подростков проявляется наиболее часто.

Причинами в отклонении поведения являются разные обстоятельства, такие как нестабильность общества, изменения в содержании ценностных ориентаций молодежи, неблагоприятных семейно-бытовых отношений, отсутствие контроля над поведением, а также чрезмерной занятости родителей. У большинства родителей сложилось ошибочное мнение, что главным воспитателем является школа. В плохом поведении винят улицу, а семья самоустранивается от процесса воспитания.

Помимо ошибок в семейном воспитании, также добавляются ошибки школьного воздействия на личность самого ребенка. Уверенность подростка в семье подрывает отсутствие воспитательных работ на том месте, где он проживает, а также не маловажную роль играет отрицательный пример взрослых и влияние неформальных групп и лидеров. Э. Фром говорил, что семья является «посредником» общества, поэтому во время адаптации в семье, ребенок формирует свой характер, который в дальнейшем будет являться его основой адаптации в обществе и принятии решений [1, с. 110]. Исходя из этого, можно понять, что семья является главным институтом воспитания индивида, личности. Ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей, так как только семья воздействует на личность ребенка такой длительный период. Еще К. Д. Ушинский писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иногда даже делом легким тем понятнее и легче, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врожденные способность и умение, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные знания» [9, с. 4]. Подростковый возраст занимает относительно кратковременную продолжительность (с 13 до 17 лет), несмотря на это, он является одним из наиболее сложных периодов развития человека и во многом определяет дальнейшую жизнь. Именно в этот период созревания формируется характер и другие основы личности. С механизмами социализации связано влияние семьи. С одной стороны подкрепление, когда родители поощряют определенное поведение ребенка или же наоборот наказывают за нарушение определенных правил, они внедряют, таким образом, в его сознание определенную систему норм, знания о том какие из них одобряют, а какие нет. Вторым механизмом является идентификация, когда ребенок опирается на пример родителей и подражает им. И, в конце концов, зная внутренний мир самого ребенка, откликаясь на проблемы ребенка или игнорируя их, родители формируют самосознание и личность в общем. Часто родители начинают кричать на своих детей, тем самым бессознательно разрушая все плоды их воспитания. М. Мид, в процессе изучения примитивных сообществ сделала интересный вывод, что в тех сообществах, где дети получали негативный опыт в основном формировались отрицательные черты личности.

Существует ряд особенностей семейных отношений и воспитания, исходя из которых, у ребенка проявляются агрессивные качества личности (Е. Е. Копчнева): недостаток тепла и ласки со стороны родителей; явное отвержение ребенка, которое проявляется в жестокости, невнимании, в избегании контакта родителя с ребенком; безразличное отношение к ребенку, незаинтересованность; наказание по отношению к ребенку применяется непоследовательно [5, с. 24-26].

В. И. Гарбузов выделил три типа негативных отношений родителей к ребенку.

Первый тип отношений формирует у ребенка отсутствие чувства поддержки, ребенок чувствует себя незащищенным, покинутым. При холодных эмоциональных отношениях у ребенка не появляются позитивные поведенческие модели реагирования.

Гиперсоциализация. С одной стороны такой тип представляет ребенку образец для развития и направлен на формирование сильной личности, но с другой стороны это приводит к негативным результатам, ребенок становится озлобленным, делает все запретное как бы «исподтишка». У такого типа родителей критика не является конструктивной и поэтому не приводит ни к чему положительному.

Следующий тип взаимоотношений гиперопека. Данный тип также нарушает гармоничное развитие личности, с одной стороны ребенок получает большое количество ласки, заботы, внимания, такой чрезмерный уход приводит к инфантилизму, и ребенок вырастает менее самостоятельным, не способен принимать решение. Обычно такие дети становятся жертвами агрессоров и впоследствии вымещают свои негативные эмоции на предметах, например, рвут книги, раскидывают игрушки, ломают все. Исходя из этих типов, можно сказать, что неправильное отношение к ребенку также формирует агрессивные тенденции в поведении ребенка.

Г. П. Бочкарева выделила несколько типов семей, семьи с неблагоприятной атмосферой, где родители равнодушны, грубы и относятся неуважительно по отношению к своим детям, также выделила семьи, где родители и дети эмоционально не привязаны друг к другу, со стороны наблюдается внешнее благополучие, но безразличное отношение к потребностям ребенка. При таких типах семей, ребенок стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи, так как ребенок находит в нездоровой нравственной атмосфере, то ему бессознательно прививаются социально нежелательные интересы и потребности и таким образом ребенок вовлекается в аморальный образ жизни [1, с. 106-108].

Также А. Е. Личко, советский психиатр, выделил 4 типа неблагополучных семей:

1. Гиперопека с разным уровнем степени, начиная с родительского желания принимать участие в жизни ребенка, интересоваться его чувствами увлечениями, до семейной тирании, а также не нормальная забота о ребенке, контроль над всей его жизнью – такое отношение приводит ребенка к пассивности, несамостоятельности, а также к трудностям в общении со сверстниками.

2. Гипоопека, вытекающая в безнадзорность. Подростки делают все, что захотят их делами никто не интересуется. В последствие поведение становится неконтролируемым. Как бы не вели себя подростки в период созревания, они так или иначе нуждаются в родительской опоре, им нужен

пример взрослого, должны учиться ответственному поведению, на который можно ориентироваться с помощью взрослого.

3. Ситуация в семье, где из ребенка делают «кумира». Постоянная чрезмерная похвала, даже за маленькие успехи.

4. Семейная ситуация где создается образ «золушек», родители в такой семье уделяют больше внимания себе и мало детям.

Также Е. Е. Копчнева, выделила несколько уровней родительского отношения. Первый уровень это уровень идентифицированного отношения, когда родители относятся безразлично по отношению к чувствам ребенка, к его переживаниям, а также к самим детям. Второй уровень демонстрации своей власти над ребенком, на таком уровне родители демонстрируют показное уважение к детям, но за таким поведением скрыто безразличие и лицемерие. Также родителям свойственно подавление чувств и мыслей собственных детей. Третий уровень представляет собой агрессивный стиль поведения, здесь родители испытывают недоверие к ребёнку, контролируют его поведение, проявляют признаки борьбы за лидерство и власть над ребенком, через угождение его потребностям и всем капризам. Четвертый уровень, выражается доверием между родителями и детьми, присутствием общих интересов, также все проблемы решаются совместно и все присутствуют в их решении.

Далее Е. Е. Копчнева выделяет несколько особенностей семейного воспитания и отношения, которые влияют на появление у подростка агрессивных качеств:

- Недостаток или отсутствие тепла, ласки со стороны родителей.
- Отсутствие заинтересованности детьми, безразличное отношение к детям.
- Демонстрация отвержения ребенка, которое проявляется в жестокости, невнимании, а также избегания какого-либо контакта с ребенком.
- Контроль над ребенком отсутствует или его недостаточно, сочетается со снисходительным отношением к проявляемому к ним агрессивному поведению.
- Отсутствие последовательности в применении наказаний [5, с. 24-26].

Стиль и то поведение родителей – это относительная устойчивость целей, действий и реакций взрослого, направленных на формирование личности ребенка.

По мере взросления ребенка, семья уходит на второй план и возрастает роль сверстников. Для подростков чрезвычайно важна та поддержка, которую они получают от своих сверстников. Подростков, которые формируются, в группы объединяет развитие и общие интересы. При формировании группы закрепляются девиантные ценности и стили поведения, группа начинает оказывать большое влияние на личностное развитие подростков. Во время проведения групповых дискуссий, у всех членов группы происходит пересмотр своих решений так, чтобы приблизить его к цен-

ностному стандарту. Утрачиваемое подростками ощущение дистанции, понимания допустимого и недопустимого может привести к непредсказуемым событиям и последствиям. Среди подростков есть группы, которым характерно желание удовлетворять свои потребности немедленно, а также проявляется стремление перекладывать свою ответственность на других и защищаться от трудностей пассивным образом. Подростки, которые находятся в таких группах, относятся к учебе с пренебрежением, у них плохая успеваемость, они не выполняют свои обязанности, например, избегают каких-либо обязанностей и поручений по дому, уклоняются от выполнения домашнего задания, а иногда и не посещают занятия. Такие подростки оказываются перед большим количеством свободного времени и как следствие они не умеют проводить свой досуг содержательно. У большинства таких подростков отсутствуют какие-либо интересы и увлечения, они не посещают никакие кружки, не ходят на просветительские мероприятия, не читают никаких книг, а если читают, то это не более чем книги о приключениях. При бессодержательном проведении свободного времени, у подростков появляется желание «острых ощущений». И здесь появляются алкоголизация и наркотизация, которые связаны с девиантным поведением. С помощью алкоголя, подростки как бы отмечают свои заслуги, например мелкие драки, кражи, хулиганские поступки. При объяснении таких поступков, у подростков уже сформировано неправильное представление о таких понятиях как нравственность, смелость, храбрость, справедливость. Из-за этого подростки имеют риск стать несовершеннолетними преступниками. В процессе стихийно-группового общения, обычно агрессивность, тревожность, жестокость принимают устойчивый характер. Но такое общение и такая система отношений имеет место быть только в том случае, когда подросток пытается заместить ситуацию неприятия в мире социально-значимых взрослых. Принадлежность к компании сталкивает некоторых подростков с определенными ожиданиями, а также выдвигает предоставление доказательств его соответствия и самоконтроля. Когда подросток следует законам группы, которые иногда являются иррациональными и неотвратимым, тогда он идет на жестокие преступления, чтобы как в их представлении восстановить свою собственную жизненную ценность собственного «Я» с группой. Групповая культура подростков и их общение друг с другом связаны с их переходом в мир взрослых. А взрослые в свою очередь вновь оценивают многообразие форм таких групп. Но есть две темы, которые всегда между собой тесно связаны и выносятся за скобки, одна тема связана с сексуальностью, а вторая с насилием. Агрессия и насилие становятся привилегией родителей, как насилие в целях воспитания. Но если же у подростка агрессия является личностной чертой, то Л. А. Ругуш дал этому следующую характеристику:

1. Такие подростки стремятся к защите своих интересов и прав, чрезмерно проявляют свои эмоции и агрессивность при общении с кем-

либо, ведут себя импульсивно; Оценивают свои поступки с малым уровнем критичности и с некоторым самодовольствием, им характерно эмоциональное принятие себя.

2. Имеется целостное и установленное понимание своего образа «Я» удовлетворенность им, это определяет их эгоизм, стремятся к самодостаточности, лидерству, без страха вызвать чувство отчуждения.

3. Взаимоотношения с родителями и учителями в школе воспринимаются, как основные сферы конфликтов.

4. Агрессивность, которая им свойственна во время защиты своих собственных интересов, препятствует при решении проблемы [8, с. 21].

«Проявлениям агрессивности способствуют недостатки воспитания, осуществляемого разными институтами социализации, в том числе не только семьей, школой, но и средствами массовой информации» [3, с. 58].

В основном у подростков формируется агрессивность, как протест против непонимания взрослых, из-за того что они не удовлетворены своим положением в обществе и это проявляется в соответствующем им поведении. Также на развитие агрессивности могут влиять и другие факторы, например сила эмоций, возбудимость и это способствует формированию в характере таких черт как вспыльчивость, неумение себя контролировать, раздражительность. На данном этапе подросток живет в современном мире, который является сложным по своему содержанию и социализации, это связано с типом и ритмом технологичных преобразований, которые также предъявляют свои требования к растущему человеку. Все больше подростков считают, что взрослые часто говорят не правду, что каждый живет только для себя. В целом сейчас в нашем обществе появляется большей дефицит позитивного воздействия на ребенка. Происходит перестройка семьи, которая перестает выполнять свою функцию, такую как формирование чувства защищенности и комфорта у детей и как результат у подростков появляется эмоциональная грубость, неразвитое представление о нравственности, агрессивный способ самоутверждения и это часто связано с высоким уровнем внушаемости и подражательностью. Также многим подросткам присуще умышленное подражание определенным манерам и некоторым стереотипам, которые предлагаются подростку средствами информации, отсюда большое количество боевиков, различных детективов, триллеров, которые так или иначе провоцируют агрессивное поведение подростков, которые таким образом делают себя в своих же глазах взрослыми и демонстрируют свою значимость.

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что в становлении агрессивного поведения, могут играть заметную роль родители, возрастные особенности и сверстники. У некоторой части подростков агрессивность сформировано, как качество личности. Основными механизмами является усвоение агрессии как поведенческий идеал или как результат защитной реакции, связанной с неудовлетворенностью значимых потреб-

ностей ребенка. Образ жизни подростка искажается при сочетании неблагоприятных семейных, биологических факторов. Сам образ жизни способствуют формированию и закреплению девиантного поведения. Таким образом, неблагоприятная семейная атмосфера в большинстве случаев становится причиной возникновения грубости, отчужденности, неприязни определенной части подростков, что создает определенные предпосылки для возникновения демонстративного неповиновения, разрушительных действий и агрессии.

### Литература

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Апрель Пресс, 2000. – 512 с.
2. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
3. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М.: Педагогика, 1991. 144 с.
4. Влияние детско-родительских отношений на возникновение личных проблем подростков. – URL: [https://works.doklad.ru/view/tFAs9PQ\\_bZs/3.html](https://works.doklad.ru/view/tFAs9PQ_bZs/3.html) (дата обращения: 06.04.2020).
5. Кузнецова Л. Н. Агрессия и агрессивность // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С. 24-26.
6. Поддержка семьи делает подростка счастливее. – URL: <https://iq.hse.ru/news/206756601.html> (дата обращения: 11.04.2020).
7. Психологические особенности подросткового возраста. – URL: <http://www.kuban-lyceum.ru/uchashchimsya-i-roditelyam/psikhologicheskie-osobennosti-podrostkovogo-vozrasta.php> (дата обращения: 10.04.2020).
8. Рахматшаева В. Агрессивны – потому что несчастны // Семья и школа. – 1991. – № 10. – С. 20-21.
9. Роль детско-родительских отношений в развитии личности ребенка (подростка). – URL: <http://lic82nn.ru/parents/stati/rol-detsko-roditelskikh-otnosheniy-v-razvitiy-lichnosti-rebenka-podrostka/> (дата обращения: 08.04.2020).
10. Сухомлинский В. А. С чего начинается личность. – М.: Политиздат, 1979. – 238 с.

**Журнакова Яна Сергеевна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: yana071078@yandex.ru

**Научный руководитель:**

**Лозгачева Оксана Викторовна,**

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: oksana.lozgacheva@yandex.ru

## **ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ ПОДРОСТКОВ И МЕРЫ ПРОФИЛАКТИКИ**

**Аннотация.** В статье раскрыты основные вопросы интернет-зависимости в подростковом возрасте: раскрывается понятие интернет-зависимости, факторы формирования, а также последствия зависимого поведения. Рассматриваются индивидуально-психологические черты зависимого подростка. Предложены подходы к профилактике с интернет-зависимыми подростками.

**Ключевые слова:** интернет-зависимость; Интернет; социальные сети; интернет-пространство; интернет-технологии; подростки; профилактика интернет-зависимости; профилактические мероприятия; личность подростка; личностные особенности; детский досуг; досуговая деятельность.

**Zhurnakova Yana Sergeevna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Lozgacheva Oksana Viktorovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **INTERNET DEPENDENCE OF ADOLSENTS AND PREVENTION**

**Abstract.** The article reveals the main issues of Internet addiction in adolescence: reveals the concept of «Internet addiction», factors of formation, as well as the consequences of addictive behavior. The individual psychological characteristics of addicted adolescents are considered. Approaches to prevention with Internet-addicted adolescents are proposed.

**Keywords:** internet addiction; Internet; social networks; internet space; Internet technologies; adolescents; prevention of Internet addiction; preventive actions; the personality of the teenager; personality traits; children's leisure; leisure activities.

В январе 2021 года интернетом пользуются **4,66** миллиарда человек во всем мире, что на 316 миллионов (7,3%) больше, чем в прошлом году. COVID-19 значительно повлиял на сбор данных о количестве пользовате-

лей интернета, поэтому фактические цифры могут быть выше. Сейчас в мире насчитывается **4,20** миллиарда пользователей социальных сетей. За последние 12 месяцев эта цифра выросла на 490 миллионов, что означает рост более чем на 13% в годовом исчислении. Социальными сетями в 2021 году пользуются 53,6% мирового населения [9].

Повседневная жизнь кардинально изменилась, «гаджеты» окружают нас, а время, проведенное детьми и подростками в сети в течение дня и ночи, постоянно растет. Обладание мобильными устройствами позволяет юным пользователям выйти в Интернет в любое время суток из любого места и они не упускают эту возможность. Родители обеспокоены такой активностью детей. Так, больше половины взрослых (59%) рассказали, что их дети не расстаются с устройством во время еды и 70% пожаловались, что подростки берут «гаджет» с собой в постель.

Актуальность такой проблемы как профилактика интернет-зависимости становится все более значимой в связи с ростом количества интернет-зависимых пользователей в России и в мире. Подростки являются наиболее уязвимой группой для возникновения интернет-зависимого поведения в силу возрастной незрелости личности и неустойчивости ее структуры.

Подросткам привлекательны социальные сети, мессенджеры, онлайн игры, поисковые системы, приложения, сервисы для просмотра видео и др. Несомненно, интернет – это огромные возможности, открывающие доступ к различному роду информации. Но наряду с достоинствами существует и негативные последствия распространения интернета – развитие интернет-зависимости.

Термин «Интернет-зависимость» впервые ввел в 1996 году американский психиатр Айвен Голдберг. Автор характеризует Интернет-зависимость как «оказывающую пагубное воздействие на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности». Голдберг предпочитал использовать термин «патологическое использование компьютера» (PCU – pathological computer use).

Под термином «**интернет-зависимость**» он понимает психическое расстройство, которое характеризуется навязчивой склонностью к использованию интернета, проведению длительного времени в сети.

А. Голдберг предложил систему диагностических критериев для определения интернет-зависимости.

Клинический психиатр К. Янг утверждает, что **интернет-зависимость** – это расстройство в психике, сопровождающееся большим количеством поведенческих проблем и в общем заключающееся в неспособности человека вовремя выйти из сети, а также в постоянном присутствии навязчивого желания туда войти. К. Янг были изучены и описаны стадии формирования зависимости от интернета [8, с. 24-29].

Интернет-зависимость – это новая сложная проблема, которая требует подробного научного изучения с разных точек зрения. Анализ научных

работ показывает, что проблемы интернет-зависимого поведения подростков изучаются в рамках психологии, социальной педагогики (Е. А. Войскунский, М. Гриффинс, А. Е. Жичкина, М. С. Иванов, Е. И. Изотова), медицины (Т. Ю. Бальбот, М. Н. Степанова, Л. Н. Юрьева, К. Янг). Благодаря этим исследованиям, на сегодняшний день появились условия, позволяющие сделать теоретическое и практическое обоснование проблемы интернет-зависимости у несовершеннолетних в рамках педагогики.

Интернет-зависимость почти признается негативным направлением трансформации личности подростка, опосредствованной взаимодействием с Интернетом. В публикациях отечественных авторов В. Л. Малыгиной, Н. С. Хомерики и Е. А. Смирновой факторы риска формирования «интернет-зависимости» связаны с личностными особенностями подростков такие как: склонность к поиску новых ощущений, агрессивность и тревожность, асоциальные копинг-стратегиями, эмоциональная отчужденность, низкая коммуникативная компетентность

Самый «рисковый» возраст – подростки от 14 до 18 лет.

Этот этап онтогенеза, находящийся между детством и ранней юностью, понимается как подростковый возраст.

Подростковый возраст относится к так называемым критическим периодам жизни человека, или периодом возрастных кризисов.

Данный этап характеризуется появлением ряда специфических черт, важнейшими из которых являются:

- стремление к общению со сверстниками;
- появление в поведении признаков, свидетельствующих о стремлении утвердить самостоятельность, независимость личностную автономию [1, с. 89].

Кризис подросткового возраста связан с перестройкой организма. Возникают трудности в функционировании сердца, легких, кровоснабжении головного мозга, эмоциональный фон становится нестабильным. Поэтому может появляться раздражительность, даже агрессивность, бурные всплески энергии сменяются упадком сил. Возникает чувство взрослости, родительский авторитет обесценивается. В семье возникают частые конфликты, нередко подросток реагирует протестом на любые попытки вмешаться в его жизнь. Подростки начинают уходить в виртуальный мир, что может нанести колоссальный вред как для психического, так и для физического здоровья.

Вред со стороны физического здоровья – нарушение зрения, осанки, нередко имеют отклонения, связанные с двигательной системой, проблемы с желудком (из-за того, что ребенок не может оторваться от компьютера и нормально покушать); **со стороны психического здоровья** – подростки часто бывают в депрессии, имеют проблемы с учёбой, в общении со сверстниками.

Кроме всего прочего интернет искажают наше восприятие, замедляет мыслительные процессы, порой лишают самоконтроля. Наблюдается не-

адекватное поведение, непредсказуемые эмоции, нетерпимость и агрессия. Особенно к этому склонны подростки, психика которых еще не сформирована.

Мотивация к зависимости, явление свойственное каждому человеку, – в основе ее лежит стремление избежать боли (т. е. уйти от проблем и их решения) и получить удовольствие. Интернет-среда предоставляет такую возможность

По мнению авторов В. Л. Малыгиной, Н. С. Хомерики, уход подростка в виртуальный мир связан с его **личностными особенностями** и отношением с окружающей действительностью, его положением в обществе. Подростки, которые плохо адаптируются в социуме, не имеющие друзей больше подвержены интернет-зависимости. Причинами возникновения такой зависимости могут быть различными, но самые основные из них:

- отсутствие взаимопонимания и друзей в реальной жизни;
- сложности адаптации в новом коллективе;
- повышенная обидчивость;
- неумение строить межличностные отношения.

Все это человек пытается получить в виртуальном мире с нереальными друзьями [2, с. 190].

Доказано, что развитие зависимого поведения зависит от определенных личностных особенностей «Комплекс недостаточности» (низкая самооценка, недовольство собой), склонность к фантазиям, стыдливость, наличие социальной фобии, осознание недостатка социального статуса или внимания к своей персоне – это черты личности, которые могут приводить к возникновению компьютерной интернет-зависимости [4, с. 73].

В. Л. Малыгиным, Н. С. Хомерики, А. А. Антоненко было проведено исследование, которое выявило, что индивидуально-психологические свойства подростков с интернет-зависимым поведением отличаются снижением **регуляторно-волевой сферы**, в частности, повышенной импульсивностью, сверхактивностью на слабые провоцирующие стимулы. Для них свойственно беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания, **трудность самоконтроля** как над своим поведением, так и над своими эмоциями, склонность к аффективному реагированию и повышенной личностной фрустрированности.

Особенности характерологических черт интернет-зависимых подростков проявляются повышением профиля по всем типам, кроме гипертимного, что дает основание полагать, что формирование интернет-зависимости связано не столько со специфическими характерологическими особенностями, сколько с выраженностью **дезадаптивных** личностных черт.

Эмоциональный интеллект как система навыков идентифицировать и понимать эмоции, использовать их для повышения эффективности общения, также значимо снижен у подростков с интернет-зависимым поведением, что препятствует построению близких **межличностных отношений** и

способствует компенсаторному использованию подростками Интернета для удовлетворения потребностей, фрустрированных в реальной жизни.

Наиболее значимыми индивидуально-психологическими факторами риска возникновения интернет-зависимости у подростков являются повышенная возбудимость, **сниженный самоконтроль**, эмоциональная неустойчивость, высокий уровень тревожности, склонность к интроверсии, а также недостаточная развитость социального и эмоционального интеллекта [5, с. 46-50].

Иное исследование, проведенное в возрастной группе от 12 до 16 лет, где изучали испытуемых со средней и высокой степенью интернет-зависимости с целью изучения индивидуальных особенностей молодых людей, а также доминирующих факторов, способствующих возникновению зависимости от интернета для того чтобы выстраивать социально-педагогическую и психологическую работу выявило, что у подростков со средним и высоким уровнями интернет-зависимости ведущими являются следующие признаки: нарушение **коммуникаций; избегание проблем и ответственности**; независимость и анонимность как особая ценность, **низкая самооценка**. Это свидетельствует о том, что у современных подростков можно констатировать серьезные проблемы в **межличностном общении, трудности в социальной коммуникации и адаптации в социуме**. Отсутствие или недостаточно сформированные навыки межличностного взаимодействия приводят к тому, что подросток «бежит» от реального общения, от сверстников, т. к. не может достичь желаемого положения в обществе сверстников в реальной жизни.

Полученные в исследовании данные свидетельствуют о необходимости проведения с подростками специальной психокоррекционной работы по следующим направлениям:

1) формирование **коммуникативных навыков**, развитие компетентности в общении, социальной адаптации, преодоление коммуникативных барьеров, застенчивости, увеличение стабильности межличностных отношений, умение слушать и понимать собеседников, а также воспринимать критику в свой адрес, развитие способности устанавливать доверительные контакты, строить долговременные дружеские отношения со сверстниками;

2) развитие навыков **самоконтроля и саморегуляции**, усиление контроля над импульсами, осознанное целеполагание, ответственность, умение решать свои проблемы самостоятельно, не перекладывая их решение на других; предоставлять подростку право выбора, проявлять себя в самостоятельной деятельности, создавать ситуацию успеха;

3) повышение **самооценки и самосознания** личности подростка, формирование уверенности в себе, развития умений адекватного самооценивания и способности к критическому восприятию действительности.

Проведенное исследование открывает перспективы дальнейшей разработки и изучения проблемы выявления предрасположенности к интернет-зависимости у подростков.

Чрезмерное увлечение подростка компьютером ведет к серьезным нарушениям его психологического и физического здоровья, которые можно и нужно профилактировать.

Под **профилактикой** обычно понимают комплекс различного рода мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления и устранение факторов риска.

В подростковом возрасте самый надежный путь противодействия зависимому поведению – это первичная профилактика, направленная на снижение факторов риска развития зависимости и активизацию факторов психосоциальной защиты, формирование активной личности, способной самостоятельно справляться с собственными психологическими и жизненными проблемами. В подростковом возрасте ключевым направлением коррекции зависимого поведения детей является психолого-педагогическая и социально-педагогическая профилактика.

Имеется связь между наличием у пользователя хобби и интернет-зависимостью: 100% независимых и слабовязисимых имеют хобби, 35,5% – сильнозависимых и 28,6% – абсолютно зависимых пользователей – для последних хобби и проведение времени в интернете тождественны (50%).

Анализ результатов проведенного исследования увлечений показал, что увлечения, которые связаны с мобильными устройствами, являющиеся ведущими у всех исследуемых. Интеллектуально-эстетические увлечения были выявлены в единичных случаях. Исследуемые не демонстрируют увлечения спортом с целью укрепить силу и выносливость. Информативно-коммуникативное хобби сохранялись только в рамках компьютерной темы [3, с. 114].

Таким образом, возникает необходимость **искать хобби в соответствии с интересами подростка**. Безусловно, родители должны интересоваться увлечениями своего ребенка, больше проводить с ним времени. Родители могут предложить подростку новые занятия для времяпровождения. Необходимо подумать, чем можно занять ребенка в свободное от учебы время. Для этого следует с ним поговорить и в ходе беседы поинтересоваться, какой ряд занятий вашему ребенку по душе и чем бы он хотел заниматься. Может быть, ребенок начнет овладевать программированием, изучать технологии виртуальной реальности, создавать сайты в интернете, займется компьютерной графикой, анимацией. Для этого желательна помощь профессионального взрослого, который разбирается в этой области и может помочь овладеть этими навыками, лидера в своем роде. Вовлекать молодежь во вне учебную деятельность, переориентировать интернет зависимых подростков в образовательные учреждения дополнительного образования технической направленности: технопарки, роботехника, гейм-

дизайнер, графический дизайн, виртуальная реальность, программирование, высокотехнологичные лаборатории и хай-тек цеха, системное администрирование, создание сайтов, IT-кубы, кванториумы.

Другой вариант предупреждения формирования компьютерной интернет-зависимости – заинтересовать его тем, что никак не связано с «гаджетом», показать, что существует масса других интересных увлечений, которые приносят удовлетворение, тренируют тело и нормализуют психологическое состояние. Такими увлечениями могут стать занятия спортом, танцами, а также музыка, рукоделие, кулинария, уход за домашним животным и прочее. Так, чтобы отвлечь ребят от Интернета в Государственном автономном негиповом образовательном учреждении Свердловской области «Дворец молодёжи» (ГАНОУ СО «Дворец молодёжи») образовательная деятельность ведется по различным направленностям: социально-гуманитарная, техническая, художественная, туристско-краеведческая; учреждение выступает организатором областных массовых мероприятий (конкурсы, фестивали, слеты) [6].

В рамках образовательного учреждения осуществлять воздействие через превращение интересов, установок личности в поступок через технологию культурно-досуговой деятельности, которая не только служит рычагом, поддерживающим нормы и правила, но и является одной из сил, определяющих общественные отношения, направляющих социальное поведение личности, групп [7, с. 423]. Технология преобразует бытие не сама, а только через практические усилия людей, прежде всего специалистов-профессионалов, поскольку, поддерживая нравственные нормы, традиции и обычаи, они способствуют выработке активной жизненной позиции личности. Сила убеждений неизмеримо возрастает, когда затрагивается не только разум, но и чувства. «Убеждение и знание только тогда и можно считать истинным, – писал Н. А. Добролюбов, – когда оно проникло внутрь человека, слилось с его чувством и волей, присутствует в нем постоянно, даже бессознательно, когда он вовсе о том и не думает» [7, с. 145]. Для этого важно, чтобы в процессе убеждения каждый сумел глубоко понять, почувствовать истинность, реальность усвоенных понятий и их связь с жизнью. Изменение условий и форм взаимодействия людей в сферах производства и досуга неизбежно вызывает изменение установок, ценностей, стереотипов и норм, определяющих социальное поведение, отношение людей друг к другу.

Родителям стоит обратиться к психологу для применения дальнейших мер, чтобы ситуация не усугубилась.

В случае интернет-зависимости большинство специалистов рекомендуют индивидуальную и/или групповую психотерапию с акцентом на работе с образами, эмоциями, потому что зависимые, как правило, имеют значительные затруднения в эмоциональном плане. Учитывая определенные трудности в осуществлении межличностных взаимоотношений и социаль-

ной адаптации у лиц с компьютерной интернет-зависимостью, в лечении лучше всего использовать именно групповые виды терапии. Человек, страдающий компьютерной зависимостью, никогда не согласится, что он зависим. А вот когда он увидит, что другие с подобными симптомами осознают проблему, то и сам сможет принять факт наличия зависимости у него и захотеть ее преодолеть.

Перспективно также применение семейной психотерапии, так как очень часто в основе лежит семейная дисфункция и неадекватный стиль воспитания и взаимоотношений с ребенком. Кроме того, ученые предлагают обращаться к службе анонимной помощи или к виртуальной (онлайн) психологической службе.

В настоящее время существует множество тренинговых программ (тренинг общения, уверенного поведения и др.), цель которых развить те или иные личностные характеристики и навыки. У большинства людей, страдающих компьютерной интернет-зависимостью, присутствуют трудности в построении межличностных отношений, социальной адаптации, а работа в группе будет еще одной возможностью наладить эти отношения.

Поскольку предрасположены к возникновению психологических зависимостей люди с низкой самооценкой, уходящие от житейских трудностей и скептически относящиеся к своему будущему, **программы профилактики** интернет-зависимости подростков, основаны на активных методах индивидуальной и групповой работы и направлены на формирование и развитие личностных характеристик подростка, его навыков и умений таких как: самоконтроля и саморегуляции, коммуникативных навыков, самооценки и самосознания личности подростка, а также мотивации к познавательной деятельности и поиска увлечений. Форма работы – активное обучение посредством игр и психогимнастических упражнений для приобретения и осмысления жизненного опыта, который моделируется в межличностном взаимодействии ребят с помощью упражнений и осознается в ходе дискуссий, рефлексии. Занятия проводятся в форме психологических игр и упражнений, где подросток непосредственно проживает и осознает в межличностном взаимодействии опыта. В процессе такого обучения подросток соприкасается с той реальностью, которая существует в данный момент в группе. Психолог организует первичные индивидуальные встречи с каждым обучающимся для определения причин зависимости. Специалист распознает эмоциональное состояние и потребности подростка, устанавливает взаимодовверительный контакт.

В настоящее время многие исследователи считают очень перспективным применение когнитивно-бихевиористской/поведенческой терапии с целью коррекции интернет-зависимого поведения.

Alex S. Hall и Jeffrey Parsons рекомендуют использовать когнитивную терапию по двум причинам: это классически и доступно, не нуждается в дополнительных тренингах.

Когнитивно-поведенческая терапия или моделирование поведения будучи синтезом поведенческих методов с теорией информационных действий, является поучительной практикой, направленной на формирование у пациентов новых паттернов поведенческих реакций.

Программа строится на когнитивно-поведенческом подходе и включает в себе практические навыки и принципы, которые помогут справиться с испытаниями. Данный подход уникален тем, что отражает то, что происходит в данный момент и учитывает связь между мыслями, эмоциями и поведением. Программа обучает управлять эмоциями, мыслями и поведением, применять способы, которые помогают скорректировать поведение. Подросток учится подбирать инструменты и стратегии, чтобы лучше справиться с трудностями в школе, дома, в общении со сверстниками [11, с. 20-21].

Подводя итогу по данной статье, говорим о том, что неограниченное посещение Сети, оказывает отрицательное действие на эмоционально-волевую, коммуникативную и мотивационную сферы личности подростков.

Таким образом, в результате неблагоприятных факторов биологического, психологического и социального характера в личности подростка и поведении происходит серьезная деформация.

Таким образом, за поведением детей нужно следить как дома, так и за его пределами. В случае если у подростка наблюдается интернет-зависимость, родителям не нужно резко лишать доступа к сети, нужно постепенно его отвлекать, находить ему новые полезные занятия, чтобы жизнь и досуг ребенка стали разносторонними и это не отразилось на его психике. Посредством программ профилактики можно формировать и развивать умения и навыки, способствующие снижению зависимости от интернета в учреждениях общего и дополнительного образования.

### Литература

1. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: в 2 ч.: учебник для академического бакалавриата / И. В. Дубровина [и др.]; под ред. И. В. Дубровиной. – 5-е изд., испр. и доп., 2018. – С. 89.
2. Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с.
3. Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
4. Малыгин В. Л., Хомерики Н. С., Антоненко А. А. Индивидуально-психологические свойства подростков как факторы риска формирования интернет-зависимого поведения // Медицинская психология в России. – 2015. – № 1. – С. 1-22.

5. Киселева Т. Г. Индивидуальные особенности подростков, предрасположенных к интернет-зависимости // Вестник КГУ. Психология. Педагога. Социокинетика. – 2017. – № 3. – С. 46-50.
6. Программы для детей. – URL: <https://dm-centre.ru/kids>.
7. Жарков А. Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: учебник для студентов культуры и искусств. – М.: Издательский Дом МГУКИ, 2007. – 423 с.
8. Янг К. Диагноз – интернет-зависимость // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24-29.
9. Вся статистика интернета и соцсетей на 2021 год – цифры и тренды в мире и в России. – URL: <https://www.web-canape.ru/business/vsya-statistika-interneta-i-socsetej-na-2021-god-cifry-i-trendy-v-mire-i-v-rossii>.
10. Статистика интернет-аддикции. – URL: <https://netaddiction.ru/111>.
11. Хатт Р. Когнитивно-поведенческая терапия для подростков. Рабочая тетрадь. – М.: Вильямс, 2021. – С. 20-21.

**Разгоняева Дарья Андреевна,**

студент, направление подготовки «Психология», Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия

**Завгородняя Ирина Владимировна,**

канд. психол. наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия, эл. почта: zavgorodnyai@mail.ru

## **ПАРТНЕРСКАЯ ПРИВЯЗАННОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования смысложизненных ориентаций современных юношей и девушек. Проводится анализ феномена смысложизненных ориентаций в контексте категорий «смысл» и «смысл жизни» в работах отечественных и зарубежных авторов. Формулируется определение понятия «партнерская привязанность» и выделяются ее основные типы. Раскрываются возможности формирования смысложизненных ориентаций юношей и девушек при разных типах партнерской привязанности.

**Ключевые слова:** партнерская привязанность; смысложизненные ориентации; смысл жизни; ценностные ориентации; ценностно-смысловая сфера личности; юношество; юноши; девушки; юношеский возраст.

**Razgonyaeva Darya Andreevna,**

Student, Field of Education «Psychology», Voronezh State University, Voronezh, Russia

**Zavgorodnaya Irina Vladimirovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General and Social Psychology, Voronezh State University, Voronezh, Russia

## **THE PARTNER ATTACHMENT AS FORMING FACTOR OF LIFE-MEANING ORIENTATIONS IN YOUTHFUL AGE**

**Abstract.** The article studies the problem of the formation of life-meaning orientations of modern young men and lasses. The author analyzes the phenomenon of life-meaning orientations in the context of the categories «meaning» and «meaning of life» in the works of domestic and foreign authors. The definition of the concept of «partner attachment» is formulated and its main types are distinguished. The possibilities of forming life-meaning orientations of young men and lasses with different types of partner attachment are revealed.

**Keywords:** partner affection; life-meaning orientations; meaning of life; value orientations; value-semantic sphere of personality; youth; young men; girls; adolescence.

В современном мире мы можем наблюдать значительные изменения во всех сферах жизни общества, что неизбежно влечет за собой и ломку

прежних идеалов, переоценку смыслов и ценностей, трансформацию смысложизненных ориентаций молодого поколения. Ситуация сверхсложности мира с присущими ему сверхбыстрым темпом, отсутствием «готовых» смыслов, противоречивостью нравственных ориентиров, неустойчивостью ценностей и идеалов создает трудности для современного человека в нахождении себя и собственных смысложизненных ориентаций. В связи с этим, исследование ценностно-смысловой сферы современной молодежи представляет особый интерес для психологической науки.

Помимо кризиса ценностей и смыслов, в современном обществе прослеживаются и трудности в установлении межличностных отношений (увеличение времени поиска партнера, непродолжительность контактов, популяризация «свободных» отношений, распространение гражданских браков, увеличение числа разводов, отказ от деторождения, так называемое движение «childfree»), что указывает на изменение качества партнерской привязанности. Данные проблемы свидетельствуют о необходимости изучения человеческих взаимоотношений с целью их гармонизации, укрепления, повышения удовлетворенности ими.

Основным периодом личностного и профессионального самоопределения, характеризующимся активным процессом понимания самого себя, своего места и назначения в жизни является юношеский возраст. Решение данных задач способствует формированию ценностно-смысловой сферы юношей и девушек, в частности системы собственных смысложизненных ориентаций.

Исследование партнерской привязанности как фактора формирования смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте приобретает особую актуальность, поскольку юность является началом становления подлинного авторства в определении и реализации собственного взгляда на жизнь и стратегии жизни, содержание которых во многом определяется взаимоотношениями с партнером и качеством привязанности к нему.

В качестве методологических принципов исследования выступают принципы системности и детерминизма. С позиций принципа системности партнерская привязанность и смысложизненные ориентации являются психологическими образованиями, которые включены в более широкую систему – личность. Привязанность представляет собой тесную и прочную эмоциональную связь с объектом и является частью эмоциональной сферы личности. Смысложизненные ориентации отражают субъективную значимость объектов, явлений и событий действительности и действий человека в контексте его жизни и входят в ценностно-смысловую сферу личности. Принцип детерминизма применительно к нашему исследованию позволяет рассматривать партнерскую привязанность как устойчивый параметр личности, выступающий основой формирования смысложизненных ориентаций у юношей и девушек.

Смысложизненные ориентации чаще всего рассматриваются в рамках понятий «смысл» и «смысл жизни». В зарубежных и в отечественных научных работах [1; 2; 3; 4; 5] смысл жизни рассматривается как двигатель развития личности, как необходимое условие полноценной жизни человека, т.к. смысл жизни дает человеку ощущение безопасности, спокойствия. Подчеркивается уникальность и индивидуальность смысла жизни для каждого конкретного человека, его динамичность, способность изменяться в течение жизни. Смысл жизни представляет собой сложно организованную систему смыслов.

Однако зарубежные психологи [1; 4; 5; 6] смотрят на проблему смысла философски, с абстрактной точки зрения. Они либо признают бессмысленности жизни в принципе, либо отмечают наличие общечеловеческого смысла, «сверхсмысла». Отечественная психология, рассматривая проблему смысла, ставит в центр исследований личность [2; 3; 7; 8; 9]. Сама личность рассматривается авторами как система иерархизированных и динамичных смыслов. При этом отмечается, что смысл связывает человека с миром не напрямую, а опосредованно, через деятельность.

Согласно Д. А. Леонтьеву [3], смысложизненные ориентации являются составляющими смысла жизни личности. Они представляют собой способ конструирования человеком собственной жизни с присущей ему системой ценностей, смыслов, целей. Смысложизненные ориентации релевантны целостному жизненному пути личности и соотносятся с прошлым (результатом), настоящим (процессом) и будущим (целью) личности, задавая вектор и границы самореализации личности как субъекта жизненного пути. Д. А. Леонтьев [3] выделяет три смысложизненные ориентации: цели в жизни, процесс жизни и результативность жизни.

Смысложизненные ориентации можно определить как индивидуальную обобщенную систему взглядов личности на цели в жизни (будущее), насыщенность жизни (настоящее) и результативность жизни (прошлое), основанную на представлении о возможности и умении управлять собственной жизнью.

Поиск и формирование смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте происходит в процессе выстраивания взаимоотношений с другими людьми. Глубокие эмоциональные связи со значимыми людьми, базирующиеся на привязанности, служат основой и источником жизненных сил каждого человека, реализуя его потребности во взаимопонимании, внутренней близости, откровенности. Партнерская привязанность – глубокая эмоциональная связь со взрослым человеком, основанная на поиске контакта и близости с ним, дающая витально необходимое ощущение безопасности и психологического комфорта.

Как отмечают и зарубежные [10; 11; 12], и отечественные [13; 14; 15] исследователи, привязанность как тесная эмоциональная связь с близким человеком закладывается еще в детстве при взаимодействии матери и ре-

бенка и проявляет себя на протяжении всей последующей жизни в межличностных отношениях человека. В исследованиях [16] установлена преэмансипированность типа привязанности в детском и во взрослом возрастах. С течением времени надежная привязанность взрослых людей становится еще более надежной, избегающая – еще более избегающей, а показатели тревожной (амбивалентной) привязанности снижаются.

Последнее обстоятельство может свидетельствовать о возможности коррекции детско-родительской привязанности, формирующейся в течение первого года жизни, за счет личных усилий и обстоятельств жизни взрослого человека. Кроме того, в отличие от привязанности в раннем детстве, партнерская привязанность подразумевает возможность выбора объекта привязанности и носит взаимный, не ассиметричный характер.

Анализ исследовательских работ [11; 12; 13; 14; 17; 18; 19] позволяет выделить три основных типа партнерской привязанности: надежного, тревожно-амбивалентного и избегающего.

Качество партнерской привязанности находит свое отражение в самооценке личности, ее восприятии себя и других, в способности выражать чувства, в межличностных потребностях, в доверии или недоверии к людям и миру, вносит вклад в восприятие окружающего мира как безопасного или небезопасного. Следовательно, качество партнёрской привязанности выступает фактором формирования смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте, поскольку в этот период происходит активное развитие ценностно-смысловой сферы личности и возрастает значимость партнера.

Надежная партнерская привязанность, обеспечивающая чувство защищенности и безопасности, лежит в основе доверия к миру, что позволяет личности осуществлять самостоятельный осознанный выбор своего жизненного пути, ориентируясь на собственные ценности и смыслы. Лица, имеющие надежную партнерскую привязанность, свободны в выражении чувств и эмоций, активны в познании мира, имеют позитивное самовосприятие, открыты другим людям и миру в целом. Это служит основанием для открытости юношей и девушек перед будущим, возможности ставить цели и прилагать усилия по их достижению, воспринимать жизнь как интересную, наполненную событиями, ощущать уверенность в возможности контролировать ход жизни, принимать решения и воплощать их в жизнь.

Тревожно-амбивалентный тип партнерской привязанности проявляется в противоречивых чувствах к другому человеку, склонности критично оценивать свои взаимоотношения с ним, неудовлетворенности ими, а также в боязни остаться одному, тревожности, стремлении к слиянию с партнером, повышенной потребности в принятии и поддержке другого, внутренней напряженности, конфликтности. Это создает основы для формирования неуверенности юношей и девушек в своей способности влиять на события жизни, противоречивой оценки прошлого, настоящего и будущего, пониженной удовлетворенности жизнью.

Избегающий тип партнерской привязанности характеризуется страхом потерять свободу, стремлением к сохранению дистанции с другим, негативным восприятием и недоверчивостью к окружающим, отчужденностью, избеганием контактов, нечувствительностью, прямолинейностью. Это может приводить к формированию у юношей и девушек ориентации преимущественно на будущее, где можно искать смысл собственной жизнедеятельности, при этом испытывая трудности в получении удовольствия от самого процесса проживания жизни в настоящем и оценке результативности прошлого, что активизирует стремление контролировать ход своей жизни, придерживаясь намеченных целей и планов.

Таким образом, рассматривая партнерскую привязанность как фактор формирования смысложизненных ориентаций современных юношей и девушек в качестве выводов следует отметить следующее:

1. Формирование смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте происходит в процессе взаимоотношений с другими людьми, которые позволяют реализовать потребность во взаимопонимании, внутренней близости, откровенности, базирующихся на привязанности.

2. Качество партнерской привязанности проявляется в самооценке личности, в ее восприятии себя и других, в способности выражать чувства, в межличностных потребностях, в доверии или недоверии к людям и миру, в восприятии окружающего мира как безопасного или небезопасного, создавая основу для формирования смысложизненных ориентаций.

3. Благоприятным типом партнерской привязанности, при котором человек способен сделать по-настоящему самостоятельный и осознанный выбор смысложизненных ориентаций, полноценно проживать жизнь во всех ее проявлениях, является надежный тип партнерской привязанности.

4. Трудности раннего детства могут быть компенсированы или смягчены благодаря внутренним ресурсам человека, и в частности выстраиванию партнерской привязанности и выбору индивидуальной системы смысложизненных ориентаций.

### Литература

1. Адлер А. Смысл жизни // Философские науки. – 1998. – № 1. – С. 15-26.
2. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 1981. – № 2. – С. 46-56.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2007. – 512 с.
4. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. – М.: Генезис, 2004. – 128 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Ялом И. Мама и смысл жизни: психотерапевтические истории. – М.: Эксмо, 2010. – 384 с.

7. Асмолов А. Г. О предмете психологии личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 119-125.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 19-57.
10. Боулби Д. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
11. Fraley R. C. Adult Romantic Attachment: Theoretical Developments, Emerging Controversies and Unanswered Questions // Review of General Psychology. – 2000. – Vol. 4. – P. 132-154.
12. Ainsworth M. D., Blehar M. C., Waters E., Wall S. Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. – 399 p.
13. Екимчик О. А. Когнитивный и эмоциональный и компоненты любви у людей разного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2009. – 28 с.
14. Казанцева Т. В. Социально-психологические детерминанты межличностной привязанности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Санкт-Петербург, 2011. – 23 с.
15. Куницына В. Н., Казанцева Т. В. Воспроизведение типов привязанности в отношениях с близкими людьми // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12, Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – Ч. 1, вып. 3. – С. 3-8.
16. Алмазова О. В. Привязанность к матери как фактор взаимоотношений взрослых сиблингов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2015. – 38 с.
17. Калмыкова Е. С. Качество привязанности как фактор устойчивости к психической травме // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – № 1. – С. 35-44.
18. Bartholomew K., Horowitz L. M. Attachment styles among young adults: A test of a four-category model // Journal of Personality and Social Psychology. – 1991. – Vol. 61. – P. 226-244.
19. Hazan C. Romantic love conceptualized as an attachment process // Journal of personality and social psychology. – 1987. – Vol. 52. – P. 511-524.

**Змановская Дарья Георгиевна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психолого-педагогическое сопровождение и медиация в образовании», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: ruma98-1998@mail.ru

**Васягина Наталия Николаевна,**

доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: vasyagina\_n@mail.ru

**СЕМЕЙНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ РЕБЕНКА  
В ОСВОЕНИИ ТЕХНИКО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН  
(НА ПРИМЕРЕ ФИГУРНОГО КАТАНИЯ НА КОНЬКАХ)**

**Аннотация.** Исследование посвящено изучению семейных детерминант успешности детей младшего школьного возраста. На основе анализа научной литературы выделены проблемы отношений в семье, определены особенности успешности и личностного развития детей-спортсменов младшего школьного возраста; исследованы пути гармонизации отношений родителей. Практическая значимость результатов работы заключается в предложенных методических рекомендациях для родителей по работе с детьми младшего школьного возраста, по формированию их успешности в освоении технико-эстетических дисциплин.

**Ключевые слова:** семейные детерминанты; семейное воспитание; детско-родительские отношения; родители; младшие школьники; успешность ребенка; технико-эстетические дисциплины; фигурное катание.

**Zmanovskaya Daria Georgievna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education. Psychological and Pedagogical Support and Mediation in Education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Vasyagina Natalia Nikolaevna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department is Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**FAMILY DETERMINANTS OF A CHILD'S SUCCESS  
IN LEARNING TECHNICAL AND AESTHETIC DISCIPLINES  
(ON THE EXAMPLE OF FIGURE SKATING)**

**Abstract.** The study is devoted to the study of family determinants of the success of primary school-age children. Based on the analysis of scientific literature, the problems of family relations are highlighted, the features of success and personal development of children-athletes of primary school age are determined; the ways of harmonization of parents' relations are investigated. The practical significance of the results of the work lies in the proposed methodological recommendations for parents to work with children of primary school age, to form their success in mastering technical and aesthetic disciplines.

**Keywords:** family determinants; family education; child-parent relationship; parents; junior schoolchildren; the success of the child; technical and aesthetic disciplines; figure skating.

Фигурное катание на коньках – по праву считается одним из самых зрелищных зимних олимпийских видов спорта. Наряду с необыкновенной эстетикой, грациозностью и гармоничностью движений, эту спортивную дисциплину отличает невероятная сложность технической подготовленности в исполнении сбалансированного содержания программы. Ежегодно десятки тысяч детей приходит в секции, но лишь единицы добираются до профессиональных вершин. В большинстве секций ставится задача – вовлечь в спорт, но не воспитать спортсменов мирового класса. Какой путь должен пройти юный фигурист и его родители, чтобы достичь успеха в этой деятельности?

Один из векторов влияния, оказываемый на успешность, является основной социальной институт – семья. Семейные детерминанты имеют ярко-выраженное значение в современном мире, где данный институт является постоянной общностью, сопровождающей человека с первых дней его рождения. Семья – это один из фундаментальных институтов общества, который обеспечивает его стабильность и упорядоченность, закладывая в каждое новое поколение важнейшие ценности и нормы.

**Методологическая основа.** Фундаментальные психологические положения о развитии и формировании личности (И. Д. Бех, Л. И. Божович, М. И. Боришевский, Л. В. Выготский, Т. В. Говорун, А. В. Киричук, Н. Л. Коломинский, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, С. Д. Максименко, А. Моляко, А. В. Толстоухов) теоретические концепции семьи и отцовства (Р. В. Овчарова, А. А. Карабанова и др.), концептуальные положения о структуре и процесс межличностного взаимодействия (А. А. Бодалев, Я. Л. Коломинский, Б. Ф. Ломов, Н. Н. Обозов и др.), психолого-педагогические подходы к исследованию успешности личности (Ш. А. Амонашвили, П. К. Анохин, А. С. Белкин, М. Р. Битянова, В. Н. Виллонас, У. Глассер, С. В. Данилов, М. Даугалл, Э. И. Натадзон, Г. К. Селевко, В. П. Созонов, В. А. Сухомлинский).

**Целью** настоящего исследования является выявление семейных детерминант успешности ребенка в освоении технико-эстетических дисциплин.

**Методы исследования.** *Эмпирические:* опрос, наблюдение, беседа; тестирование по методикам: исследования особенностей взаимоотношений родителей:

- методика «Семейный тест отношений» Д. Антони и Е. Бене (СТО);
- методика «Мотивы занятий спортом» А. В. Шаболтас;
- методика «Самооценка волевых качеств» Н. Е. Стамбулова;
- опросник «Опросник структуры темперамента» В. М. Русалов (ОСТ);
- тест-опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросанова (ССП-98);

– тест-опросник удовлетворенности браком (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко);

– тест-опросник родительского отношения к детям (А. Я. Варга, В. В. Столин).

Тестирование младших школьников:

1. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева, который является адаптированной версией теста «Цель в жизни».

2. Методика выявления взаимоотношений в коллективе «Социометрия» Дж. Морено.

3. Методика «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленда, адаптация Т. В. Румянцевой).

4. Анкета «Взаимоотношения младших школьников и родителей».

**Обсуждение результатов.** Семья – институт, что творит культуру определенного общества и влияет на нее. Без преувеличения – это первооснова любого общества. Семья выступает не только следствием выявления и утверждения элементарных естественных эмоций человека (любви, ненависти, сексуальности, эмоций, связанных с жертвенностью, религиозными взглядами и т. п), а также пространством, на котором происходит формирование и воспроизводство поколений, воспитания и институционализация человека. Семья выполняет посредническую роль в связи со своей социокультурной природой как феномена по своей сути, находящегося на пересечении структур при любом конструировании социума и на границе макро- и микроанализа; этот феномен не обходит вниманием ни одна наука – от этнографии до философии. Сейчас существуют самые разные модели семьи: нуклеарная, неполная, смешанная, семья, которую образуют родители разведены и их партнеры в повторных браках; семья, воспитывающая приемных детей; семья, воспитывающая чужих детей; расширенная семья общинного типа.

Самым распространенным типом является нуклеарная семья, состоящая только из супругов с детьми или без детей. Нуклеарная семья может быть полной или неполной, состоящей из одного из супругов с детьми.

По структуре власти, семьи бывают авторитарными и демократическими. Авторитарной семье присуще строгое, безусловное подчинение жены мужу или жене и детей родителям.

Демократическая семья основывается на взаимном уважении членов семьи, на равном участии каждого из супругов во всех семейных делах, в совместном решении важных семейных вопросов. Современная нуклеарная семья становится эгалитарной, то есть семьей с равными правами и ответственностью всех ее взрослых членов с достаточно независимым положением детей.

Современный взгляд на семью интегрирует два основных подхода: анализ семьи как социального института – ее роль, функции и механизм взаимодействия с другими институтами общества и изучение семьи как

малой группы – характер отношений между индивидами, из которых состоит семья.

Первый подход дает возможность исследовать такие важные аспекты: каким образом потребности общества влияют на характер семейно-брачных отношений и образ жизни семьи; как меняются семейные нормы и ценности при определенных социально-экономических, политических условий, в различных культурах; чем предопределяется успешность функционирования семьи и тому подобное.

Второй подход предполагает изучение динамики отношений между членами семьи – супругами, родителями и детьми, мотивы и причины стабильности семьи и ее распада (в частности разводов), характер группового взаимодействия, групповой контроль, семейные ценности, нормы и образцы поведения, ролевое поведение, интегрированность индивида в семью, его заинтересованность пребыванием в семье и прочее.

В современных условиях в мировом спортивном пространстве особую актуальность приобретает проблема надлежащей подготовки подрастающего поколения готового к достижению высоких результатов в раннем возрасте. Все большие требования предъявляются к перспективе исполнять многооборотные прыжки к детям младшего школьного возраста перед поступлением их в учреждения олимпийского резерва. С целью соответствия этим требованиям тренеры, родители и эксперты в мире спорта ставят перед собой задачу, которая заключается в повышении уровня успешного освоения технико-эстетических дисциплин в учреждениях олимпийского резерва.

Для решения поставленных задач тренерами и ведущими экспертами сделано уже немало шагов, в частности в подготовке стандартизированных тестов, стратегий оценивания, повышения мотивации занимающихся спортом. Особенно насущным является вопрос мотивации детей младшего школьного возраста, от которой зависит уровень их спортивной успешности и получения мирового призвания.

Проблема мотивации не является новой для российского спорта. Важнейшим фактором повышения мотивации детей, осваивающих технико-эстетическую дисциплину, является не тренер, а семья. Спортсмены, чьи родители активно участвуют в спортивной жизни и следят за их прогрессом, демонстрируют лучшие результаты на соревнованиях.

В результате исследования были обозначены такие схемы взаимозависимости ожиданий родителей, успешности освоения технико-эстетических дисциплин детьми младшего школьного возраста и их после спортивных достижений (см. таблицу 1).

Таблица 1

## Схемы взаимозависимости ожиданий родителей

ожидания родителей →	спортивная успешность ребенка. Чем больше родители верят в успех своего ребенка в тренировочном процессе, тем выше его результативность на соревнованиях
ожидания родителей →	реакция детей на ожидания родителей → ожидания детей-спортсменов → спортивная успешность
ожидания родителей →	реакция детей на ожидания родителей → время, затраченное на подготовку к выступлениям → успешность. Чем больше родители верят в успех своего ребенка на соревнованиях, тем более дети пытаются отвечать таким ожиданиям, тем больше времени они тратят на исполнение безошибочного проката программы и тем лучше их соревновательная деятельность.

Согласно нашим выводам высокие спортивные ожидания является мощным фактором, благодаря которому родители могут непрерывно поощрять своих детей до лучших достижений в соревновательной деятельности и после ее окончания. Активные и заинтересованные родители являются важным источником наставничества и поддержки развития личности ребенка в освоении им технико-эстетических дисциплин.

Способствуя привлечению родителей к тем видам деятельности, которые стимулируют развитие детей и повышение уровня их успешности в спорте, семья сможет оказать значительное влияние на детей в освоении технико-эстетических дисциплин.

Для проведения практического исследования, нам необходимо было определить структуру и основные компоненты успешности. Согласно позиции М. Вебера, успешность заключается в высвобождении самого себя от зависимости внешних и внутренних обстоятельств, в которых мы все время находимся. Успешность, как непрерывный процесс, деятельность, точно индивидуально-психологическая составляющая личности. Успешность – это внутреннее состояние человека, к которому человек приходит постепенно, с помощью регулярной концентрации своих ключевых желаний, активных действий по их воплощению в целях достижения равновесия и гармонии. Гармоничное состояние определяется человеком при определенных условиях: хорошее здоровье и самочувствие, позитивное мышление, душевный комфорт, материально-финансовое благополучие, складные отношения с простыми исполнителями, профессиональной и творческой самореализацией и тому подобное.

Общепризнано, что семейное воспитание начинается с любви к ребенку. Однако нужно заметить, что родительская любовь – это любовь к ребенку во имя ее будущего, в отличие от любви во имя удовлетворения собственных сиюминутных родительских чувств. Ведь слепая, неразумная любовь деформирует в сознании детей систему ценностей.

Ученые и практики выделяют приоритетные особенности, которые необходимо соблюдать при воспитании ребенка: чистота, последовательность в отношении слова и дела, отсутствие произвола, признание личности ребенка постоянным обращением к ней как к человеку и полным признанием за ней права личной неприкосновенности.

С целью определения влияния особенностей семейного воспитания на успешность освоения технико-эстетических дисциплин детьми младшего школьного возраста, мы провели исследование, в котором приняли участие спортсмены 1 юношеского разряда МБУ СШ «Юность» и спортсмены 1 юношеского разряда СШ «Локомотив» г. Екатеринбурга. Общее количество респондентов составило – 100 человек, из них: 50 – спортсменов, выполнивших разрядные нормы за один сезон и 50 родителей. Возраст детей составил 9–10 лет. Возраст родителей 38–45 лет.

Исследование проводилось с ноября 2020 г. по май 2022 г.

Проведенное нами эмпирическое исследование влияния семейных детерминант на успешность освоения детьми младшего школьного возраста технико-эстетических дисциплин продемонстрировало нам наличие зависимости между этими показателями.

Проведенная нами диагностика родителей осуществлялась в 3 этапа:

1. На первом этапе был осуществлен теоретический анализ проблем отношений в семье, исследованы пути гармонизации отношений родителей; разработана теоретическая структурно-динамическую модель личностного развития ребенка младшего школьного возраста в семье с гармоничными и дисгармоничными отношениями родителей; осуществлены отбор и модификация методик психологического исследования.

2. На втором этапе исследования было подобрана выборка супружеских пар – родителей с детьми младшего школьного возраста и апробирован комплекс психологических методик с целью изучения особенностей отношений родителей в соответствии с выделенных критериев их гармоничности; распределены выборку родителей детей на подгруппы: с гармоничными, дисгармоничными и «переходными» отношениями.

3. Третий этап исследования предусматривал: изучение особенностей личностного развития детей в зависимости от характера отношений родителей, применение методов математической статистики с целью установления корреляционных связи между показателями, характеризующими взаимоотношения и общим показателем развития ребенка.

В результате анализа полученных данных, нами была выявлена взаимосвязь между ценностными ориентациями младших школьников, их взаимоотношениями в коллективе сверстников, наличием адекватной самооценки, уровнем развития коммуникативных и организаторских способностей в зависимости от типа взаимоотношений в семье, отношения родителей к ребенку младшего школьного возраста, отношения ребёнка к родителям.

Рекомендации родителям, направленные на улучшение взаимоотношений в семье с целью формирования и дальнейшего раскрытия потенциала успешности у детей в освоении технико-эстетических дисциплин:

– Будьте терпимы к странным вопросам ребенка, старайтесь давать только искомый ответ.

– Давайте ребенку возможность находить решения без боязни ошибиться.

– Привлекайте ребенка к играм и занятиям, направленных на развитие художественных способностей, физической активности, умения общаться со сверстниками и взрослыми.

– Организовывайте активный отдых, помогайте ребенку научиться вовремя переключаться с одного вида деятельности на другой.

– Помогайте справляться с проблемами в общении со сверстниками и взрослыми. Учите быть дружелюбным в коллективе.

– Стимулируйте организаторскую деятельность ребенка.

– Поощряйте за хорошую организацию работы и правильное распределение времени.

– Давайте ребенку возможность самостоятельно принимать решения и брать ответственность за них.

– Соблюдайте баланс между положительной и отрицательной оценкой поведения ребенка.

– Будьте честными. Дети весьма чувствительны ко лжи.

– Старайтесь всеми способами уменьшить чрезмерную ранимость ребенка.

– Учите понимать эмоции других людей, выражать и контролировать собственные эмоции.

– Избегайте переутомления ребенка.

– Приучайте ребенка «адекватно» реагировать на неудачи.

– Поощряйте любые старания ребенка.

– Развивайте моторику рук (лепка, рисование, конструирование и т. д.).

– Спокойно относитесь к эмоциональным перепадам ребенка.

– Учите ребенка владеть эмоциями.

– Помогайте наладить отношения со сверстниками.

– Привлекайте ребенка к играм и занятиям, направленные на развитие познавательных, художественных способностей, умения общаться со сверстниками и взрослыми.

– Не заставляйте ребенка чрезмерно увлекаться любимым делом и не перегружайте его. Таким образом, воспитание ребенка в семье представляет собой активное взаимодействие родителей и ребенка, направленное на развитие его способностей, личного потенциала и содействие его интеллектуальному, эмоциональному, психосоциальному, физическому и нравственному росту.

## Литература

1. Абрамов Г. С. Возрастная психология: учеб. пособ. для вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
2. Аверин В. А. Психология детей и подростков: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 379 с.
3. Бабайцева В. К. Личностно-ориентированный тренинг. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 212 с.
4. Батаршев А. В. Темперамент и свойства высшей нервной деятельности: Психологическая диагностика. – М.: ТЦ «Сфера», 2002. – 88 с.
5. Вишневский А. Г. Эволюция российской семьи // Экология и жизнь. – 2010. – № 7. – С. 57.
6. Головнева И. В. Гендерная идентичность: тенденции изменений: монография. – Харьков: Изд-во НУА, 2011. – 321 с.
7. Гришанова И. А. Коммуникативная успешность младших школьников (Теоретический и практический аспекты): монография. – Ижевск, 2006. – 132 с.
8. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. – 2-е изд., испр. и перераб. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
9. Клецина И. С. Психология гендерных отношений. – СПб., 2014. – 315 с.
10. Лазарев А. И., Лазаренко В. А., Блинков Ю. А., Шульгина Т. А. Молодая семья в современных социокультурных условиях. – Курск: ГОУ ВПО КГМУ Росздрава, 2010. – 216 с.

**Истомина Инна Александровна,**

магистрант, направление подготовки «Психология. Детская и возрастная психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: innaistal@yandex.ru

**Научный руководитель:**

**Мельникова Маргарита Леонидовна,**

канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: shkolasamorazvitiya@mail.ru

### **ОСОБЕННОСТИ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Аннотация.** Актуальность темы обусловлена особенностями развития общества и требованиями, которые оно предъявляет к развитию и обучению подрастающего поколения, к выпускникам школ. В статье рассматриваются психологические особенности развития учебной деятельности школьников юношеского возраста, согласно периодизации Э. Эриксона. Сопоставляются структурные компоненты саморегуляции деятельности с копинг-стратегиями и смысложизненными ориентациями у старшеклассников средней общеобразовательной школы города Екатеринбурга.

**Ключевые слова:** саморегуляция деятельности; стили саморегуляции поведения; саморегуляция поведения; старшеклассники; поведение школьников; компоненты саморегуляции; произвольная активность; структура регуляторных процессов; учебная деятельность; образовательный процесс; гибкость; уровни саморегуляции; копинг-стратегии; смысложизненные ориентации.

**Istomina Inna Aleksandrovna,**

Student, Field of Education «Psychology. Child and Developmental Psychology», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Melnikova Margarita Leonidovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **FEATURES OF CONSCIOUS SELF-REGULATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS' ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION**

**Abstract.** The relevance of the topic is due to the peculiarities of the development of society and the requirements that it makes to the development and training of the younger generation, to school graduates. The article examines the psychological characteristics of the development of the educational activity of schoolchildren of adolescence, according to the periodization of E. Erickson. The structural components of self-

regulation of activity are compared with coping strategies and life-meaning orientations among senior pupils of secondary schools in the city of Ekaterinburg.

**Keywords:** self-regulation of activities; styles of self-regulation of behavior; self-regulation of behavior; high school students; behavior of schoolchildren; self-regulation components; voluntary activity; structure of regulatory processes; educational activities; educational process; flexibility; levels of self-regulation; coping strategies; life-meaning orientations.

Ведущей задачей современного образования является развитие у обучающихся старших классов морально-нравственной, самостоятельной, творчески активной и социально зрелой позиции. Важными показателями сформированности личности, на наш взгляд, являются характер и уровень развития саморегуляции деятельности.

Актуальность данной работы в научном плане обусловлена необходимостью определения уровня саморегуляции, выбора копинг-стратегии и смысловых ориентаций у старшеклассников, позволяющих поддерживать внутреннюю стабильность на определенном относительно постоянном уровне. Практическая значимость работы определяется потребностью в определении и формировании у старшеклассников навыков саморегуляции.

При рассмотрении обучающегося как активного субъекта собственной деятельности, мы отмечаем значимость изучения проблемы саморегуляции, которая обеспечивает человеку способность быть субъектом деятельности и успешно управлять ею, важность изучения механизмов, обеспечивающих осознанную регуляцию действий [1].

В психологии понятие «саморегуляция» является предметом многочисленных дискуссий. Некоторые исследователи определяют саморегуляцию: как «системно организованный психический процесс по поддержанию и управлению активности человека, непосредственно направленных на достижение принимаемых человеком целей» [4]; как «процесс, обеспечивающий устойчивость системы» [8]; как «координатора личностных качеств» [1].

Для нашего исследования особый интерес представляют работы В. И. Моросановой, в которых раскрывается новое понятие для изучения индивидуально-типических особенностей системы саморегуляции, устойчиво проявляющихся у человека в разнообразных видах произвольной активности, – понятие индивидуального стиля саморегуляции, который характеризуется комплексом стилевых особенностей [9]. К ним относятся: индивидуальные особенности регуляторных процессов, реализующих основные звенья системы саморегуляции (планирование, моделирование, программирование и оценка результатов); стилевые особенности, которые характеризуют функционирование всех звеньев системы саморегуляции и одновременно являются регуляторно-личностными свойствами (самостоятельность, надежность, гибкость, инициативность).

С опорой на данную теорию появляется возможность выявления потенциала самоизменения личности, возможного и необходимого для активного включения студентов в учебную деятельность.

Саморегуляция может пониматься более широко: когда в этот процесс включается не только оптимизация собственного состояния, но и все частные процессы управления на уровне собственной личности, её целей, смыслов, стратегий жизненного пути [3]. Для описания индивидуально-специфических способов совладания со стрессом в психологии используется понятие «копинг-стратегия», которое рассматривают как: «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности» [15]; «инструмент исследования базисных стратегий поведения человека» [14].

Саморегуляция выступает не только как специфика индивидуально-личностной характеристики природных и социально приобретенных свойств, но и как совокупность таких свойств личности, как мотивы, смыслы и ценности, локус контроля, позволяющие интегрировать свой опыт. Для нас представляет научный интерес смысложизненных ориентаций, представленных в работах Д. А. Леонтьева. Жизнь, по мнению исследователя, считается осмысленной при наличии идей, целей, удовлетворении, получаемом при их достижении [6]. На основе этой теории был разработан тест «Смысложизненные ориентации», который использовался в нашем исследовании для решения поставленных задач.

Целью нашей работы является изучение особенностей саморегуляции старшеклассников. Задачи: 1) выявление особенностей саморегуляции старшеклассников на основе структурных компонентов, выделенных В. И. Моросановой; 2) взаимосвязь компонентов саморегуляции, копинг-стратегиями и смысложизненными ориентациями.

Для решения поставленных задач были использованы методы сбора эмпирических данных: опросник В. И. Моросановой «Изучение стиля саморегуляции»; методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана (адаптация Н. А. Сирота и В. М. Ялтонский); тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева. Также использованы методы обработки данных с использованием пакета прикладных программ JASP.

В исследовании приняли участие обучающиеся 10-х классов средней общеобразовательной школы города Екатеринбурга, в количестве 52 человека (25 человек из 10 «А» класса и 27 человек из 10 «Б» класса).

**Результаты эмпирической деятельности.** В таблице 1 представлены результаты достоверности различий по двум выборкам.

Таблица 1

Шкалы – компоненты саморегуляции				
Категории	Среднее значение		U-критерий Манна-Уитни	Достоверность различий
	10-а класс	10-б класс	Критические значения	Зона значимости
Планирование	4,2	3,6	$p \leq 0,01 = 209$ $p \leq 0,05 = 247$	Uэмп (189) находится в зоне значимости
Моделирование	2,1	3,8	$p \leq 0,01 = 209$ $p \leq 0,05 = 247$	Uэмп (115) находится в зоне значимости
Гибкость	4,23	3,18	$p \leq 0,01 = 209$ $p \leq 0,05 = 247$	Uэмп (198) находится в зоне значимости
Общий уровень саморегуляции	33	24	$p \leq 0,01 = 191$ $p \leq 0,05 = 226$	Uэмп (168) находится в зоне значимости
Шкалы стратегий				
Категории	Среднее значение		U-критерий Манна-Уитни	Достоверность различий
	10-а класс	10-б класс	Критические значения	Зона значимости
Шкала «разрешение проблем»	22	31	$p \leq 0,01 = 191$ $p \leq 0,05 = 226$	Uэмп (170) находится в зоне значимости
Шкала «поиск социальной поддержки»	29	19	$p \leq 0,01 = 191$ $p \leq 0,05 = 226$	Uэмп (172) находится в зоне значимости
Шкалы смысложизненных ориентаций				
Субшкалы	Среднее значение		U-критерий Манна-Уитни	Достоверность различий
	10-а класс	10-б класс	Критические значения	Зона значимости
Процесс в жизни	30,09	26,2	$p \leq 0,01 = 191$ $p \leq 0,05 = 226$	Uэмп (169) находится в зоне значимости
Локус контроля – жизнь	25,9	30,2	$p \leq 0,01 = 191$ $p \leq 0,05 = 226$	Uэмп (185) находится в зоне значимости

Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что у старшеклассников первой выборки уровень саморегуляции выше, чем у обучающихся второй группы по компонентам: «планирование», «гибкость», «общий уровень саморегуляции». В учебном процессе это проявляется в выдвижении и удержании поставленных целей, в сформированно-

сти регуляторной гибкости и самостоятельности. При этом у данной выборки (10 «А» класс) наблюдаются сниженные значения по компоненту «моделирование», что указывает на возможную неадекватную оценку значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, которая может проявляться в фантазировании.

У обучающихся 10 «Б» класса преобладают значения по шкале «моделирование», что указывает на высокую степень осознанности, детализированности и адекватности как ближайших целей, так и в перспективном будущем.

У старшеклассников первой выборки (10 «А» класс) преобладает стратегия поиска социальной поддержки, т. е. активная поведенческая стратегия, при которой респонденты для эффективного разрешения проблемы обращаются за социальной помощью и психологической поддержкой к окружающей среде: семье, друзьям, значимым другим. Они часто прислушиваются к мнению окружающих, прежде чем решить проблему.

У обучающихся 10 «Б» класса превалирует стратегия разрешения проблем, при которой респонденты стараются использовать все имеющиеся личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы. Шансы человека стать способным к успешной адаптации, независимым и здоровым во многом зависят от его окружения [10]. От того, насколько человек способен справляться с внутренним и внешним дискомфортом, настолько он сможет эффективно взаимодействовать с окружающей действительностью, брать на себя ответственность и проявлять самостоятельность в принятии решений.

Ведущей субшкалой смысложизненных ориентаций у обучающихся 10 «А» класса является «процесс в жизни». Смысл жизни у данной группы респондентов состоит в том, чтобы жить, наслаждаясь происходящими событиями. Старшеклассники-гедонисты воспринимают свою жизнь как интересную, наполненную смыслом, эмоционально насыщенную.

Также выявлена значимая субшкала смысложизненных ориентаций у обучающихся 10 «Б» класса «локус контроля – жизнь». У старшеклассников сформулировано убеждение о том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Выраженные высокие показатели по шкале отражают, что обучающиеся имеют представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями об ее смысле, контролировать события собственной жизни.

С целью изучения соотношения структурных компонентов саморегуляции, копинг-стратегий и смысложизненных ориентаций была проведена аналитическая статистика ранговой корреляции Спирмена.

На рисунке 1 представлена корреляционная плеяда по группе 10 «А» класса, на которой прослеживается структура взаимосвязей на уровне зна-

чимости ( $p < 0,01$ ) между переменными: «цели» и «планирование», «цели» и «разрешение проблем», «цели» и «моделирование».



Рис. 1. Корреляционные взаимосвязи компонентов саморегуляции, стратегий и смыслов жизненных ориентаций у обучающихся 10 «А» класса  
— — — — — прямая корреляционная связь на уровне значимости  $p < 0,01$   
- - - - - обратная корреляционная связь на уровне значимости  $p < 0,05$

Наличие целей зависит от сформированности потребности продумывать способы своих действий. Чем адекватнее у обучающихся первой выборки сформулированы цели, тем выше способность выделять значимые условия и продумывать способы своих действий для их достижения.

Использование стратегии «разрешение проблем» определяется способностью продумывать способы своих действий для достижения намеченных целей.

Обнаружена обратная корреляционная взаимосвязь ( $r = -0,04$   $p < 0,05$ ) между компонентом саморегуляции «моделирование» и стратегией «избегание проблем» у обучающихся 10 «А» класса. Применение данной стратегии определяется слабой сформированностью процессов моделирования, склонностью приписывать свои успехи и достижения внешним обстоятельствам. У данной группы респондентов определена способность выделять значимые условия достижения целей в зависимости от сформированности потребности в осознанном планировании деятельности.

По второй выборке анализ корреляционных связей позволил выявить категорию с наибольшим числом значимых связей ( $p < 0,01$ ) – «цели в жизни», который связан с компонентами саморегуляции «планирование», «моделирование», «гибкость» (рис. 2).

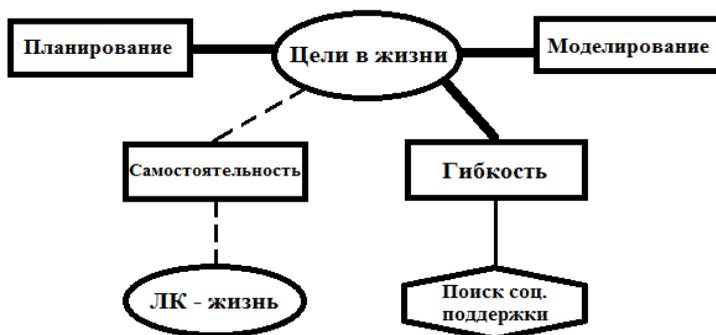


Рис. 2. Корреляционные взаимосвязи компонентов саморегуляции, стратегий и смысловых ориентаций у обучающихся 10 «Б» класса

■■■ – прямая корреляционная связь на уровне значимости  $p < 0,01$   
 — — — — — прямая корреляционная связь на уровне значимости  $p < 0,05$   
 - - - - - – обратная корреляционная связь на уровне значимости  $p < 0,05$

Для старшеклассников, обучающихся в 10 «б» классе, характерна прямая зависимость наличия целей в жизни от развитости представлений о внешних и внутренних значимых условиях и потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей.

Обнаружена положительная взаимосвязь на уровне значимости ( $p < 0,05$ ) между компонентом «гибкость» и копинг-стратегией «поиск социальной поддержки». Чем выше уровень сформированности регуляторной гибкости, тем чаще применяется активная поведенческая стратегия, при которой респонденты для эффективного разрешения проблемы обращаются за помощью и поддержкой к внешней среде – значимым людям.

Отличительной особенностью является наличие обратной взаимосвязи ( $p < 0,05$ ) компонента саморегуляции «самостоятельность» и субшкалами «цели», «локус контроля – жизнь», то есть, чем больше самостоятельность обучающихся, тем больше склонность приписывать ответственность за неудачи другим людям или считать их результатом невезения. Также при высокой самостоятельности отмечается отсутствие ясных целей в жизни.

### Выводы:

1. Установлено у старшеклассников первой выборки уровень саморегуляции выше, чем у обучающихся второй группы по компонентам: «планирование», «гибкость», «общий уровень саморегуляции». В учебном процессе это проявляется в выдвижении и удержании поставленных целей, в сформированности регуляторной гибкости и самостоятельности. При этом у данной выборки (10 «А» класс) наблюдаются сниженные значения по компоненту «моделирование», что указывает на возможную неадекватную оценку значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, которая может проявляться в фантазировании.

2. У учеников 10 «А» класса преобладает стратегия поиска социальной поддержки, т. е. активная поведенческая стратегия, при которой респонденты для эффективного разрешения проблемы обращаются за социальной помощью и психологической поддержкой к окружающей среде: семье, друзьям, значимым другим. Они часто прислушиваются к мнению окружающих, прежде чем решить проблему.

3. Обнаружено, что у обучающихся 10 «Б» класса превалирует стратегия разрешения проблем, при которой респонденты стараются использовать все имеющиеся личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы.

4. Ведущей субшкалой смысложизненных ориентаций у обучающихся 10 «А» класса является «процесс в жизни». Смысл жизни у данной группы респондентов состоит в том, чтобы жить, наслаждаясь происходящими событиями. Старшеклассники-гедонисты воспринимают свою жизнь как интересную, наполненную смыслом, эмоционально насыщенную.

5. Также выявлена значимая субшкала смысложизненных ориентаций у обучающихся 10 «Б» класса «локус контроля – жизнь». У старшеклассников сформулировано убеждение о том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

6. В результате проведения аналитической статистики ранговой корреляции Спирмена прослеживается структура взаимосвязей на уровне значимости ( $p < 0,01$ ) между переменными: «цели» и «планирование», «цели» и «разрешение проблем», «цели» и «моделирование» у обучающихся 10 «А» класса». Наличие целей зависит от сформированности потребности продумывать способы своих действий. Чем адекватнее у обучающихся первой выборки сформулированы цели, тем выше способность выделять значимые условия и продумывать способы своих действий для их достижения.

7. Для старшеклассников, обучающихся в 10 «б» классе, характерна прямая зависимость наличия целей в жизни от развитости представлений о внешних и внутренних значимых условиях и потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Чем выше уровень сформированности регуляторной гибкости, тем чаще применяется активная поведенческая стратегия, при которой респонденты для эффективного разрешения проблемы обращаются за помощью и поддержкой к внешней среде – значимым людям.

#### **Перспективы исследования:**

1. Выявление закономерностей развития саморегуляции у старшеклассников в зависимости от пола и индивидуально-психологических особенностей.

2. Развитие саморегуляции старшеклассников в процессе психологического тренинга.

## Литература

1. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М., 1991. – 299 с.
2. Булгаков В. М. Влияние саморегуляции произвольной активности личности на самоопределение в ранней юности // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 11-12. – С. 23-26.
3. Кацера А. А., Кобзарь А. В. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2017 г.). Т. 1. – Москва: Буки-Веди, 2017. – С. 10-12.
4. Конопкин О. А., Моросанова В. И., Степанский В. И. Функциональное строение осознанной саморегуляции деятельности. – М., 1992. – Деп. В ОЦНИ 21.09.92 № 135-92.
5. Левшунова Ж. А. Развитие саморегуляции обучающихся в условиях современной школы // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Международной научно-практической конференции. – 2020. – № 8. – С. 512-516.
6. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования. – 2016. – № 2 (16). – С. 1.
7. Мельникова М. Л., Дорогова А. А. Самоорганизация и стиль познавательной деятельности у студентов первокурсников гуманитарных направлений подготовки // Педагогическое образование в России. – 2021. № 2 – С. 168-175.
8. Минахметова А. З., Мухтарова З. Р. Психологическая устойчивость старшеклассников // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции, Пенза, 25 июня 2018 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2018. – С. 143-145.
9. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. – 2016. – № 2. – С. 124-135.
10. Нищитенко С. В. Саморегуляция и волевые качества в структуре критериев психологического здоровья старшеклассников // Актуальные вопросы психологии здоровья и психосоматики: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, Махачкала, 11 ноября 2016 года / под редакцией М. М. Далгатова, А. М. Муталимовой. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2016. – С. 177-182.
11. Паниных Г. В. Особенности взаимосвязи копинг-стратегий с личностными характеристиками девушек и юношей старшего школьного возраста // Вестник Прикамского социального института. – 2020. – № 2 (86). – С. 53-56.
12. Руш Е. Ф. Становление волевой саморегуляции детей школьного возраста и ее специфика у подростков и старшеклассников // Научные ис-

следования высшей школы по приоритетным направлениям науки и техники: сборник статей Международной научно-практической конференции, Уфа, 27 сентября 2019 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2019. – С. 156-160.

13. Шипова Т. В. Изучение особенностей эмоциональной устойчивости старшеклассников, обучающихся в различных типах школ // Юность большой Волги: сборник статей лауреатов XVIII межрегиональной конференции-фестиваля научного творчества учащейся молодежи, Чебоксары, 27 мая 2016 года. – Чебоксары: Бюджетное образовательное учреждение Чувашской Республики дополнительного образования «Центр молодежных инициатив» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики, 2016. – С. 345-349.

14. Amirhan J. H. Factor Analytically Drived Measure of Coping: That Coping Strategy Indicator // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – Vol. 59. – P. 1066-1074.

15. Lasarus R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping // Journal of Personality. – 2006. – Vol. 74, № 1. – P. 9-43.

**Копырина Наталья Викторовна,**

студент, направление подготовки «Государственное и муниципальное управление», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: tysianat@mail.ru

**Максимова Людмила Александровна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, директор института психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: maximova70@mail.ru

## **УПРАВЛЕНИЕ КАРЬЕРНЫМ РОСТОМ КАДРОВ В СИСТЕМЕ МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ**

**Аннотация.** В Российской Федерации муниципальная служба один из приоритетных институтов управления от эффективной работы которого зависит не только успешное развитие регионов, но и государства в целом. В работе представлены результаты анализа работы по управлению карьерным ростом на примере администрации одного из районов г. Екатеринбурга. Авторами разработана анкета и список вопросов для экспертного интервью. Выборку составили муниципальные служащие отделов администрации города и руководитель отдела кадровой и муниципальной службы. Результаты обрабатывались методом контент-анализа. Все выводы доведены до должностных лиц администрации органа местного самоуправления.

**Ключевые слова:** местное самоуправление; органы местного самоуправления; муниципальное управление; муниципальные служащие; карьера; кадры муниципальной службы; карьерный рост.

**Kopyrina Natalia Viktorovna,**

Student, Field of Education «State and Municipal Administration», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Maksimova Lyudmila Alexandrovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of General Psychology and Conflictology, Director of the Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **MANAGEMENT OF CAREER GROWTH IN THE MUNICIPAL MANAGEMENT SYSTEM**

**Abstract.** In the Russian Federation, the municipal service is one of the priority management institutions, the effective work of which depends not only on the successful development of regions, but also the state as a whole. The paper presents the results of the analysis of work on the management of career growth on the example of the administration of one of the districts of Ekaterinburg. The authors have developed a questionnaire and a list of questions for an expert interview. The sample was composed of municipal employees of the city administration departments and the head of the personnel and municipal service department. The results were processed by the method of content analysis. All conclusions were communicated to the officials of the administration of the local government.

**Keywords:** local government; local government bodies; municipal government; municipal employees; career; municipal service personnel; career.

Одним из важнейших ресурсов совершенствование системы общественного управления является работа с кадрами на муниципальной службе. Как отмечают многие исследователи, несмотря на достаточно большое количество публикаций на тему кадровой работы в органах государственной и муниципальной власти, проблема управления карьерным развитием служащих остается актуальной. Управление карьерой – один из важнейших управленческих механизмов, заключающийся в продвижении служащих на ступенях иерархии должностей в соответствии с выбранной должностной спецификой работы, повышение их профессионализма и компетентности.

От успешного развития карьеры муниципальных служащих зависит и развитие самой муниципальной службы, так как чем эффективнее развивается карьера муниципальных служащих, тем качественнее протекает рабочий процесс в муниципальных органах власти. Реалии деятельности кадровых служб в органах муниципальной власти показывают, что несмотря на присутствие универсальных технологий и методов управления карьерой муниципальных служащих, отсутствует четкое понимание путей и возможностей для карьерного развития, а также способов управления данным процессом.

Актуальность выбранной темы заключается в необходимости совершенствования процесса управления карьерой муниципальных служащих на основе меняющихся требований к деятельности органов местного управления и потребностей людей, занятых на муниципальной службе.

Теоретической и методологической базой работы послужили научные работы отечественных исследователей по проблемам развития органов местного самоуправления, формирования и развития кадрового потенциала и карьерного роста служащих: А. А. Аксенова, А. У. Ибрагимов, Л. А. Ибрагимова, А. Ю. Винокурова, Н. И. Фокин, М. В. Караваева, А. Я. Кибанов, Е. В. Маслов, Л. Н. Юдина, П. В. Смирнов, Е. А. Косьмина, В. А. Зимин, В. В. Бакушев, А. Д. Дуйшеналиева и других [1; 2; 3; 4].

Цель данной работы – выявить проблемы управления карьерой муниципальных служащих и определить пути их решения. Информационной базой для выполнения работы являются научная литература по выбранной теме исследования; законодательные и нормативные акты по теме развития карьеры на государственной службе; законы РФ и муниципальных образований, локальные документы администрации одного из районов города Екатеринбурга, справочная литература, ресурсы сети интернет.

Методы исследования: общенаучные методы (теоретический анализ и обобщение), эмпирические методы (анкетный опрос, интервьюирование, составление схем, контент-анализ данных).

Практическая значимость заключается в разработке предложений по совершенствованию процесса развития кадрового потенциала и управле-

ния карьерным ростом в администрации одного из районов района города Екатеринбурга, и в дальнейшем использование этих предложений другими администрациями, органами местного самоуправления для развития кадров муниципальной службы.

Нами понимается система управления карьерой кадров муниципальной службы как целенаправленное воздействие на процесс профессионального развития служащих, как совокупность функций, принципов, должностных полномочий, правовых основ, распределения ответственности. Система управления карьерой предполагает наличие оптимальных и функциональных типовых схем карьерного развития, начиная с момента поступления на службу. Данные схемы должны быть открытыми для ознакомления, понятными для служащих, предполагать механизмы стимулирования карьерного развития. Разработка данных схем предполагает выстраивание системы полномочий и ответственности субъектов и объектов управления, определение конкретных оптимальных форм и методов работы с кадрами, обеспечение достижения целей управления карьерой служащих органов местного самоуправления [5].

Анализ научной литературы показал, что можно выделить три основных подхода к определению сущности карьеры. В рамках первого подхода исследователи (Е. В. Маслов, В. Р. Веснин) определяют карьеру в широком смысле как динамику, изменение состояний с течением времени. В рамках второго подхода (Ю. Г. Одегов, П. В. Журавлев, З. П. Румянцева, Н. И. Саломатин, С. И. Сотникова) понятие карьеры рассматривается шире, акцентируется внимание на субъективной составляющей этой категории, а именно восприятии человеком своего развития, продвижения. Третье – более широкое – понимание основано на включении в понятие карьера мотивационных факторов (В. В. Травин, В. А. Дятлов).

Для понимания специфики управления карьерным ростом и развития кадрового потенциала муниципальной службы в Администрации одного из районов г. Екатеринбурга было проведено исследование.

Развитием кадровой службы в администрации занимается отдел кадровой и муниципальной службы. В данном отделе работают 2 человека: начальник отдела и главный специалист. Отдел кадровой и муниципальной службы в администрации выполняет следующие задачи:

1. По поручению главы администрации района совместно с заместителями главы администрации, руководителями структурных подразделений в пределах их компетенции осуществляет подбор и расстановку кадров в администрации района.

2. Обеспечение организации прохождения муниципальной службы и соблюдения правового положения муниципальных служащих и принципов муниципальной службы.

3. Разработка и подготовка распоряжений и приказов, касающихся вопросов организации муниципальной службы, структуры, штатного рас-

писания администрации, положений о структурном подразделении и осуществляет контроль за выполнением принятых по этим вопросам решений.

4. Осуществление контроля за соблюдением ограничений, связанных с прохождением муниципальной службы.

5. Проведение профилактики коррупционных правонарушений, а именно обеспечение контроля за соблюдением муниципальными служащими запретов, ограничений и требований к служебному поведению.

В деятельности администрации используется процессный подход, предполагающий выявление основных процессов деятельности организации во взаимосвязи с другими процессами и внешней средой.

Совместно с руководителями администрации, в чей функционал входит управление процессом карьерного развития кадров, разработана схема процесса «Управление кадрами администрации», в которой указаны элементы на входе и выходе, необходимые ресурсы, владельцы процесса, подпроцессы, нормативно-техническая рекомендация, корректировка и оценка процесса (см. рис. 1).

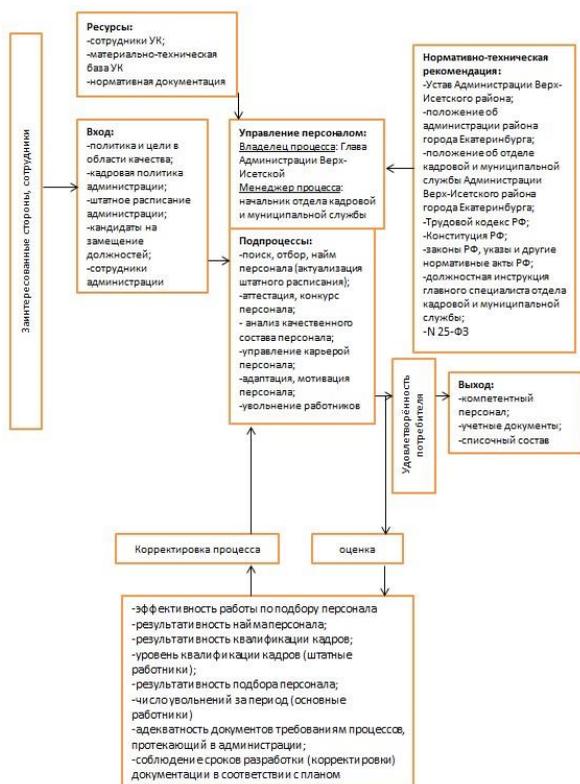


Рис. 1. Управление кадрами администрации

В нашем исследовании были использованы следующие методы: анкетирование, метод интервью, контент-анализ. Авторская анкета содержит 13 вопросов, из которых 8 вопросов закрытые, т. е. с вариантами ответов, остальные 5 открытые, каждый из которых связан с задачами исследования. Для обработки опрос-анкеты был использован формализованный метод изучения текстовой информации – контент-анализ. Изучаемую информацию перевели в количественные показатели и сделали ее статистическую обработку. Также было проведено интервью у начальника отдела кадровой и муниципальной службы. С помощью этого метода была получена необходимая информация, путем непосредственной целенаправленной беседы с респондентом. Было использовано интервью на ранней стадии исследования для уточнения проблемы и составления структуры работы. В данной работе использовано полустандартизированное интервью, которое предполагает сочетание в себе особенностей стандартизированного и не стандартизированного интервью. В таких интервью предусматривается менее жесткая структура действий интервьюера. Он уже не обязан строго следовать порядку вопросов, а также может несколько менять их конфигурацию по мере надобности. Был составлен список из 16 основных вопросов. Информация, которую мы получили, служит для выявления проблем в кадровом резерве и работы отдела кадровой и муниципальной службы, подлежащих далее более систематическому анализу.

По результатам контент-анализа можно сделать выводы:

1. Преимущество муниципальные служащие отдают таким учебным заведениям: ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» или УрФУ, Уральский государственный экономический университет, Уральский государственный лесотехнический университет.

2. Профессиональное образование «Государственное и муниципальное управление» большинство опрошенных не имеют.

3. Уровень знаний нормативных документов – средний и выше среднего.

4. Есть положительная, перспективная тенденция к увеличению уровня знания нормативными документами на уровне – высокого знания нормативных документов.

5. С жалобами в отдел кадров не обращались.

6. Уровень удовлетворенности программами повышения квалификации – выше среднего.

7. Актуальные темы повышения квалификации: социально-экономическая тематика, информационные технологии в муниципальной сфере. В дальнейшем возможна перспектива антикоррупционной тематики и организационно-контрольной тематики в повышении квалификации.

Нами было выдвинуто предложение использовать следующую методику, включающую следующие этапы:

а) установление критериев оценки аттестуемых в части исполнения ими своих обязанностей в соответствии с занимаемой должностью;

б) оценку профессиональных компетенций служащих экспертами по выбранным критериям и шкалам;

в) расчет оценок деятельности аттестуемого (аттестуемых) в зависимости от категории служащего;

г) формирование заключения об общей профессиональной компетентности аттестуемого;

д) рекомендации по улучшению конкретных профессиональных компетенций аттестуемого служащего.

При проведении аттестации в администрации органа местного самоуправления предлагается использование следующей формы при работе экспертов аттестационной комиссии.

Каждый эксперт выставляет свои оценки по каждой компетенции в баллах по 10-балльной системе: где оценка «10 баллов» соответствует максимально возможной выраженности заданной компетенции, оценка «1 балл» – минимальному значению компетенции.

Затем суммируется общее количество баллов, выставленных экспертом.

Таблица 1

Определение результатов аттестации

Компетенции по группам	Оценка в баллах	Вес компетенции
Профессиональные (ПК)	0–10	50%
Принятие решений (Кпр)	0–10	15%
Организационная культура (Корг)	0–10	5%
Лидерство (Клид)	0–10	10%
Персональный менеджмент (Кпм)	0–10	5%
Коммуникативность (Кком)	0–10	5%
Функциональные обязанности (Кфо)	0–10	10%

Таблица 2

Состав компонентов компетенций для проведения аттестации

Группа компетенций	Компоненты компетенций	Оценка в баллах	Вес группы компетенций	Вес компонента компетенции
Профессиональные компетенции (ПК)	Определены соответствующими профессиональными стандартами	0–10	50%	50%
Принятие решений (Кпр)	Научность (Кпр-н)	0–10	15%	5%
	Скорость (Кпр-с)	0–10		5%
	Качество (Кпр-к)	0–10		5%
Организационная культура (Корг)	Понимание компонентов организационной культуры (Корг-пон)	0–10	5%	3%

	Принятие компонентов организационной культуры (Корг-прин)	0–10		2%
Лидерство (Клид)	Способность вдохновлять коллег (Клид-в)	0–10	10%	5%
	Способность к эмпатии (Клид-э)	0–10		5%
Персональный менеджмент (Кпм)	Управление временем (Кпм-в)	0–10	5%	3%
	Управление стрессами (Кпм-с)	0–10		2%
Коммуникативность (Кком)	Умение проводить собрания (Кком-с)	0–10	5%	3%
	Умение устанавливать контакты с людьми и группами (Кком-к)	0–10		2%
Функциональные обязанности (Кфо)	Понимание своего функционала (Кфо-ф)	0–10	10%	5%
	Понимание места своего функционала в системе функций организации (Кфо-с)	0–10		5%

Таким образом, рейтинг кандидата можно исчислить по формуле:

$$K = ПК * 0,5 + (Кпр-н * 0,05 + Кпр-с * 0,05 + Кпр-к * 0,05) + (Корг-пон * 0,03 + Корг-прин * 0,02) + (Клид-в * 0,05 + Клид-э * 0,05) + (Кпм-в * 0,03 + Кпм-с * 0,02) + (Кком-с * 0,03 + Кком-к * 0,02) + (Кфо-ф * 0,05 + Кфо-с * 0,05) \quad (1)$$

Оценка в баллах выставляется коллегами, руководителем и прочими сотрудниками органа государственной власти, с которыми аттестуемый служащий сталкивался в течение своей работы. В соответствии с приведенной шкалой аттестуемый служащий может набрать от 0 до 10 баллов. Если кандидат набирает от 2 до 4 баллов, ему рекомендуется повышение квалификации (овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для службы). Если набирается выше 5, то данного кандидата следует считать прошедшим аттестацию. Если набирается 8 баллов и выше, можно порекомендовать повышение в должности. Если аттестуемый набрал 1 балл, а это возможно только в том случае, если профессиональными компетенциями данное лицо не обладает, а находит в себе либо способности к принятию решений, либо понимает специфику своей должности и т. д. Также можно предложить, усовершенствовать процесс аттестации является публичное доведение итогов периодической оценки до государственных служащих. Это можно сделать путем, выставления результатов аттестации на официальном сайте администрации вывешивание в виде

списков на доске документации или в виде рассылки по электронному адресу или мобильному телефону.

Следовательно, орган местного самоуправления приобретет высокопрофессиональную и мотивированную команду служащих.

В результате нашей работы, рассмотрены задачи, функции, обязанности отдела, который занимается развитием кадрового потенциала и карьерным ростом сотрудников – отдел кадровой и муниципальной службы. Нами составлены: 1) контекстная модель управления кадрами; 2) схема «Управление кадрами администрации»; 3) взаимосвязь субъектов управления; 4) схема конкурсной процедуры; 5) диаграмма процесса управления кадрами.

Данные схемы, диаграммы, модели ранее в администрации не были разработаны. На основе проведенного исследования в администрации одного из районов Екатеринбурга был проведен анализ процесса развития кадров муниципальной службы. За основу взяты приоритетные направления, указанные в ФЗ № 25.

В результате анализа анкет, мы пришли к следующим выводам:

– наиболее эффективными формами стимулирования труда являются: социальные (одобрение со стороны коллег, благодарность руководителя), материальные (материальное поощрение);

– важнейшим мотиватором профессиональной деятельности муниципальных служащих является содержательность и насыщенность профессиональной деятельности, представляющая полезность для общества;

– выявлена взаимосвязь уровня мотивации с качеством и объемом проделанной работы муниципальных служащих;

– причинами, снижающими мотивацию профессиональной деятельности муниципальных служащих, являются: недостаточное финансирование, многоступенчатая система управления, отсутствие системной оценки выполненной работы.

По результатам контент-анализа ответов муниципальных служащих сформулирован ряд выводов, который был доведен до должностных лиц администрации органа местного самоуправления. На основе комплексного анализа нами было сформулировано предложения по улучшению организации конкурсных процедур в администрации органа местного самоуправления.

### **Литература**

1. Бычкова Н. А., Гаращенко Н. И., Зайцева В. Е., Носова О. С. Конкурсный отбор на муниципальной службе РФ: проблемы и пути решения. – 2016. – URL: <https://novainfo.ru/article/6018>.

2. Валиев Р. А., Максимова Л. А. Повышение профессиональной компетентности государственных и муниципальных служащих в области межэтнических и межконфессиональных отношений (из опыта работы с

государственными и муниципальными служащими Свердловской области) // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 7-14.

3. Давыдова Е. В. Кадровая работа в муниципальном образовании. – 2015. – URL: <http://xn---7sbbaj7auwnffhk.xn--p1ai/article/10842>.

4. Лисов В. В. Ограничения конституционных прав граждан, связанные с поступлением на государственную гражданскую службу Российской Федерации и ее прохождением: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.02. – Саратов, 2016. – 27 с.

5. Лепетикова И. Ю. Проблемы кадрового потенциала местного самоуправления // Ростовский научный журнал. – 2017. – URL: <http://rostjournal.ru/?p=1823>.

**Кочнева Анастасия Николаевна,**

студент, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психология семьи и семейное консультирование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: otradnova.sova@mail.ru

**Мазурчук Екатерина Олеговна,**

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: MazurchukE@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ  
К РОДИТЕЛЬСТВУ У МОЛОДЫХ СУПРУГОВ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме изучения особенностей формирования ценностного отношения к родительству в молодой семье. Рассматриваются основные психологические характеристики молодой семьи, задачи и кризисные периоды молодых супругов, а так же факторы, влияющие на семейное благополучие. Проводится анализ основных понятий «родительства», выделяются основные специфические особенности «материнства» и «отцовства». Изучается ценностное отношение к родительству, как одно из направлений ценностных ориентаций личности. Перечисляются уровни проявления родительства, уделяется внимание структуре формирования родительства, как интегрального образования личности.

**Ключевые слова:** молодые семьи; родительство; ценностные ориентации; ценностное отношение; формирование ценности родительства.

**Kochneva Anastasia Nikolaevna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education. Psychology of Family and Family Counseling», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Mazurchuk Ekaterina Olegovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**FORMATION OF A VALUE ATTITUDE  
TO PARENTHOOD IN YOUNG SPOUSES**

**Abstract.** The Article is devoted to the problem of studying the peculiarities of the formation of a value attitude to parenthood in a young family. The main psychological characteristics of a young family, tasks and crisis periods of young spouses, as well as factors affecting family well-being are considered. The author analyzes the basic concepts of «parenthood», highlights the main specific features of «motherhood» and «fatherhood». The author studies the value attitude to parenthood as one of the directions of the value orientations of the individual. The levels of manifestation of parenthood are listed, attention is paid to the structure of the formation of parenthood as an integral formation of the individual.

**Keywords:** young families; parenting; value orientations; value attitude; the formation of the value of parenting.

В настоящее время, семья является одним из наиболее значимых социальных институтов в обществе. Для человека семейные связи всегда были неотъемлемой частью жизни. На данный момент молодая семья является особым типом семьи, так как является одним из основных институтов социализации молодых людей. Так же ее особый статус обосновывается тем, что чаще именно молодая семья выполняет демографические функции в обществе. Необходимо отметить, что основные трудности, возникающие в молодой семье, основываются на несовпадении жизненных и семейных ценностей, а так же в области распределения социальных ролей между супругами.

Определение понятия «молодая семья» появилось не сразу, в начале 80-х гг. XX века наиболее часто встречался термин «молодожены». В 2014 г. Распоряжением Правительства РФ «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации» было дано определение понятия молодой семьи как «семьи, состоящей в первом зарегистрированном браке, в которой возраст каждого из супругов либо одного родителя не превышает 30 лет» [10].

В психологии существует множество определений понятия «молодая семья». Т. В. Анафьянова говорит о том, что молодая семья это одна из малых групп, главные характеристики которой это медико-социальный и медико-демографический статус, формирующиеся, когда супруги начинают жить на одной территории [11]. В определении Г. И. Климантовой [5], устанавливается акцент на наличие или отсутствие детей в браке, а так же на возрастную составляющую. По ее мнению, молодая семья – это «семья, существующая в первые три года после официального заключения брака, в которой каждый из супругов не достиг 30-летнего возраста (при наличии ребенка – без ограничения по продолжительности брака), а также семья где есть только один родитель в возрасте до 30 лет и несовершеннолетний ребенок» [12]. Схожее трактование определения «молодая семья» дает и О. А. Коряковцева [4].

И. В. Гребенников [4], говорит о том, что семья, находящаяся на начальном периоде становления брака характеризуется внутрисемейной интеграцией и адаптацией. То есть, происходит добровольное согласование и объединение представлений, позиций супругов в самых разных аспектах семейной жизни. И успешность этого объединения невозможна без определенной адаптации супругов друг к другу и к обстановке, в которой они находятся [4].

Традиционно выделяют следующие задачи, которые благополучно должна решить молодая семья:

– приобретение определенной совместимости на разных коммуникативных уровнях;

- совместное преодоление различных стрессовых ситуаций, обусловленных с планированием, ожиданием и рождением ребенка;
- овладение главными навыками воспитания в семье, а так же конструктивного, бесконфликтного общения;
- получение компетентности, знаний по разнообразным аспектам успешного функционирования семьи;
- формирование активной позиции по вопросам внутрисемейных отношений и в общении молодой семьи с другими семьями и социумом в целом [4].

Исходя из представленных задач, можно сказать, что молодая семья является наиболее серьезным и ответственным этапом развития семьи в целом. На данном этапе формирования отношений происходят события, способные повлиять на весь дальнейший жизненный путь, как самой семьи, так и всех и ее членов.

Также большую роль в процессе становления и развития семьи играет то, как супруги проживают кризисы, с которыми им приходится столкнуться в процессе семейной жизни. Наиболее часто под кризисом понимают – переломный момент, время перехода из одного жизненного цикла в другой [2]. На наш взгляд, наиболее рациональным является определение Н. И. Олифинович [8]. Автор говорит о том, что семейный кризис это «определенное состояние семейной системы, которое характеризуется нарушением устойчивых процессов, приводящих к фрустрации привычных способов функционирования семьи и невозможности справиться с ранее неизвестной ситуацией, при помощи старых моделей поведения» [8].

Кризисные периоды развития семьи так же влияют на уровень конфликтности в паре. Е. А. Артамонова, Е. В. Екжаква, Е. В. Зырянова [1], выделили три основных кризисных периода присущие семьям.

- Первый период характеризуется новизной и неустойчивостью. Это время адаптации супругов к началу совместного проживания, решения бытовых вопросов. Традиционно длительность этого периода рассматривается до появления ребенка.

- Второй кризисный период считается переходным этапом. Он связан с рождением ребенка в семье, принятия на себя новой социальной роли, необходимостью перестройки привычного образа жизни под интересы и потребности ребенка.

- Третий период связан с взрослением и уходом из родительской семьи ребенка, когда супругам вновь приходится перестраивать привычный образ жизни [1].

Обобщая все перечисленные кризисные периодизации, можно сделать вывод, что на данный момент, молодая семья чаще всего переживает только два кризисных периода. Первый и самый ответственный, способный оказывать влияние на всю дальнейшую систему развития семьи, является кризис перехода супругами к совместной жизни, осознание необходимости

перестройки или дополнения некоторых жизненных принципов на семейный порядок, отделение от родительской семьи. И второй, немаловажный кризис связан с появлением в семье первого ребенка, принятием роли родителя, появлением новых трудностей связанных с развитием и воспитанием ребенка, а также с сохранением роли супруга.

От того, как успешно супруги совместно проживают определенные трудности зависит семейное благополучие. С. В. Ковалев [4] создал систему факторов влияющих на семейное благополучие, с учетом всех условий стабильности брака.

В данную систему входят. *Внешние объективные* факторы – это в целом стабильность социальной системы, в которую входит семья, уровень жизни.

*Внешние субъективные* факторы – сила социального воздействия: эффективность моральных и правовых норм, национальных и культурных традиций семьи.

*Внутренние объективные* факторы – это материальные и жилищные условия определенной семьи.

*Внутренние субъективные* факторы – межличностные отношения, чувства всех членов семьи, удовлетворенность супругов их брачным союзом, психологическая совместимость пары [4].

Совокупность всех представленные факторов определяет благополучность современной семьи.

Наряду с факторами семейного благополучия, традиционно выделяют основные критерии успешности функционирования семьи. Основные из них это:

- Стабильность семьи.
- Качество взаимной адаптированности членов семьи на различных уровнях, таких как: психологический, физиологический, ценностный.
- Непротиворечивость семейной ролевой структуры.
- Субъективная удовлетворенность браком у партнеров.
- Удачное выполнение социальных функций в обществе [4].

Данные критерии показывают, что начальный период становления брака достаточно ответственный, так как перед супругами встает необходимость решения фундаментальных для семьи вопросов.

Родительство представляет собой одну из главных общечеловеческих ценностей. Во все времена роль родителя в жизни ребенка была наиболее значима, в сравнении со всеми остальными. Нельзя переоценить ее значение в развитии и социализации детей.

Т. Е. Шапошникова [12] характеризует родительство как «специфическую социальную деятельность матери и отца по воспитанию и социализации ребенка, в процессе которой предполагается переживание определенного комплекса родительских чувств» [12]. Р. В. Овчарова [7] дает определение родительству как интегральному образованию личности. По ее мне-

нию, родительство – это «психологическое образование личности, которое включает совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, родительской ответственности и стиля семейного воспитания» [7].

Таким образом, под родительством понимается социально-психологический феномен, включающий в себя эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, убеждений и представлений, относительно себя как родителя. Данный феномен включает в себя обоих партнеров, которые решили стать родителями [9].

Многие исследователи в своих работах о родительстве отдельно выделяют феномены материнства и отцовства. Часто отцовство и материнство рассматривают как разные институты родительства, которые имеют свои определенные специфические функции, зависящие от социальных и культурных факторов. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Материнство всегда являлось наиболее значимой культурной ценностью. Самые первые социальные отношения детей – это всегда отношения с их матерью. Именно отношения сложившиеся с матерью служат моделью последующих социальных отношений. Во время контакта с матерью ребенок делает первые суждения о мире, обществе. Изначально образ мира у детей отождествляется с материнским образом, ребенок перенимает образ мира сложившийся у матери. Через мать так же происходит приобщение к человеческой культуре в целом, приобретение индивидуальных черт поведения, образующих духовно-эмоциональный фон личности, нравственно-эстетические качества [6].

В словаре С. И. Ожегова дается определение материнства как:

- 1 – «функции женщины как матери, то есть беременность, роды»;
- 2 – «родственной связи матери и ребенка, определенные материнские чувства, инстинкты материнства, материнская любовь».

Специфическая особенность материнства как родительского института состоит в его механизме трансляции ребенку культурных особенностей. Оно не находится полностью в социуме, не принадлежит ему, а существует как бы посередине, выступает проводником между природой и культурой. Здесь состоит его исключительность, уникальность и ценность [6].

Отцовство чаще всего трактуется как социальное явление, которое исторически обусловлено возникновением моногамной семьи. Оно состоит в готовности отца взять на себя ответственность за воспитание и содержание своих детей. Традиционно отцовство ассоциируется с надежностью, стабильностью, защитой. Институт отцовства необходимая составляющая семейной системы, участвующий в распределении мужской и женской роли и деятельности. Одна из основных проявлений мужской идентичности – это отцовство. Процесс идентификации себя родителем, достаточно значим для мужчины. Его особенности это осознание себя в роли отца, сопутствующих культурных норм поведения, принятие ответствен-

ности за всю семью. Роль участия отца в воспитании ребенка не менее значима, чем роль матери. Это безусловная необходимость в формировании гармоничной личности детей, а так же в сохранении родительской культуры и ее ценности в обществе [6].

Отцовство и материнство представляют собой общечеловеческие ценности. Ценности в свою очередь составляют единую правовую систему, регулируя поведение отдельного человека и различных социальных групп в обществе. Люди с начала своей жизни усваивают уже существующие ценности, но не все, а только те, что имеют индивидуальное личностное значение. Выделяя те или иные ценности, актуализируя их, человек проявляет свою индивидуальность. Здесь ценности являются определенным средством социализации. Но когда происходит связь между объективными социальными взглядами и индивидуально-психологическими, и внешний фактор переходит во внутренний субъективный фактор, происходит процесс перехода общественной ценности в индивидуальную ценностную ориентацию [4]. Другими словами, когда человек находит в простых общечеловеческих ценностях личностное значение, переосмысливает их, ценности становятся внутренней основой личности, ориентационной составляющей поведения, оказывая воздействие на процесс самовоспитания.

В большом психологическом словаре Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко [2] понятие «ценностные ориентации» трактуется как «важный компонент мировоззрения личности, представляющий предпочтения и стремления личности в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей» [2]. Ценностные ориентиры, в отличие от ценностей, являются особым индивидуализированным, субъективным отражением в сознании человека. Они определяют выбор конкретных ценностей или индивидуальное отношение к ценностям в виде норм поведения. В регулировании действий в социуме ценностные ориентиры играют определяющую роль. Это система установок, посредством которых, человек воспринимает ситуации и выбирает соответствующую манеру поведения [3].

Ценностное отношение к семье, родительству так же является общечеловеческой ценностью. Традиционно, ценностное отношение к родительству определяется как «целостное интегративное качество личности, заключающее в себе внутреннюю осознанную позицию по отношению к родительству как социокультурному феномену, отражающую взаимосвязь личностных и социальных значений родительства как ценности и побуждающую человека соответственно строить свое поведение в сфере рождения и воспитания детей» [3].

По мнению Р. В. Овчаровой [7], родительство проявляется на двух уровнях: субъективно-личностном и надиндивидуальном. *Субъективно-личностный уровень* начинает складываться еще до начала семейной жизни супругов, вплоть до рождения ребенка. Под влиянием всех систем об-

щества, родительской семьи у личности начинают складываться представления о родительстве как об определенном феномене.

На *надьиндивидуальном уровне* родительство предполагает включенность обоих супругов, осознание духовного единения с партнером в отношении своих детей, взглядов на их воспитание. То есть представляет собой симбиоз отцовства и материнства и начало формирования этого уровня приходится на момент появления в семье ребенка [7].

Представленные уровни проявления родительства дают понимание алгоритмов формирования у человека представлений о нем и начале непосредственной реализации в родительской роли.

Также Р. В. Овчарова выделяет структуру формирования родительства как интегрального качества личности. Выделяется несколько систем уровней факторного влияния:

- макросистема, то есть уровень влияния общества;
- мезосистема представляет собой уровень влияния родительской семьи;
- микросистема или уровень влияния собственной семьи;
- индивидуальный уровень или конкретная личность [7].

В данной системе факторов, влияющих на формирование родительства, помимо общественного влияния, влияния собственной семьи и личностных убеждений, включено влияние родительской семьи человека.

Далее, происходит разделение факторов формирующих родительство на внешние и внутренние. Первая группа факторов содержит внешние влияния, их можно разделить по группам. Вторая группа факторов представляет собой индивидуальные особенности личности человека.

Данные внешние и внутренние факторы соотносятся с выделенными ранее уровнями влияния на формирование родительства. Внешними являются макросистема, мезосистема и микросистема. Внутренние факторы представляют индивидуальный уровень [7].

Впоследствии, к каждому из уровней выделяются педагогические компоненты формирования родительства на каждую из выделенных систем влияния.

– Формирование родительства на уровне общественного влияния может происходить посредством осознания индивидом воздействия на него со стороны общества.

– На уровне мезосистемы целесообразно проводить сравнительный анализ особенностей стиля воспитания родителей и в собственной семье, для осознания возможных негативных паттернов поведения.

– Микросистема является тем уровнем, на котором родительство начинает приходить к своим окончательным чертам. В данной системе характерны этапы:

- а) согласование родительских ролей супругов;
- б) реализация конкретного стиля семейного воспитания.

Педагогическим компонентом здесь выступает координация теоретических представлений и установок обоих супругов о родителстве и расширение педагогических знаний, умений, согласование единого стиля воспитания [7].

Опираясь на вышеизложенный анализ ценностного отношения к родителству у молодых супругов можно выделить совокупность примерных этапов, с помощью которых будет реализовываться процесс развития ценностного отношения к родителству:

1. Актуализация знаний, ценностных ориентаций молодых супругов связанных с родителством.
2. Совокупность мероприятий по осознанию родителства как ценности.
3. Усвоение, сбережение данной ценности, посредством использования ее в регулировании поведения.
4. Творческое воспроизведение ценности.
5. Саморефлексия, изменение ценностных ориентиров.

Таким образом, можно сделать вывод, что ценностное отношение к родителству в молодых семьях важнейшее личностное образование супругов, свидетельствующее об определенных установках, представлениях о родителстве и готовности к реализации себя в этой роли, исполнению родительских функций, а также обладанию необходимыми для этого умениями.

Ценностного отношения к родителству является достаточно сложным личностным образованием. И процесс формирования данного феномена представляет собой совокупность комплекса просветительских, тренинговых мероприятий по повышению внешней привлекательности роли родителя, а также формированию рациональных представлений о родителстве.

### Литература

1. Артамонова Е. И., Екжанова Е. В., Зырянова Е. В. и др. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е. Г. Силяева. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
2. Зиченко В. П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
3. Королев М. Г. Теоретико-методологические вопросы развития ценностного отношения учащейся молодежи к родителству // Социальное воспитание. – 2014. – № 2 (4). – С. 18-24.
4. Коряковцева О. А. Комплексная поддержка молодой семьи: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений. – 2012.
5. Климантова Г. И. Проблемы молодой семьи в условиях модернизации общества // Материалы V Всероссийского социально-педагогического конгресса (Москва, 6–7 июня 2005 г.). – М., 2005. – С. 5.

6. Лущенко Э. М., Некрасов С. И. К вопросу о понятии родительства и его сущности // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – С. 124-129.
7. Овчарова Р. В. Психология родительства. – М.: Академия, 2005. – 362 с.
8. Олифиревич Н. И. Психология семейных кризисов. – СПб.: Речь, 2007. – 360 с.
9. Радостева А. Г. Родительство как психологическое явление. Факторы, влияющие на формирование // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2013. – С. 100-109.
10. Распоряжение Правительства РФ от 25.08.2014 № 1618-р «Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 35. – Ст. 4811.
11. Рыбакова А. И. Теоретические основы изучения особенностей межличностных отношений в современной молодой семье // Ученые записки российского государственного социального университета. – 2016. – Т. 15, № 6 (139). – С. 63-70.
12. Шапошникова Т. В. Родительство как педагогический феномен // Вестник НГУ. Серия: Педагогика. – 2010. – Т. 12, вып. 2.

**Леонтьева Яна Владиславовна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психолого-педагогическое сопровождение и медиация в образовании», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: yanka.leontieva@mail.ru

**Научный руководитель:**

**Братчикова Юлия Владимировна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: bratuv@yandex.ru

### **КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ**

**Аннотация.** В статье рассматривается историческое развитие изучения проблемы социального интеллекта. Автор отмечает, что приоритет в исследовании социального интеллекта принадлежит зарубежным авторам, которые первыми выделили социальный интеллект как отдельное понятие и совершили множество попыток измерения социального интеллекта. В статье отмечается, что в отечественной науке социальный интеллект рассматривался с позиции коммуникативной компетенции и многими исследователями отождествлялся с эмоциональным интеллектом.

**Ключевые слова:** интеллект; социальный интеллект; коммуникативная компетентность; межличностное взаимодействие; эмоциональный интеллект.

**Leontieva Yana Vladislavovna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education. Psychological and Pedagogical Support and Mediation in Education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Bratchikova Yulia Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **KEY ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN AND DOMESTIC SCIENCE**

**Abstract.** The article considers the historical development of the study of the problem of social intelligence. The author notes that the priority in the study of social intelligence belongs to foreign authors, who were the first to distinguish social intelligence as a separate concept and made many attempts to measure social intelligence. The article also notes that in Russian science, social intelligence was considered from the position of communicative competence and was identified by many researchers with emotional intelligence.

**Keywords:** intelligence; social intelligence; communicative competence; interpersonal interaction; emotional intelligence.

В настоящее время психологическая наука затрагивает разные аспекты жизнедеятельности человека. В частности, большое значение уделяется вопросам успешности человека при взаимодействии с другими людьми, а также его адаптации в условиях конкуренции (С. Н. Верейкина, С. Ю. Ключников, С. И. Розум и др.) Отмечается, что на сегодняшний день существует проблема, связанная с недостаточной подготовленностью личности к изменениям, происходящим в обществе, что вызывает кризис социальной стабильности личности. В связи с этим возрастает число конфликтов между людьми (С. А. Козлов, А. А. Александров, Ю. А. Слепцова). Это свидетельствует о низком уровне развития коммуникативной компетентности, которая лежит в основе социального интеллекта.

Несмотря на большую значимость социального интеллекта в межличностных отношениях в современном обществе, вопросы, касающиеся его сущности, содержания и структуры являются недостаточно изученными. В связи с этим возникает неоднозначность научных представлений об этом феномене.

Считается, что первым ввел понятие социального интеллекта американский психолог и педагог Э. Торндайк. Он упомянул данный термин в своей статье в 1920 году, где рассматривал механический и социальный интеллект. Последний, по мнению Э. Торндайка, является способностью добиваться успеха в межличностных ситуациях, способность управлять мужчинами и женщинами, мальчиками и девочками – вести себя мудро в человеческих взаимоотношениях [11, с. 113].

Следующим, кто дал определение социального интеллекта, стал Ф. Вернон, который считал, что социальный интеллект, прежде всего, это умение человека ладить с людьми в целом. Кроме этого, исследователь связывал социальный интеллект с легкостью самопрезентации в обществе и умением понимать настроения в группе и скрытые черты личности людей [13, с. 25].

Г. Олпорт рассматривал социальный интеллект в качестве социального дара, который обеспечивает гладкость в отношениях с другими людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания. Также Г. Олпорт считал, что социальный интеллект является способностью вызывать быстрые суждения о других [8, с. 49].

Несмотря на то, что вышеуказанными авторами социальный интеллект был рассмотрен в качестве отдельного понятия, все же это понятие было не до конца отделено от слова «интеллект» и часто рассматривалось как его составная часть. Уже позже социальный интеллект был выделен как самостоятельное определение. Этому, к примеру, свидетельствует научная монография Гарри Бансома «История и социальный интеллект», опубликованная в 1926 году.

Позднее в зарубежной психологической науке в исследовании социального интеллекта стал активно использоваться психометрический подход. Многие исследователи пытались в условиях лаборатории измерить социальный интеллект. Однако работы по валидации созданных тестов показали, что отсутствует отдельный фактор социального интеллекта, и в связи с тем научный интерес к данному феномену ненадолго пропал.

После небольшой паузы исследования социального интеллекта снова набирают обороты. 60-е годы 20 века характеризуются исследованиями Дж. Гилфорда. Им была разработана кубическая модель структуры интеллекта, в которой так же нашел место и социальный интеллект. В данной структуре интеллект описан в пространстве трех переменных: содержание предъявляемой информации, операции по обработке информации, результаты обработки информации [2, с. 157].

Дж. Гилфорд также называет ряд основополагающих принципов для огромного количества факторов интеллекта (его реальных проявлений), и, основываясь на этом, приводит их классификацию, выделяя три базовых способа объединения факторов интеллекта. Этими тремя базовыми блоками являются: операции, содержание, результаты. Далее появился «Тест социального интеллекта шести факторов», разработанный М. Салливаном. Затем под руководством Х. Хендрикса были разработаны тесты, направленные на выявление уровня развития у человека способностей взаимодействовать с другими людьми.

Рассмотрев историю социального интеллекта с позиции зарубежных авторов, можно отметить следующее.

Во-первых, изначально социальный интеллект рассматривался в контексте понятия «интеллект»; после выпуска монографии Г. Бансома социальный интеллект окончательно стал самостоятельным определением.

Во-вторых, было предпринято множество попыток измерить социальный интеллект в лабораторных условиях, однако, данная работа прошла безуспешно и попытки изучения социального интеллекта ненадолго ушли в тень. Дж. Гилфорд смог открыть новый взгляд на проблему изучения социального интеллекта, и с его исследований началась активная работа по разработке тестов по измерению социального интеллекта.

В-третьих, за рубежом социальный интеллект рассматривался с позиции психометрического подхода, т. е. исследователи пытались найти эмпирические корреляторы социального интеллекта, а также стремились к тому, чтобы создать надежные диагностики по его измерению.

В целом, можно сказать, что социальный интеллект как понятие рассматривался в качестве способности ладить с другими людьми.

В настоящее время зарубежными психологами, такими как К. Альбрехт и Р. Стенберг социальный интеллект рассматривается как групповой феномен, не сводимый к сумме социальных интеллектов участников группы.

Следом за зарубежными психологами социальный интеллект стал активно изучаться отечественными авторами. Социальный интеллект стал предметом самостоятельного изучения в конце 80-х – начале 90-х годов. Первым, кто начал рассматривать социальный интеллект в своих исследовательских работах, принято считать Ю. Н. Емельянова. Он считал, что устойчивой характеристикой социального интеллекта является способность понимать себя самого, а также других людей, их взаимодействие, предвидеть межличностные события [3, с. 154].

Согласно Д. В. Ушакову все многообразие подходов к определению социального интеллекта сводится к нижеперечисленным трем вариантам:

1. Социальный интеллект – это особая способность, отличная от остальных.

2. Социальный интеллект – это социальная компетентность, содержащая в себе систему знаний, умений, навыков, приобретенных в течение всей жизни человека.

3. Социальный интеллект – это особая личностная черта, которая определяет успешность взаимодействия с другими людьми [12, с. 124].

По мнению В. Н. Куницыной, основу социального интеллекта составляют психологическая контактность и коммуникативная совместимость, формирующиеся в коммуникативные свойства, которые либо затрудняют, либо облегчают общение [5, с. 49].

Н. А. Кудрявцева определяет социальный интеллект как способность к рациональным мыслительным операциям, объектом которых являются процессы межличностного взаимодействия. По мнению данного исследователя, в структуру социального интеллекта входят следующие компоненты: объективная самооценка, коммуникативные умения, мотивация, социальное мышление, психологическая автономность и независимость субъекта [4, с. 57].

По мнению исследователя О. В. Луневой, термин «социальный интеллект» является интегральным сложным конструктом, обеспечивающим поведение личности в коммуникативном взаимодействии, способностью личности, которая обеспечивает адаптивное поведение в коммуникативном взаимодействии [6, с. 48].

Также можно отметить, что такие исследователи, как Е. В. Субботский, О. Б. Чеснокова, М. А. Холодная изучали социальный интеллект с позиции эмоционального интеллекта, где первый выполняет функции, связанные с социальным взаимодействием.

Вообще два этих понятия зачастую рассматриваются вместе. Так, по мнению И. Н. Мещеряковой, эмоциональный интеллект является интегративным образованием, обеспечивающим осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих, позволяющих осуществлять успешное межличностное взаимодействие [7, с. 85]. Ю. В. Братчикова в своей статье рассматривает эмоциональный интеллект с позиции способ-

ности осознавать, контролировать свои переживания и понимать эмоциональное состояние других людей. Можно отметить, что многие характеристики в определении эмоционального интеллекта схожи с характеристиками социального интеллекта [1, с. 31].

Анализ определений социального интеллекта с точки зрения отечественных авторов позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, социальный интеллект рассматривался в контексте межличностного общения и коммуникативной компетентности.

Во-вторых, в большинстве работ, посвященным данному феномену, социальный интеллект соотносится с когнитивными способностями и возможностями человека.

В целом, социальный интеллект с позиции отечественных авторов рассматривался как способность, способствующая развитию коммуникативной компетентности, а также обеспечивающая успешную социальную адаптацию.

В настоящее время исследователи чаще всего пишут о том, что наличие развитого социального интеллекта необходимо для профессиональной деятельности людей в системе «человек-человек». В подтверждение данного высказывания можно отметить Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), в частности Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (по направлениям бакалавриата: педагогическое и психолого-педагогическое образование).

В них сказано, что выпускник, освоивший программу по указанным направлениям, должен быть готов к одной из таких профессиональных задач, как организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами, родителями (законными представителями) обучающихся.

Кроме того, во ФГОС высшего образования отмечается, что у выпускника вышеуказанных направлений должны быть сформированы одни из следующих компетенций.

Во-первых, это способность к коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, а также способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия.

Во-вторых, готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса, а также способность организовывать сотрудничество обучающихся [9, с. 4].

Рассмотрев эволюцию развития социального интеллекта с позиции зарубежных и отечественных авторов, можно отметить, что на начальных этапах социальный интеллект не был самостоятельным понятием и рассматривался в совокупности с понятием интеллекта.

Как зарубежные, так и отечественные исследователи стремились к тому, чтобы разработать способы, позволяющие качественным образом

измерить социальный интеллект. На сегодняшний день все же за основу берутся диагностики зарубежных авторов, на основе которых уже работают и наши, отечественные исследователи.

В том и другом случае социальный интеллект рассматривается как способность, обеспечивающая понимание поступков и действий других людей для дальнейшего успешного взаимодействия с ними.

Анализ научной литературы по теме, связанной с социальным интеллектом, показал, что все вышеупомянутые авторы работали в рамках нескольких подходов.

**Когнитивный подход.** Данный подход рассматривает социальный интеллект с позиции совокупности познавательных способностей, которые ориентированы на познание и понимание других людей. К этому подходу относят таких ученых как: J. Guilford, M. Hendricks, M. O'Sullivan, G. Snooks, М. И. Бобнева, Ю. Н. Емельянов, Д. В. Ушаков, А. Л. Южанинова и др.

**Деятельностный подход.** Подразумевает исследование реального поведения человека в ситуациях выполнения практических заданий, связанных с социальным взаимодействием (проведение интервью, организация переговоров и т. п.). Сюда принято относить работы следующих ученых: Н. Marlowe, М. Ford, М. Tisak, N. Frederickson, S. Carlson, W. Ward, E. В. Субботский, О. Б. Чеснокова.

**Когнитивно-личностный подход.** К этому подходу относятся имена таких исследователей как: N. Cantor, W. John, J. Kihlstrom, Kosmitzki, W. Mischel, В. Н. Куницына, А. И. Савенков и др. Согласно данному подходу отличительной чертой в социальном поведении является проявление индивидуальных различий в знаниях, личностных характеристиках, которые люди привносят в свое социальное взаимодействие [13, с. 33].

Таким образом, можно сказать, что социальный интеллект представляет собой глобальную способность, заключающуюся в понимании и изменении поведения людей, которая обеспечивает конструктивное межличностное взаимодействие. Развитие социального интеллекта проявляется через отделение от понятия «интеллект», рассмотрение его как самостоятельного понятия и выделение нескольких подходов при его изучении. Даже несмотря на то, что в некотором смысле у исследователей возникли сомнения по поводу того, как измерить социальный интеллект, все же в дальнейшем эти способы были найдены. Кроме того, как показал анализ данной проблемы, социальный интеллект хоть и выделяется как отдельное понятие, однако, его полная характеристика пока не до конца изучена.

### **Литература**

1. Братчикова Ю. В., Волошина Н. С. Развитие эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста // Актуальные вопросы общей и юридической психологии: образование, право и социальные практики. – Барнаул: Алтайский государственный университет, 2018. – С. 30-34.

2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления: сб. переводов / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 2016. – С. 433-456.
3. Емельянов Ю. И. Активное социально-психологическое обучение: монография. – Л.: ЛГУ, 2017. – 166 с.
4. Кудрявцева Н. А., Казаринова Н. В., Поголына В. М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2018. – 267 с.
5. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии / под ред. А. А. Крылова. – СПб.: Питер, 2016. – С. 48-59.
6. Лунева О. В. Концепция социального интеллекта личности // Знание. Понимание. Умение. – 2017. – № 2. – С. 46-51.
7. Мещерякова И. Н. Развитие эмоционального интеллекта у студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2011. – 27 с.
8. Олпорт Г. В. Личность в психологии: Теории личности. – М.: ЮВЕНТА, 2018. – 345 с.
9. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлениям бакалавриата: [зарегистрирован Минюстом России 11 янв. 2016 г.]. – URL: 440301.pdf (fgosvo.ru) (дата обращения: 24.06.2021).
10. Сухарев В. А. Психология интеллекта. – Донецк: Сталкер, 2016. – 409 с.
11. Торндайк Э. Л., Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм. – М.: Флинта, 2014. – 749 с.
12. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 259 с.
13. Филипповская Т. В. Знание и социальный интеллект: социологический подход к осмыслению взаимосвязи // Cyberleninka. – 2018. – № 6.
14. Чеснокова О. Б., Субботский Е. В. Социальный интеллект в условиях сложных социальных систем // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 2 (4) – С. 22-29.

**Машенко Мария Григорьевна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: mashenko997@mail.ru

**Научный руководитель:**

**Васягина Николаева Николаевна,**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: vasyagina\_n@mail.ru

### **КРЕАТИВНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ ОПТИМИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

**Аннотация.** В статье рассмотрено влияние креативности на детско-родительские отношения через развитие у родителей креативных качеств личности. Основное внимание уделяется понятию креативная личность и ее влиянию на оптимизацию семейной микросреды.

**Ключевые слова:** детско-родительские отношения; семейное воспитание; креативность; креативная личность; компоненты креативности; оптимизация детско-родительских отношений; родители, дети.

**Maschenko Mariya Grigorevna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Vasyagina Natalia Nikolaevna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department is Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **CREATIVITY AS A MECHANISM FOR OPTIMIZING CHILD-PARENT RELATIONSHIPS**

**Abstract.** The article considers the influence of creativity on child-parent relations through the development of creative personality qualities in parents. The main attention is paid to the concept of creative personality and its influence on the optimization of the family microenvironment.

**Keywords:** parent-child relations; family education; creativity; creative personality; components of creativity; optimization of parent-child relationships; parents; children.

Состояние проблемы исследования определило, что детско-родительские отношения выступают в качестве важнейшего фактора психического развития и процесса социализации ребенка, а также составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы. Вместе с тем под детско-родительскими отношениями понимается, с одной стороны, психологическая связь родителей с ребенком, выраженная в действиях

родителя, его реакция и переживаниях; с другой – система непрерывных, длительных, взаимосвязанных, но неравнозначных отношений родителей к ребенку и отношений ребенка к родителям (О. А. Карабановой, В. Н. Мясищев, Е. Г. Силяева). При этом, детско-родительские отношения характеризуются сильной эмоциональной значимостью как для ребенка, так и для родителя, амбивалентностью (Е. О. Смирнова), постоянным их изменением с возрастом ребенка и неизбежным отделением ребенка от родителей, внутренней конфликтностью (Н. П. Мальтеникова, А. С. Спиваковская).

Известно, что для оптимизации детско-родительских отношений в семье должны складываться благоприятные условия, которые напрямую зависят от позиции, которую занимают взрослые, стиля воспитания, эмоциональной близости, принятия ребенка, авторитетности родителя, удовлетворенности семейными и детско-родительскими отношениями каждого члена [2]. При этом вопрос относительно изучения психолого-педагогических условий оптимизации детско-родительских отношений через развитие креативности у родителей, остается не изученным.

Воспитывая ребенка, родители действуют в соответствии с личными взглядами о том, как им следует поступать. Отметим, что представления играют важную роль в психической регуляции деятельности человека: они участвуют в формировании картины мира, ориентируют деятельность человека в зависимости от характера воздействий окружающей среды, составляют основное содержание знаний, умений и навыков, являются достоянием каждой личности и формой фиксации коллективного опыта. Овладение соответствующим набором представлений представляет собой содержательный аспект процесса социализации, определяя типичные для данной традиции версии отстройки индивидуального сознания и личностные поведенческие стратегии (С. Ю. Головин, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Ю. В. Щербатых и др.). Также известно, что представления никогда не имеют высокой степени наглядности и, как правило, достаточно бедны, полны пробелов, отдельные части и признаки представлены в полной мере, другие – недостаточно, а третьи вообще отсутствуют. Они отличаются изменчивостью и текучестью [12].

В связи с этим возникает потребность приобретения родителем необходимых личностных качеств, способствующих порождать качественно новые идеи, находить нестандартные решения в неоднозначных вопросах, сопровождающих детско-родительские отношения, и создание благоприятной атмосферы для их оптимизации, а также способность к анализу теоретических данных по вопросам развития и воспитания детей.

Как известно креативность способствует формированию позитивных качеств личности (толерантность, любопытство, оригинальность, эмоциональное благополучие, ответственность, организованность, целеустремленность, дисциплинированность, сознательность, социальная смелость, интеллектуальная лабильность и т. п.), развивает воображение, интуицию,

дивергентность, эмпатию, способность к синтезу, способность к прогнозированию, чувствительность к проблеме и способно скорректировать характер личности; вызывает у нее прилив сил, энергии, и как следствие, сопровождается высокой степенью мотивации и результативностью.

Таким образом, актуальность и значимость развития у родителей креативности обусловлена необходимостью оптимизировать детско-родительские отношения, предупредить возможные психотравмирующие воздействия родительских методов воспитания на ребенка, создать условия для эффективного осознанного поведения родителей.

Несмотря на большое количество теоретической литературы и эмпирических данных, посвященных как детско-родительским отношениям, так и креативности, проблема развития креативности родителей как механизма оптимизации детско-родительских отношений на сегодняшний день является неизученной.

Для понимания особенностей формирования креативности, как механизма оптимизации детско-родительских отношений, первоначально ознакомимся подробнее с понятиями «детско-родительские отношения» и «креативность».

В рамках отечественной психологии акцентируется внимание на ведущей роли взрослого в общении и психологическом развитии ребенка, а также подчеркивается изначальная активность ребенка, в том числе в развитии детско-родительских отношений (Л. И. Божович, И. В. Дубровина, Л. С. Выготский, А. Н. Запорожец, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин и др. исследователи). Детско-родительские отношения – это система или комплекс родительского, эмоционального отношения к детям, методы воспитания детей, и особенности восприятия детьми отношений с родителями.

Детско-родительские отношения имеют качественное отличие от всех других типов межличностных отношений человека. Во-первых, детско-родительские отношения отличаются значительной эмоциональной значимостью для ребенка и родителя. Во-вторых, существует некоторая амбивалентность в отношениях детей и родителей: по мнению А. С. Спиваковской, родитель должен защищать ребенка от опасностей, и в тоже время, дать ему опыт самостоятельной деятельности. Таким образом, родители должны заботиться о детях и научить их заботиться о самих себе. В-третьих, характерной особенностью родительского отношения к детям является то, что оно изменяется в зависимости от возраста детей [13, с. 54].

Так как детско-родительские отношения имеют определяющее влияние на развитие личности ребёнка, то имеет большое значение поддержание этих отношений в варианте адаптивного функционирования.

По итогам анализа работа, А. С. Спиваковской, В. Н. Дружинина, А. Я. Варги и др., мы определили, что дисгармоничность детско-родительских отношений определяется: шаблонностью, стереотипичностью и выделением определенной роли ребенка в семье. «Роль обуславли-

вается, как комплект стандартов поведения по отношению к детям в семье, как комбинация эмоций, ожиданий, оценок, направленных к детям от родителей» [13, с. 125].

Во избежание дисгармонии в детско-родительских отношениях, в качестве механизма оптимизации детско-родительских отношений, в данной работе мы рассматриваем креативность.

В зарубежной психологии, наиболее масштабные исследования креативности посвящены в работах Е. П. Торренса. С точки зрения Е. П. Торренса, креативность – это процесс проявления чувствительности к проблемам, нехватке знаний, их дисгармонии, определения этих проблем, поиска их решения, проверки и перепроверки гипотез [15].

В отечественной психологии понятие «креативность» рассматривается как синоним слова «творчество». Большой вклад в изучение этого направления внесли фундаментальные труды Д. Б. Богоявленской, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева, а также работы таких ученых, как В. Н. Дружинин, В. С. Юркевич, Е. Л. Яковлева и др.

В современных отечественных трудах термин рассматривается как способность придумывать большое количество оригинальных, разнообразных идей в любых условиях жизнедеятельности и понимается как творчество (М. А. Холодная) [14, с. 21-31], в работах Н. Н. Васягиной креативность выступает качеством ума [4], критериями которого являются любознательность, эмоциональность, эмпатия, чувство юмора, воображение и интуиция.

Наиболее полную и цельную концепцию креативного процесса предложил Я. А. Пономарев. Он создал структурно-уровневую модель центрального звена психологического механизма творчества.

Творческий акт, по Я. А. Пономареву, имеет внешний и внутренний план действий, он формируется по этапам – от одного к другому. А они, в свою очередь, становятся структурными уровнями его организации. Творческий продукт, по его мнению, включает интуицию и не может быть принят на основе логического вывода [9].

Объединяющим моментом креативного процесса является наличие в его описании сознательных и неосознанных этапов, причем запуск процесса происходит в сознательной сфере, продолжается в его неосознанных структурах и вновь попадает в область сознания.

Одной из концепций синтетического подхода является концепция Д. Б. Богоявленской, она вводит понятие «креативная активность личности», имея в виду, что активность определенной психической структуры есть у каждого креативного типа личности [1, с. 11].

Творчество, с точки зрения Богоявленской, это активность, которая ничем не стимулируется, и проявляется в стремлении выйти за рамки заданной проблемы. Креативный тип личности свойственен всем новаторам, и неважно чем они занимаются – инженеры, художники, летчики [1, с. 12].

Таким образом, креативность может проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом либо отдельные ее стороны, характеризовать продукт деятельности, а также процесс его создания.

В данной работе мы рассматриваем креативность как механизм оптимизации детско-родительских отношений. В работах, Н. Н. Васягиной, С. М. Зиньковской, А. Г. Лидерс, С. А. Новоселова подробно раскрывается действие этого механизма: «благодаря качеству креативности в семье создаются условия для свободного развития и самореализации детей». По мнению, Н. Н. Васягиной с включением компонента креативности в воспитательную деятельность родителей возможно эффективное развитие личности ребенка [3, с. 63-69]. Этот вывод подтверждается в работах В. И. Генецинского, П. М. Ершова, И. С. Кона, Е. Н. Степанова, П. В. Сиимонова и др.

По работам В. И. Ситарова проявление креативности в детско-родительских отношениях позволяет родителям осуществлять детям свободу выбора. При этом тип поведения родителей обозначен принятием ребенка, и проявлением любви к нему [8, с. 44].

В исследовании 2017 г. А. Н. Прониной, С. В. Марковой постулируется вывод о том, что креативность – это фактор личностной зрелости родителя, который предопределяет линию взаимоотношений с ребенком. Креативность в данном случае, по мнению авторов, стимулирует родителей к выработке новых способов взаимодействия с ребенком [10, с. 161-166]. По результатам эмпирического исследования, проведенного авторами, реализация креативности в общении с ребенком, позволяет ему избегать стереотипности в мышлении. По результатам выводов исследования, креативность выступает косвенным фактором, влияющим на формирование важнейших факторов детско-родительских отношений: эмпатийности и рефлексии.

Однако, в настоящий момент, мы столкнулись с проблемой в современной научной практике, где креативность, редко рассматривается как механизм оптимизации детско-родительских отношений, и в практике креативность детей гораздо выше, чем креативность родителей.

При этом, современных исследований, посвященных креативности ребенка гораздо больше, так как проблема актуальности креативности детей, кажется на первый взгляд выше, чем проблема актуальности креативности в детско-родительских отношениях. В настоящее время, между родителем и ребенком наблюдается барьер в понимании друг друга, когда ребенок готов к спонтанным и творческим действиям, родителю трудно не только проявлять активность, но и проявить гибкость и принятие по отношению к действиям ребенка.

Проблема разного уровня креативности поколений опосредует ухудшение детско-родительских отношений. Поэтому, мы считаем важным развивать родительскую креативность.

Рассмотрим особенности влияния креативных качеств личности родителя на детско-родительские отношения. Возможные позитивные и негативные факторы влияния креативности на детско-родительские отношения:

– к *отрицательным факторам влияния креативности на детско-родительские отношения* можно отнести эмоциональные процессы, которые могут проявляться в порывистости, импульсивности, несдержанности к своему ребенку. Также следует выделить перфекционизм, который проявляется в стремлении к совершенству, а как следствие завышенные стандарты, неприятие и отрицание возможностей ребенка. Нестандартность поведения и желание экспериментировать могут сказаться в непонимании ребенком родительской позиции и стиля родительского воспитания. Невозможно предугадать все факторы негативного влияния на детско-родительские отношения так как креативная личность выражается в первую очередь в нестандартности мыслительных процессов, а неблагоприятный опыт родительских отношений в родительской семье может транслироваться в более изощренных формах своим детям. Так же негативные проявления могут обуславливаться психическими заболеваниями. Современные исследования все чаще подтверждают наличие связи между креативностью и психопатологическими чертами личности;

– к *положительным факторам влияния креативности на детско-родительские отношения* можно отнести способность выбирать благоприятный стиль детско-родительских отношений, эффективные методы воздействия на ребенка. Такие качества, как дивергентное мышление, богатое воображение, чувство юмора, приверженность высоким эстетическим ценностям, умение детализировать образы, проблемы и т. д., благоприятно сказывается как на самой личности родителя, так и на детско-родительских отношениях. Креативные личности открыто выражают свои эмоции, что развивает и укрепляет эмоциональную связь между родителем и ребенком; умеют видеть парадоксы и противоречия, имеют развитое воображение и интуицию, которые проявляются в чувстве юмора, что позволяет сохранять объективность и положительное отношение к ребенку и толерантность; самообладание способствует снятию негативных эмоциональных проявлений, сопровождающих детско-родительские отношения, положительно влияет на продуктивность в коммуникации с ребенком.

Связь креативности и детско-родительских отношений рассматривается с точки зрения влияния детско-родительских отношений на развитие креативности ребенка. Следовательно, исследования посвящены изучению влияний различных факторов на развитие детской одаренности внутри семьи, а также проблемам воспитания креативного ребенка.

Развивая креативность у родителей, мы влияем на конструктивное проявление креативности у ребенка, влияя на его общую творческую направленность.

Обобщая результаты работ В. И. Ситарова [8], А. Н. Прониной, С. В. Марковой, [10] мы можем заключить, что креативность как механизм оптимизации детско-родительских отношений, выполняет функции:

1. Формирования личностной зрелости родителя.
2. Формирования эмпатийности, благодаря которой родитель становится способным понимать эмоции ребенка, причины конфликтов между родителем и ребенком.
3. Формирования высокого уровня рефлексии, в результате которой происходит оценка детско-родительских отношений.
4. Формирования способности к творческому решению конфликтных ситуаций с ребенком.

Таким образом, креативность в детско-родительских отношениях обеспечивает принятие ребенка, более высокий уровень психологической близости с ребенком, возможность сотрудничества с ребенком. Креативный родитель способен продуктивно вести совместную деятельность, и лучше понимать процессы возрастного развития.

Анализ литературы позволил заключить, что косвенно, креативность влияет на детско-родительские отношения, а, следовательно, мы можем предположить, что высокий уровень креативности у родителей оптимизирует детско-родительские отношения.

#### Литература

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Речь, 2002. – 320 с.
2. Божович Л. И., Асмолов А. Г., Бодалев А. А. и др. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 2001. – 352 с. – URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/bozhovich\\_problemy-formirovaniya-lichnosti\\_2001/go,2;fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/bozhovich_problemy-formirovaniya-lichnosti_2001/go,2;fs,1/) (дата обращения: 05.04.2021).
3. Васягина Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 63-69.
4. Васягина Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России: монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 364 с.
5. Водяха С. А. Особенности достоинств личности креативных студентов // Педагогическое образование в России – 2017. – № 8. – С. 90-95.
6. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – М.: Юрайт, 2019. – 349 с.
7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.

8. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовании: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Юрайт», 2019. – 424 с.
9. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М.: МПСИ, 1999. – 480 с. – URL: [http://univer.nuczu.edu.ua/tmp\\_metod/650/psihologiy\\_tvorchestva.pdf](http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/650/psihologiy_tvorchestva.pdf) (дата обращения: 05.04.2021).
10. Пронина А. Н., Маркова С. В. Взаимосвязь детско-родительских отношений и личностной зрелости приемных родителей // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9 (186). – С. 161-166.
11. Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / под ред. Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с. – URL: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document1009.pdf> (дата обращения: 05.04.2021).
12. Рубинштейн С. Л., Абульханова-Славская К. А. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 720 с.
13. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
14. Холодная М. А. Теоретические представления Л. М. Веккера о природе концептуальных структур в контексте исследования креативности // Психологический журнал. – 2008. – № 5. – С. 21-31.
15. Torrance E. P. The Torrance test of creative thinking: norm-technical manual. – Bensenville, IL: Scholastic testing service. Inc., 1974.

**Мирзахорова Махлиё,**

магистрант, Кокандский государственный педагогический институт,  
г. Коканд, Узбекистан

**Салиева Дилором Абдуллаевна,**

канд. психол. наук, зав. кафедрой «Педагогика и психология», Кокандский  
государственный педагогический институт, г. Коканд, Узбекистан,  
эл. почта: solievad78@mail.com

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ НАПРАВЛЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье анализируются взгляды востоковедов на профессиональную направленность молодежи для всестороннего развития личности, взгляды западных психологов на особенности подростков в поисках карьеры, содержание решения проблемы, проблема выбора профессии.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие; психофизиологические возможности; профессиональное просвещение; профессиональное образование; профессиональное консультирование; профессиональная диагностика; профессиональный отбор; профессиональная ориентация; профессиональное самоопределение; выбор профессии; школьники; психологическая помощь.

**Mirzakhonova Mahliyo,**

Master's Degree Student, Kokand State Pedagogical Institute, Kokand, Uzbekistan

**Salieva Dilorom Abdullaevna,**

Candidate of Psychology, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Kokand State Pedagogical Institute, Kokand, Uzbekistan

## **EFFECTIVE METHODS OF PSYCHOLOGICAL CARE IN THE PROFESSIONAL DIRECTION OF SCHOOLS**

**Abstract.** The article analyzes the views of orientalists on the professional orientation of youth for the comprehensive development of the personality, the views of Western psychologists on the characteristics of adolescents in search of a career, the content of solving the problem, the problem of choosing a profession.

**Keywords:** professional development; psychophysiological capabilities; vocational education; vocational education; vocational counseling; professional diagnostics; professional selection; vocational guidance; vocational self-determination; career choice; schoolchildren; psychological assistance.

Сегодня наше государство открывает все возможности для обучения и воспитания молодежи. В нашей стране (Узбекистан) созданы эффективные способы обучения и возможностей профессионального выбора учащихся. В соответствии с государственной политикой образовательным учреждениям важно организовать образовательный процесс на высоком уровне,

отобрать и приумножить потенциал талантливой молодежи, воспитать гармонично развитое поколение с высокой духовностью, а также подготовить их к выбору карьеры на основе по своим интересам и способностям.

По мере развития общества возникали и развивались новые профессии. Во все времена люди хотели жить хорошо, удовлетворяя свои потребности. Для этого они выбрали профессию, набрались опыта и накопили знания. Род занятий – это вид деятельности, сфера деятельности, профессия человеческой деятельности, требующая определенного опыта и подготовки. Успех в профессиональной деятельности достигается за счет общих и специальных знаний и практического опыта. Внутри профессии есть специальности, характеризующиеся наиболее узким характером трудовой деятельности. В некоторых профессиях есть несколько специальностей, например: сантехник – слесарь-ремонтник, слесарь-монтажник. В мире 60 000 профессий (для сравнения – 20 000 в России) и более 6 000 профессий в Узбекистане.

Если мы взглянем на нашу историю, то увидим, что предки современного узбекского народа за тысячи лет прошли долгий и трудный путь в создании уникальной культуры. Например, роль Авесты, нашего старейшего письменного памятника, неопределима в получении ценной информации о взглядах и учениях наших предков о воспитании подрастающего поколения. В целом Авеста продвигает прекрасную идею о том, что человеческий труд может избавить от всего зла. Авеста побуждает молодых людей учиться ремеслу, честно работать и вести зажиточную жизнь. Очевидно, что наш народ издавна уделял большое внимание воспитанию детей, обеспечению их профессиональной и благополучной жизни.

Наши великие мыслители и энциклопедисты в своих трудах по вопросам образования и профессиональной подготовки молодежи высказали свои ценные взгляды. Великий энциклопедист Абу Наср аль-Фараби поделился своими первыми мыслями о профессии и дал ценные советы, например, что образование – это набор слов и навыков, а воспитание – это действие, состоящее из практических навыков, которым посвящена конкретная профессия. Из этих наблюдений ясно, что ученый признал, что профессия долгое время была жизненно важным средством существования человечества. Основа образования Фароби – формирование идеального человека, в том числе своевременное предоставление соответствующего образования и воспитания молодежи, достижение счастья, направляя их в профессию, свое место в обществе. Абу Райхан Беруни, который первым на Востоке создал глобус Земли и неба, не только внес большой вклад в развитие науки, но и показал методы и приемы обучения. В своих трудах мыслитель развивает важные идеи о человеческой зрелости, работе. Он пишет, что к тяжелому труду относится работа строителей, шахтеров, ремесленников и ученых. Абу Райхан Беруни уделяет особое внимание работе ученых, призывает их быть доброжелательными и ответственными, ви-

дит в них наставников, способствующих развитию общества. Ученый также думает о методах и способах обучения детей работе. Например, говорит он, детей нужно учить работать с раннего возраста. По традициям того времени в трудовом воспитании большое значение имеет наследование. В книге «Минералогия» Беруни также приводит ценные сведения о ремесле, процессе ученичества и методах обучения мастеров. Тот факт, что рабочий процесс проходил непосредственно в мастерской, как теоретически, так и практически, сыграл важную роль в становлении учеников как квалифицированных мастеров. Беруни говорит, что для того, чтобы человек был идеальным во всех отношениях, он должен быть образованным, а также трудолюбивым и профессиональным [1; 2; 7].

Профессиональная деятельность важна в жизни каждого из нас. С первых же шагов родители думают о будущем своих детей. Они пытаются определить свое профессиональное будущее, наблюдая за интересами и способностями своих детей. В частности, школьное образование приводит к избирательному подходу учащихся к различным предметам, а у некоторых детей быстро чувствуется интерес к конкретному предмету, то есть визуальному, музыкальному и т. д. Проблема актуализируется в подростковом возрасте, когда предстоит сделать выбор будущей профессиональной деятельности.

Представители теории развития выделяют этапы выбора профессиональной деятельности. Так, например, в работах Д. Сьюпера, С. Бюлера и Э. Гинзберга, профессиональное развитие представлено следующими этапами:

- 1) этап становления (от рождения до 14 лет), профессия выбирается исходя из профессиональных фантазий;
- 2) исследовательский этап (15–24 года), человек намерен выбрать профессию, соответствующую его способностям;
- 3) этап консолидации (25–44 года), устанавливается сфера профессиональной деятельности, соответствующая устойчивой личной позиции;
- 4) стадия хранения (45–64 года). В течение этого периода профессиональная деятельность человека осуществляется в рамках определенной области профессиональной деятельности;
- 5) фаза спада (65 лет). На этом этапе появляется новая профессиональная роль, и мониторинг профессиональной деятельности других становится приоритетом.

Большинство выпускников думают о том, кем хотят быть в будущем и в какой области хотят стать мастером. Перед ними стоит проблема выбора профессии. К сожалению, многие ученики выбирают будущие специальности наугад. Некоторые студенты сомневаются в правильности выбора на первом году обучения, другие – в начале самостоятельной профессиональной деятельности, некоторые через 3–4 года, многие молодые люди не могут найти работу по профессии после окончания ПТУ и пополняют ряды

безработных. Так что для них по-прежнему остается актуальной проблема выбора профессии. Психологическая усталость, тревога и неуверенность в завтрашнем дне затрудняют поиск себя в мире работы [4].

При выборе профессии человек выбирает направление профессиональной деятельности, соответствующее его психофизиологическим возможностям. В этом случае есть реальные возможности, а при профессиональном отборе, наоборот, требования профессии к человеку на первом месте.

Остановимся подробнее на классификации профессий Е. А. Климова [3]:

1. Сферы, в которых работа с людьми является приоритетной, называется «Человек + Человек». Этот тип предполагает работу в сфере обслуживания, образовании, социальной работе и других областях, где профессионалы взаимодействуют в основном с людьми.

2. Профессии по работе с техникой, инструментами относятся к типу «Человек + Техника». Молодые люди, интересующиеся этими профессиями, предпочитают проводить лабораторные стажировки по физике, химии и электротехнике. Им интересно создавать различные модели, проектировать и ремонтировать бытовую технику.

3. Области, связанные с животными, растениями относятся к типу «Человек + Природа». Дети, которым интересна такая профессия, любят находиться на природе. Они любят кормить разных животных, любят ухаживать за ними, собирают урожай. Они увлеченно изучают ботанику, биологию и зоологию.

4. Система символов, знаков, различных схем характерна для профессий типа «Человек + Символ». Поклонники этой профессии склонны продумывать различные расчеты, рисунки, картографии, изображения, символы. Им нравится смотреть по сторонам и пытаться систематизировать всю информацию.

5. Направления работы с художественными образами характерны для типа «Человек + Художественный образ». Люди, выбирающие профессии этого типа, любят рисовать, украшать и танцевать.

Педагоги, работающие в системе профессионального образования, должны учитывать, к какому из этих пяти типов дети имеют интерес или склонность.

Важными факторами при выборе профессии являются:

– Выбор карьеры – это процесс выбора будущей карьеры на основе квалификации, требований и информации о заболеваниях, которые мешают человеку делать карьеру.

– В процессе профессиональной адаптации-освоения профессии каждый ребенок учитывает специфические медицинские, биологические и психофизиологические особенности учащегося.

– Профорентация. Профорентация должна основываться на следующих соображениях:

1. Профессиональные знания.
2. Профессиональная консультация.
3. Профессиональная диагностика.
4. Профессиональное образование.

Чтобы помочь учащимся, которые пытаются выбрать карьеру, школьные психологи могут использовать различные тренинги, чтобы определить карьерный путь учащегося.

1. Упражнение «Назови профессии».

Задача: расширить объем знаний учащихся о профессиях.

Инструкция: напишите название профессии в следующих областях:

- производитель хлебобулочных изделий;
- строитель;
- создатель ТВ;
- надзиратель общественного порядка;
- диспетчер.

Продолжительность упражнения 5 минут.

2. Упражнение «Определить профессии» (пантомимика).

Задача: расширить объем знаний о профессиях, обновить психологическую среду между группами.

Инструкции: небольшие группы просят описать занятия на карточках в их руках с помощью элементов пантомимики, не используя слов. Остальным предстоит выяснить, что это за профессия.

Продолжительность упражнения 10–15 минут.

3. Упражнение «Профессии в письмах».

Цель: расширить студентов о профессиональном мире.

Инструкции: во время урока разделитесь на небольшие группы, и каждая группа должна назвать профессии, которые начинаются с буквы «Ш». Профессии произносятся по очереди без повторения. Например: шофер, шахтер, шахматист и так далее [5; 6].

В настоящее время проблема образования и профессионального обучения молодежи в Узбекистане также является актуальной. Одна из основных задач, стоящих перед родителями, обществом и сообществами, заключается в том, чтобы обучить многих молодых людей, которые не могут продолжить свою карьеру, принести пользу для общества. Важно понимать, что человеку нужен интерес к профессии, чтобы она приносила пользу, а также к своим родителям и обществу.

И это оказывает большое давление на молодых людей:

1. Сделайте правильный выбор карьеры.
2. Освоить эту профессию и стать мастером своего дела.
3. Получить много знаний о профессии.
4. Творчески подходить к профессии.
5. Трудолюбие, самоорганизация, профессиональная этика.
6. Стремление иметь собственных учеников.

7. Побуждать учеников продолжать свою работу не бросать учебу, когда им придется выйти на пенсию в будущем.

8. Развивать профессию как корыстную и надежную профессию.

Такие требования предоставляют много возможностей для молодых людей. Потребность в профессии неразрывно связана с запросами молодежи. Только когда молодые люди выбирают профессию, которая им нравится, они начинают интересоваться ею и извлекать из нее выгоду.

### Литература

1. Asomova R. Z. Kasb tanlash motivasiyasi va uning dinamikasi: psix. f.n. ... dis. – Т., 2002. – 137 б.

2. Jalolov A. Kasb qanday tanlanadi? – Т., 2010 у. – 62 б.

3. Климов Е. А. Как выбрать профессию. – Москва, 1990.

4. Кросс-культурное исследование отношения к трудовой деятельности представителей разных возрастных групп / Т. Бугелова, М. Бенедикова, Л. Чупкова, Л. А. Максимова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 4. – С. 36-42. – DOI: 10.26170/ro19-04-04.

5. Максимова Л. А., Шайхуллина С. А. Программа психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта как основы формирования «мягких» навыков в процессе профессионального самоопределения подростков // Психология человека в образовании. – 2020. – Т. 2, № 4. – С. 311-320. – DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-311-320.

6. Психология образовательной среды: теоретические аспекты и современные тенденции практики: коллективная монография / Н. С. Белосова, А. И. Калашников, Д. С. Шимова [и др.]. – Екатеринбург: Без издательства, 2017. – 282 с.

7. Султонова Н. А, Ёлмасова К. Кичик мактаб ёшидаги ўқувчиларнинг ижодий қобилиятларини ривожлантириш. – Интернаука, 2020.

**Носова Евгения Андреевна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: evnos85@yandex.ru

**Научный руководитель:**

**Герасименко Юлия Алексеевна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: gerasimenkou@yandex.ru

### **СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ» К ОСОЗНАННОМУ ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

**Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ понятия «психологическая готовность» к осознанному выбору будущей профессии у старшеклассников отечественных авторов. В статье дано определение психологической готовности к осознанному выбору профессии старшеклассниками, обозначены функциональный и личностный подходы к определению данного феномена, подробно изложены системообразующие компоненты психологической готовности к выбору профессии, а именно: ценностно-смысловой, когнитивный, эмоционально-волевой и мотивационный. Рассмотрены основные критерии психологической готовности. А также выделены уровни психологической готовности к выбору профессии у старшеклассников.

**Ключевые слова:** психологическая готовность; компоненты психологической готовности; выбор профессии; профессиональное самоопределение; профессиональная ориентация; старшеклассники.

**Nosova Evgeniya Andreevna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Gerasimenko Yulia Alekseevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **STRUCTURE AND CONTENT OF THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR A CONSCIOUS CHOICE OF PROFESSION IN HIGH SCHOOL STUDENTS**

**Abstract.** The article presents a theoretical analysis of the concept of «psychological readiness» for a conscious choice of a future profession among high school students of Russian authors. The article defines the psychological readiness for the conscious choice of a profession by high school students, identifies functional and personal approaches to the definition of this phenomenon, and details the system-forming compo-

nents of psychological readiness for the choice of a profession, namely: value-semantic, cognitive, emotional-volitional and motivational. The main criteria of psychological readiness are considered. The levels of psychological readiness to choose a profession in high school students are also highlighted.

**Keywords:** psychological readiness; components of psychological readiness; choice of profession; professional self-determination; vocational guidance; high school students.

Ведущие потребности раннего юношеского возраста – это потребности в личном, социальном и профессиональном самоопределении. Можно сказать, это очень важный возрастной период в жизни, в котором цена ошибки – разочарование, неудовлетворенность всей своей последующей жизнью. Одним из главных этапов в данный возрастной период является выбор профессии. Ведь насколько выбранная старшеклассником профессия будет соответствовать его возможностям, склонностям и способностям, настолько качественной будет его профессиональная жизнь, а это, в свою очередь, отразится на качестве жизни в целом.

Тем не менее, возраст ранней юности, к которым относятся старшеклассники, – это период, когда профессиональные предпочтения и планы весьма расплывчаты, аморфны, имеют характер мечты. Старшеклассник чаще всего воображает себя в разных эмоционально привлекательных для него профессиональных ролях, но окончательный психологически обоснованный выбор профессии сделать затрудняется.

К моменту окончания школы старшеклассники из многих воображаемых, фантастических профессий должны выбрать наиболее реальные и подходящие для себя варианты. Психологически устремленные в будущее, они понимают, что благополучие и успех в жизни будут зависеть прежде всего от правильного и осознанного выбора профессии, в основе которого лежит психологическая готовность осуществить этот выбор.

Для начала рассмотрим понятие психологической готовности в трудах отечественных психологов, которые рассматривают психологическую готовность к какой-либо деятельности, в том числе к выбору будущей профессии, в основном с позиции функционального и личностного подходов.

С точки зрения функционального подхода психологическая готовность к деятельности является таким психическим состоянием, при котором происходит мобилизация ресурсов личности на активное и долгосрочное выполнение определенной деятельности. Стронниками такого подхода являются Н. Д. Левитов, А. А. Ухтомский, В. Н. Дружинин [2, с. 228].

С точки зрения личностного подхода психологическая готовность рассматривается как целостное личностное образование, проявление личностных особенностей и возможностей, свойств и качеств личности, дающие возможность эффективного выполнения своих функций. Стронниками этого подхода являются В. Д. Шадриков, Б. Г. Ананьев, М. И. Дьяченко, Е. М. Борисова.

Остановимся подробнее на определении психологической готовности у разных авторов. Для понимания феномена «психологическая готовность» к какой-либо деятельности также важно рассмотреть составляющие ее компоненты.

Так, В. Д. Шадриков рассматривает психологическую готовность как сложный целостный процесс личности, характеризующийся уверенностью человека в своих силах, стремлением достигать определенных целей, оптимальным уровнем эмоционального возбуждения, способностью противостоять различным негативным факторам, которые могут помешать достижению намеченной цели, развитыми навыками волевой регуляции своей деятельности.

Такие авторы, как М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, рассматривают психологическую готовность как избирательную, прогнозируемую активность личности на этапе ее подготовки к деятельности. Основными компонентами они считают мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой и оценочный.

Как динамичное личностное образование, имеющее специфическую структуру на разных возрастных этапах рассматривает Е. М. Борисова психологическую готовность. Основными компонентами, по ее мнению, являются наличие представлений о многообразии профессий в современном мире, их динамике, наличие профессиональных предпочтений и намерений, интересов и склонностей к различным видам деятельности, активное стремление понять и познать себя, а также наличие адекватной оценки своих способностей и своих возможностей.

В теории Д. Н. Узнадзе готовностью личности к проявлению активности в определенном направлении, в том числе и профессиональном, является установка, которая возникает на основе взаимодействия актуальной потребности человека и внешней среды. По мнению Д. Н. Узнадзе, данный феномен является целостным образованием и характеризует состояние личности, благодаря которому возникает деятельность определенного характера и определенной направленности.

В свою очередь, Б. Г. Ананьев под психологической готовностью к какой-либо деятельности понимает осознанное решение индивида к высокопродуктивной и эффективной деятельности в конкретной области труда, общественной жизни в виде проявившихся способностей.

По мнению И. А. Ревинной, психологическая готовность к выбору профессии – это внутренняя деятельность, направленная на построение и осмысление альтернатив профессионального выбора, определение критериев для анализа данных альтернатив, выделение главных альтернатив и реализация окончательного выбора. Основными компонентами, которые она выделяет, являются информационный, мотивационно-ценностный и практический компоненты [3, с. 9].

Согласно А. А. Лукомец, основными структурными компонентами психологической готовности к выбору будущей профессиональной деятельности являются ценностно-смысловой, мотивационный, когнитивный и эмоционально-волевой компоненты. Остановимся на них подробнее.

Автор в качестве основного компонента рассматривает ценностно-смысловой, поскольку главными показателями психологической готовности старшеклассников к выбору будущей профессии являются осознание ими смысла своей жизни, целей, а также нравственное, личностное самоопределение, что, в свою очередь, является важнейшим новообразованием данного возраста.

Таким образом, ценностно-смысловой компонент психологической готовности включает также осмысленность жизни, компетентность во времени, понимание и осознание своих жизненных и профессиональных ориентиров, «осознание личностного смысла профессии, профессионально важные ценностные ориентации и гибкость в их реализации, становление ценностно-нравственной основы, моральных принципов, развитие представлений о себе» [2, с. 231]. Ценностно-смысловой компонент включает мотивационный, когнитивный и эмоционально-волевой компоненты психологической готовности к выбору профессии.

Мотивационный компонент содержит потребность в осуществлении своего профессионального выбора; достаточно сформированные профессиональные намерения; мотивы, интересы и склонности к разным видам деятельности; потребность успешно выполнять поставленную задачу, добиваться целей; профессиональные установки; стремление добиться успеха.

Когнитивный компонент включает наличие представления о необходимых знаниях и умениях для выбора профессии; наличие знаний о содержании деятельности и о динамике мира профессий; понимания поставленных задач, знания путей их решения и средств достижения цели.

Эмоционально-волевой компонент подразумевает адекватную оценку своих профессионально значимых качеств, положительное отношение к трудовой деятельности, эмоциональную устойчивость, уверенность в успехе, воодушевление, навыки саморегуляции и планирования деятельности, составление программы действий для достижения целей, мобилизацию сил и сосредоточение на задаче, целеустремленность в выборе, преодоление сомнений и боязни, самоконтроль, наличие таких волевых качеств, как решительность, самостоятельность, настойчивость, выдержка, умение нести ответственность за результат деятельности.

Таким образом, психологическая готовность к осознанному выбору своей будущей профессии подразумевает возникновение у старшеклассников осознанных представлений о своей выбранной профессии, понимание своей ответственности по отношению к обществу, формирование таких психологических механизмов, которые позволят в будущем в полной мере

самореализоваться, осознание своих личностных качеств и степень их ответственности будущей профессии.

Исходя из таких представлений, психологическую готовность к осознанному выбору своей будущей профессии в раннем юношестве можно понимать как системное динамическое качество личности [5, с. 85], и это качество представлено совокупностью смыслов, ценностей и жизненных целей, интересов, установок, а также осознанием возможностей и способностей в осуществлении своего профессионального замысла.

Далее рассмотрим критерии психологической готовности к выбору профессии старшеклассниками [4, с. 276].

По Г. В. Резапкиной первый критерий – своевременность профессионального выбора. В отличие от ряда авторов возрастных периодизаций, сходящихся во мнении, что нормативный выбор профессии, то есть обеспеченный полноценным развитием, происходит в 14–15 лет, то есть в 9–10 классе, Г. В. Резапкина считает, что границу нормы можно немного сдвинуть – плюс-минус 1 год.

Второй критерий – осознанность выбора. При выборе профессии важно использовать простую и логичную модель «хочу», «могу», «надо», иными словами старшеклассник при выборе профессии должен руководствоваться не только своими склонностями и интересами, но и своими возможностями, способностями. Считается, что профессия должна нравиться. Если школьник говорит, что выбирает профессию, потому, что она ему нравится, интересна, но при этом не знает ни содержания труда, ни профессионально важных качеств, ни медицинских противопоказаний, ни востребованности профессии на рынке труда, то такой выбор нельзя считать осознанным. Отвечая на вопрос анкеты «Что ты знаешь о своей будущей профессии?», старшеклассник начинает понимать, как много надо знать, чтобы правильно выбрать профессию.

Можно знать все перечисленное (предмет, условия, средства труда, профессионально важные качества, уровень заработной платы, пути получения профессии и т. д.), но при этом иметь смутное представление о своих ресурсах, необходимых для получения этой профессии и успешной профессиональной деятельности – интеллектуальных, физических, финансовых. Такой выбор может быть нереалистичным.

Реалистичность выбора – еще один критерий. Например, юноша хочет стать ученым, но результаты интеллектуальных тестов невысоки, не сформированы основные мыслительные операции. Девушка хочет стать врачом, но «падает в обморок» при виде крови. Такой выбор трудно признать реалистичным, хотя иногда человек добивается профессионального успеха вопреки, казалось бы, объективным данным.

Четвертый критерий – согласованность, или непротиворечивость профессионального выбора, при котором выбор профессии, профиля обучения, профессионального образования и результаты психологической

диагностики профессиональных интересов и склонностей лежат в одной плоскости. Пример непротиворечивого выбора: девушка хочет стать журналистом, любит русский язык и литературу, пишет статьи и рассказы, обладает развитым словесно-логическим мышлением, предпочитает профессии сферы «Человек-Человек». Пример противоречивого выбора: юноша хочет стать юристом, но учится в физико-математическом классе, а предпочитает профессии сферы «Человек-Природа». Причины этого расхождения можно увидеть в ходе индивидуальной работы.

Все четыре критерия взаимосвязаны и должны рассматриваться в сочетании друг с другом. Своевременность, осознанность, реалистичность и непротиворечивость профессионального выбора можно оценить с помощью специально подобранных вопросов анкеты и методов психологической диагностики. Анкету самоопределения, в вопросы которой «защиты» эти критерии, целесообразно повторить через год систематической профориентационной работы в форме занятий, тренингов и классных часов по самоопределению.

Далее рассмотрим уровни психологической готовности к выбору профессии, которые выделила С. Н. Чистякова [6, с. 187]:

– высокий уровень готовности к профессиональному самоопределению характеризуется интенсивной поисковой деятельностью (поиск информации о предпочитаемой профессии и необходимых для нее профессионально важных качествах); стремлением выстраивать прогнозы относительно своей будущей профессиональной деятельности, анализируя актуальную информацию о состоянии и тенденциях на рынке труда.

На высоком уровне психологической готовности старшеклассник демонстрирует готовность овладевать способами саморазвития, повышения необходимых для будущей профессии качеств; смотрит в будущее реально и прагматично; намерен сделать осознанный профессиональный выбор с учетом требований рынка труда и собственных способностей и склонностей;

– средний уровень психологической готовности к профессиональному самоопределению характеризуется достаточной поисковой активностью старшеклассника, который предпочитает определенную профессию, однако не владеет полной информацией о необходимых профессионально важных качествах. На данном уровне у старшеклассника присутствуют мотивы к поиску и переработке информации о профессии, оценке своих способностей, личностных качеств. Представления старшеклассника о себе являются позитивными, однако в сравнении себя с другими людьми старшеклассники чаще занижают свою оценку;

– на низком уровне психологической готовности к выбору профессии старшеклассник не обладает четкими профессиональными предпочтениями, не владеет достаточной информацией о мире профессий, имеет слабую мотивацию к овладению знаниями о сферах труда. Таким образом, оптант не имеет четких ценностных ориентаций, касающихся будущей профессии.

На низком уровне психологической готовности к выбору профессии старшеклассник слабо осознает свои способности, личностные качества, не имеет определенных и ясных интересов, склонностей, стремится избежать ситуации, связанные с выбором профессии. Такие старшеклассники, как правило, выбирают следующие стратегии: поступают «как положено», «как надо» или находятся в постоянном поиске.

Некоторые старшеклассники на данном уровне способны совершить свой выбор под влиянием родителей, либо других значимых взрослых, следуя их мнению, примеру. Самооценка на данном уровне, как правило, неадекватна занижена. Подросток сравнивает себя с другими не в свою пользу. Проектирование будущего неконструктивно: старшеклассник мыслит категориями прошлого или нереального будущего на уровне грез. Поисковая активность отсутствует, имеет место пассивность, беспомощность, страх перед окружающим миром и будущим.

Для старшеклассников, находящихся на среднем и низком уровнях, на основе диагностических данных целесообразно разработать различного рода мероприятия, упражнения, тренинги, формирующие психологическую готовность к осознанному выбору своей будущей профессии.

В завершение можно отметить, что изучение психологической готовности старшеклассников к выбору будущей профессии с учетом их индивидуальных психофизиологических характеристик в современном мире становится все более актуальным [1, с. 29], так как осознанный выбор профессии, необходимость самоопределения – важная задача, с которой сталкиваются все люди в раннем юношеском возрасте. От выбора своего профессионального жизненного пути зависит вся дальнейшая жизнь юношей и девушек.

### **Литература**

1. Верхозина Н. А. Личностные характеристики и психологическая готовность к профессиональному выбору у старших школьников // Серия «Психолого-педагогические науки». – 2018. – С. 29-35.
2. Лукомец А. А. Содержательная характеристика психологической готовности к выбору профессии в раннем юношестве // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 5. – С. 228-232.
3. Ревина И. А. Формирование готовности к осознанному выбору будущего образовательного профиля и будущей профессии в подростковом возрасте: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 236 с.
4. Резапкина Г. В. Критерии психологической готовности подростков к выбору профессии // Федеральный институт развития и образования [web-сайт]. – URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/244-rezapkina-vibor-professii-gotovnost/> (дата обращения: 10.12.2020).
5. Симсон М. В., Данилова М. В. Психологическая готовность к профессиональному выбору старшеклассников общеобразовательной школы //

Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. – 2013.

6. Чистякова С. Н., Журкина А. Я. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: монография. – М.: Институт общего среднего образования Российской Академии образования, 1997. – 48 с.

**Охотникова Валерия Евгеньевна,**

студент, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психология образования», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: vz200010@gmail.com

**Братчикова Юлия Владимировна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: bratuv@yandex.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ  
МЫШЛЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация.** В статье анализируется проблема развития мышления обучающихся младшего школьного возраста. Особое внимание уделяется анализу современных практических подходов к развитию словесно-логического мышления. В работе представлена модифицированная коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие у младших школьников мыслительных действий с понятиями, понимания и развитие активной речи обучающихся.

**Ключевые слова:** мышление детей; развитие мышления; деятельностный подход; коррекционно-развивающие программы; психолого-педагогические программы; младшие школьники.

**Okhotnikova Valeria Evgenievna,**

Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education. Psychology of Education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Bratchikova Yulia Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROGRAM  
FOR THE DEVELOPMENT OF THINKING  
IN PRIMARY SCHOOL AGE**

**Abstract.** The article presents the problem of developing the thinking of students of primary school age. Particular attention is paid to the analysis of approaches to the development of verbal-logical thinking. The paper presents a modified correctional and developmental program that corresponds to the Federal State Educational Standard of the LEO aimed at the development of mental actions with concepts, understanding and development of active speech of students of primary school age. The program is based on the system-activity approach. According to the results of the study, the hypothesis was confirmed.

**Keywords:** thinking of children; development of thinking; activity approach; correctional and developmental programs; psychological and educational programs; junior schoolchildren.

Проблемой развития мышления занимались такие зарубежные и отечественные ученые, как П. П. Блонская, А. Валлон, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Т. Д. Марцинковская, Ж. Пиаже, В. Л. Поплужный, А. А. Смирнов, О. К. Тихомиров и др. А. Н. Леонтьев утверждал, что мышление – это процесс отражения объективной реальности, который составляет высшую ступень человеческого познания [7]. Мышление дает человеку знание о существенных свойствах, связях и отношениях объективной реальности, осуществляет в процессе познания переход «от явления к сущности».

Исследованием особенностей детского мышления и его развития занимался выдающийся отечественный психолог Л. С. Выготский. В его работах замечены и отражены основные пути и условия перехода мышления от практического к логическому. Продолжатели данных исследований А. А. Люблинская, Г. И. Минская, Х. А. Ганькова и др., более подробно описали практическое мышление. По мнению Л. С. Выготского, с началом школьного обучения мышление становится эпицентром в контексте сознательной деятельности ребенка, под влиянием мышления все психические функции интеллектуализируются и приобретают произвольность.

В нашем исследовании под словесно-логическим мышлением мы понимаем способность и умение ребенка самостоятельно производить основные мыслительные операции (Н. А. Менчинская, О. К. Тихомиров). Основными структурными элементами логического мышления являются мыслительные операции: сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации. На основе проведенного теоретического анализа мы убедились, что именно младший школьный возраст играет значимую роль в развитии мыслительных действий и приемов, так как несформированность мыслительной деятельности приводит к тому, что усваиваемые младшим школьником знания, оказываются фрагментарными, а порой и просто ошибочными, что серьезно осложняет процесс обучения, снижает его эффективность (М. К. Акимова, В. Т. Козлова, В. С. Мухина и др.) [7; 6].

Недостаточное развитие мыслительной деятельности у младших школьников приводит к тому, что они испытывают трудности в формулировании правила на основе анализа нескольких примеров, плохо запоминают схемы рассуждения при решении типовых задач. В основе этих затруднений лежит недостаточность такой мыслительной операции, как обобщение. Недостаточность операции абстрагирования проявляется в трудностях при переходе из конкретного в абстрактный план действия [8].

Таким образом, проблема исследования заключается в разработке эффективной программы развития мышления у обучающихся младшего школьного возраста.

Рассмотрев подходы к развитию мышления обучающихся младших классов, мы сделали вывод о том, что недостаточно исследований, в которых была бы разработана развивающая программа, соответствующая требо-

ваниям ФГОС НОО, которая позволяет осуществить развивающую работу педагога-психолога с младшими школьниками. Проведя теоретический анализ проблемы развития мышления младших школьников, мы пришли к выводу о том, что разработка программы развития словесно-логического мышления младших школьников, является актуальной задачей.

Программ, разработанных для развития мышления младших школьников, нами было найдено небольшое количество и разработаны они в основном педагогами-психологами школ. Мы рассмотрели психолого-педагогические программы, разработанные непосредственно психологами, работающими в общеобразовательных школах.

Об условиях организации деятельности по формированию и развитию словесно-логического мышления пишет также С. Н. Вашурко в работе «Условия развития логического мышления младших школьников», 2016. Наиболее значимыми условиями для формирования и развития логического мышления у младших школьников, по мнению автора, являются: направленность внеурочной деятельности на развитие абстрактно-логического мышления младших школьников; амплификация содержания начального образования программами, учебный материал которых способствует развитию абстрактно-логического мышления школьников [4].

Авторы И. М. Арапко и А. В. Языкова утверждают, что работа по развитию логического мышления должна вестись с задачей. Ведь в любой задаче заложены большие возможности для развития логического мышления [2]. Авторы предлагают вести развивающую работу с помощью комбинаторных задач, которые будут включены в уроки математики.

Опытно-экспериментальная работа по развитию словесно-логического мышления младших школьников, проходила в три этапа. Первый этап констатирующий, целью которого было определение уровня развития словесно-логического мышления младших школьников. Нами была выбрана диагностическая методика Э. Ф. Замбацявечене, которая исследует все мыслительные действия. Диагностическая работа позволила выявить у 25% респондентов низкий уровень развития словесно-логического мышления, что свидетельствует о том, что у обучающихся сформированы не в полном объеме все мыслительные операции, требуют формирования и развития в дальнейшей деятельности, которая должна быть целенаправленной и структурированной.

Нами была выделена коррекционно-развивающая программа М. К. Акимовой, В. Т. Козловой, которая соответствует ФГОС НОО, так как приобретение новых знаний, умений и навыков происходит путем сознательного, активного присвоения учащимися своего опыта, а также посредством наблюдения. В заданиях программы отражено не только формирование познавательных универсальных учебных действий, но также личностных, регулятивных и коммуникативных, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

ванию [1; 10]. Данная развивающая программа построена на основе деятельностного подхода. Согласно системно-деятельностному подходу мышление – опосредованное обобщенное познание объективной реальности, высшая форма психологического отражения окружающего мира, сложный познавательный психологический процесс, свойственный человеку [5]. В исследовании принимали участие обучающиеся 4 класса, 6 мальчиков и 6 девочек.

При разработке программы использовались следующие принципы:

1. Осознанность мыслительной деятельности. Учащиеся выражают словами или символами (график, схема) не только конечный результат мыслительной деятельности, но и способы получения этого результата. Для реализации этого принципа в программе предусмотрена теоретическая подготовка учащегося – объяснение ребенку механизмов и операций логического мышления.

2. Разнообразие используемого развивающего материала. Варьирование содержания занятий способствует формированию умения работать с разнообразным материалом, с которым ребенок встретится в классе и в повседневной жизни.

3. Развитие основных мыслительных операций и важнейших интеллектуальных умений, составляющих ядро учебной, а также любой познавательной деятельности человека. К их числу относятся мыслительные действия с понятиями, понимание смыслового материала, активную речь.

Коррекционно-развивающие программы М. К. Акимовой, В. Т. Козловой не содержат в себе этапы в содержании занятий, поэтому в нашей программе мы сформировали занятия поэтапно. Структура занятий состоит из трех частей: вводная, основная и завершающая части. Вводная часть включает в себя приветствие и разминку для ума. Задача данной части – настроить группу на работу. Основная часть включает в себя задания, направленные на развитие мыслительных действий с понятиями, развитие понимания, развитие активной речи. Завершающая часть включает в себя итоговую рефлексию учащихся. Основная цель этой части занятия – закрепление полученного материала. Структура программы предполагает два блока, которые связаны между собой. Данная система обусловлена тем, что мышление включает в себя такие основные мыслительные действия и приемы: сравнение, выделение существенных и несущественных признаков, обобщение, определение понятия, выведение следствия, которые могут быть сформированы только последовательно.

Занятия проводились после окончания уроков в учебном классе. Все обучающиеся были заинтересованы в занятиях, посещали их с удовольствием, с хорошим настроением. Отсутствие оценок, неформальная обстановка и интересное преподнесение материала повышало мотивацию к посещению занятий.

Блок № 1 – направлен на развитие мыслительных действий с понятиями (обобщения, абстрагирования, анализа, сравнения, выделения существенных признаков и определения понятий); блок № 2 – посвящен развитию понимания. Программа № 3 направлена на развитие активной речи. Упражнения программы № 3 нами были включены в блоки № 1 и № 2 в водную часть занятий. На данном этапе используется метод словесных ассоциаций по разработанной авторами пособия схеме. Пример упражнения программы № 3, «Ассоциации»: «Сейчас мы будем играть в слова. Правило игры следующее: я называю слово, а тот из вас: кого я попрошу, должен будет как можно быстрее назвать мне в ответ свое слово – первое, которое пришло ему в голову. Слова: программа, отношение, характеристика, образование, век, верхолаз, полководец, космос, голос, начало, согласие, государство, граница, стойка и т. д. Данное упражнение пользовалось большим интересом, среди обучающихся. Ответы обучающихся были с учетом определенных требований, которые мы озвучивали в начале упражнения. Упражнение проводилось в устной форме. На одно задание могли отвечать несколько обучающихся, поскольку у каждого могут быть свои ассоциации.

Задания блока № 1 основной части направлены на развитие мыслительных действий с понятиями (обобщения, абстрагирования, анализа, сравнения, выделения существенных признаков и определения понятий). Например, ребенку дается карточка с общим понятием «Кустарник», к нему из предложенных карточек нужно подобрать частное понятие. Варианты для частных понятий: «Малина», «Слива», «Яблоня», «Черемуха» и т. д. Упражнения, направленные на обобщение, абстрагирование, анализ, сравнение, выделение существенных признаков и определение понятий: «Общее и частное», «Обобщай-ка», «Выбор общего», «Рядоположности», «Противоположности», «Причина и следствие» и т. д. Пример упражнения «Рядоположности»: например, ромашка и гвоздика, стол и стул, весна и зима. Эти пары понятий можно объединить одним, более общим понятием – цветы, мебель, времена года. Говорят, что такие понятия – это понятия одного порядка, они находятся между собой в отношении рядоположности. В следующих заданиях найди понятия, которые находятся в отношениях рядоположности: 1. Уменьшаемое, сумма, вычитание, вычитаемое, задача (уменьшаемое, вычитаемое). 2. Математика, число, сторона, квадрат, треугольник (квадрат, треугольник). 3. Прямоугольник, ширина, скорость, длина, цифра (ширина, длина) и т. д.

Задания блока № 2 основной части направлены на развитие понимания. Учащиеся осваивают значений отдельных слов и текстов, осознают семантические связи между словами и словосочетаниями, выделяют в текстах общий смысл и главную мысль. Например, учащимся предлагается объяснить значение слова «месяц» относительно каждого случая, подобранных близкие по смыслу слова: «Месяц года – месяц на небе». Упражнения, направленные на умение строить умозаключения: «Многозначность слов»,

«Найди пропущенное слово», «Смысл текста», «Потерянное», «Смысл пословиц». Пример упражнения «Многозначность слов»: «Теперь тебе будут даны многозначные слова. Постарайся найти как можно больше значений следующих слов»: 1. Фигура (человека, геометрическая...). 2. Адрес (почтовый, поздравительный...). 3. Зарядка (аккумулятора, физические упражнения...). 4. Вал (земляная насыпь, техническая деталь...). 5. Вилка (столовый прибор, часть электроприборов...) и т. д.

Прежде всего, используемые упражнения развивали умение преобразовывать необходимую информацию, излагать мысли в четкой логической последовательности, отстаивать свою точку зрения, анализировать ситуацию и самостоятельно находить ответы путем логических рассуждений, приводить аргументы.

Также при организации развивающей работы мы учитывали важность грамотной организации группового взаимодействия обучающихся. По мнению Е. В. Коротаевой и Ю. В. Братчиковой, важнейшим умением, которым должны овладеть учащиеся в начальной школе, является именно умение взаимодействовать, находиться в режиме диалога [9]. В своей работе мы организовывали такое взаимодействие в системе «ученик – ученик», следовательно, предложенные нами упражнения развивали у обучающихся и навыки группового взаимодействия.

Анализируя проведенные нами занятия, хочется отметить, что обучающиеся всегда были заинтересованы в содержании занятий, охотно участвовали, во время рефлексии активно обсуждали, что им сегодня понравилось, что получилось, а что не очень удалось. Во время реализации программы классные руководители отмечали улучшения в результатах освоения основной образовательной программы у участников программы.

По окончании апробации программы была проведена вторичная диагностика развития уровня словесно-логического мышления обучающихся младших классов. Результаты диагностики показали нам следующее: обучающиеся овладели навыками дифференциации существенных признаков предметов и устанавливать логические связи между понятиями и обобщать их.

Мы сравнили результаты до и после апробации развивающей работы, тем самым, мы наблюдаем сдвиги в уровне развития словесно-логического мышления, следовательно, мы делаем вывод о том, что данная программа является эффективной.

Для того чтобы оценить достоверность сдвига в уровне развития логического мышления у обучающихся младшего школьного возраста до и после формирующего эксперимента использовался непараметрический Т-критерий Вилкоксона. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до эксперимента. Из полученных данных был сделан вывод о том, что разработанная и апробированная психолого-педагогическая программа развития словесно-логического мышления у

младших школьников, является эффективной, так как после ее проведения результаты изменились, показывая положительную динамику.

Таким образом, результаты контрольного этапа эмпирического исследования дают основание утверждать, что опытно-экспериментальная работа по апробации программы развития словесно-логического мышления младших школьников, доказала свою эффективность.

### Литература

1. Акимова М. К., Козлова В. Т. Психологическая диагностика умственного развития детей. – М.: Юрайт, 2019. – 265 с.
2. Арапко И. М., Языкова А. В. Комбинаторные задачи в начальном курсе обучения // Теоретический и практический потенциал современной науки. – М.: Перо, 2019. – С. 54-59.
3. Братчикова Ю. В. Групповые взаимодействия обучающихся: анализ современных тенденций // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 132-137.
4. Вашурко С. Н. Педагогические условия развития абстрактно-логического мышления младших школьников // Вестник магистратуры. – 2016. – № 12-5 (63).
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 т. Т. 2. – М.: Просвещение, 2006. – 421 с.; Баранов С. П., Чиркова Н. И. Развитие логики мышления младших школьников // Начальная школа. – 2006. – № 12. – С. 22-25.
6. Клименко С. С., Братчикова Ю. В. Программа развития словесно-логического мышления младших школьников. // Актуальные вопросы современной психологии: взгляд молодых исследователей: сборник научных статей. – Екатеринбург, 2019. – С. 50-59.
7. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 томах. Т. 2. – М.: Книга по требованию, 2010. – 642 с.
8. Люблинская А. А. Овладение знаниями – одна из задач обучения младших школьников // Начальная школа. – 2013. – № 5. – С. 19-22.
9. Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования: коллективная монография / Е. В. Коротаева, Т. Л. Араkelова, Т. В. Безродных [и др.]; под ред. Е. В. Коротаевой. – Новосибирск: ЦРНС, 2010.
10. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – Москва: Просвещение, 2010. – С. 31.

**Павлова Виктория Валерьевна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: miss.pavlova.86@mail.ru

**Научный руководитель:**

**Герасименко Юлия Алексеевна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: gerasimenkou@yandex.ru

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ**

**Аннотация.** В данной статье раскрыты понятие и сущность социализации. Освещены психолого-педагогические особенности подросткового возраста. Отображены данные проведенного исследования.

**Ключевые слова:** социализация подростков; подростки; неполные семьи; подростковая тревожность; тревожные состояния; самооценка личности.

**Pavlova Victoria Valerievna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Gerasimenko Yulia Alekseevna**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **FEATURES OF SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES**

**Abstract.** This article reveals the concept and essence of socialization. The psychological and pedagogical features of adolescence are highlighted. The data of the conducted research is displayed.

**Keywords:** socialization of adolescents; adolescents; single-parent families; adolescent anxiety; anxious states; personality self-esteem.

В современном мире наблюдается тенденция распада семей с последующим разводом супругов. Мотивами развода могут выступать разные условия, причины и обстоятельства. К примеру, Н. Г. Юркевич в качестве мотивов развода называет: несоответствие (несовместимость) характеров, плохие отношения с родителями, алкоголизм, вступление в брак без любви или легкомысленное вступление в брак, осуждение супруга к лишению свободы на длительный срок [1, с. 146-147]. По статистике, количество зарегистрированных браков в 2020 году – 770 760, в 2019 году – 950 167.

Количество оформленных разводов в 2020 году – 564 033, в 2019 году – 620 730. Существует большое число неполных семей, воспитывающим человеком, в которых в больших случаях является мать. Дети и подростки крайне нуждаются в своих родителях, которые являются источником поддержки, сочувствия, сопереживания, жизненного опыта, родители становятся примером для подражания. Общие вопросы социализации рассмотрены в трудах Ф. Гиддингса, М. А. Галагузовой, И. С. Кона, Я. Щепанского, А. В. Мудрика и др. Семья является важнейшим институтом воспитания. Семья - малая социальная группа, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т. е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, которые проживают вместе и ведут совместное хозяйство. Однако возможны некоторые нарушения в структуре, образовании и функционировании семьи. Проблема неполных семей изучалась многими авторами, например Т. П. Гавриловой, И. М. Марковской, С. К. Нартовой-Бочавер и др. Неполная семья – семья из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. Существуют несколько типов неполных семей: осиротевшая, внебрачная, отцовская, материнская. Семья – малая социальная группа, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т.е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, которые проживают вместе и ведут совместное хозяйство [2, с. 11] Семья – важный институт становления личности. Именно она устойчиво и долговременно воздействует на ребенка. Влияние нарушений внутрисемейной структуры остро проявляется в подростковом возрасте. Подростковый возраст (от 11 до 16 лет) часто именуют переломным, переходным. В этот период происходят кардинальные изменения в физиологии: активный рост на 3–7 см, увеличиваются внутренние органы, размашистость и неуклюжесть движений; отставание роста кровеносных сосудов от роста сердца; происходит половое созревание. Происходят важные психологические изменения - стремление к самостоятельности и автономности, агрессии. Познавательные процессы достигают высокого уровня развития. Начинают формироваться основы нравственности, социальные установки, формы межличностного общения и поведения [3, с. 410]. Для подростка принципиально важно присутствие и участие в его жизни обоих родителей в равной мере, при отсутствии одного накладывается отпечаток на формирование и развитие личности ребенка. Неполная семья имеет некоторые нарушения (функциональная пустота, т. е. роль какого-либо из родителей не выполняется и поэтому семья не может успешно функционировать). В семьях, где отсутствует отец, снижается круг внутрисемейного общения, уменьшаются воспитательные возможности. Мать часто травмирована в психологическом плане, что может негативно отразиться на воспитании детей. Тогда подростки начинают идеализировать отсутствующего родителя. Подростки из неполных семей

наиболее склонны к вредным привычкам и девиантному поведению. Часто они не представляют себе полноценную семью. У подростков, воспитывающихся в неполной семье, наблюдаются отклонения в сфере полового созревания, полоролевой идентичности и самоопределения, характерно усвоение черт поведения, присущих воспитывающему родителю. Также на формируемые ценности оказывает качество взаимоотношений в семье.

Долгое время считалось, что структурная деформация семьи является важнейшим фактором, ответственным за нарушение личностного развития ребёнка. Это подтверждалось и статистическими данными (как зарубежными, так и отечественными), из которых следовало, что выборки подростков про социальной и асоциальной, в том числе и криминальной направленности, существенно отличаются между собой по критерию «полная-неполная семья». Сегодня существует достаточно представительный список исследований, в которых отмечена прямая зависимость между структурой семьи, внутрисемейными отношениями и социализацией детей. Общий вывод их таков: нарушение структуры семьи провоцирует конфликтность внутрисемейных отношений, понижает возможности родителей прививать детям положительные социальные качества, необходимые для становления полноценного члена общества. Широко бытует мнение, что мальчики гораздо острее девочек воспринимают отсутствие отца. В таких семьях мальчики более беспокойны, более агрессивны и задиристы. Особенно сильно заметна разница между мальчиками в семьях с отцами и без них в первые годы жизни детей.

В одном из исследований было показано, что двухлетние дети, чьи отцы умерли ещё до их рождения, живя с матерями-вдовами, были менее самостоятельны, проявляли тревожность и агрессивность в большей степени, чем дети, у которых были отцы (П. Массен, Дж. Конджер и др., 1987). При изучении детей старшего возраста выяснилось, что поведение мальчиков, чье детство прошло без отцов, оказалось менее мужественным в сравнении с теми, у кого были отцы. С другой стороны, оказалось, что поведение и личностные особенности девочек, выросших только с матерями, мало чем отличается от тех, кто жил в полной семье. Но в интеллектуальной деятельности обнаруживается разница. С другой стороны, становится возможным формирование избыточной привязанности к матери, поскольку отсутствует член семьи, который мог бы «оторвать» ребёнка от матери, вывести его в более широкий мир.

Здоровьесохраняющее поведение подростка также в значительной мере формируется в семье за счет усвоения образцов поведения родителей, особенно матерей. Согласно мнению специалистов, одинокому родителю свойственна низкая медицинская активность, социальнобытовая и жилищная неустроенность, несоблюдение гигиенических норм жизни. По результатам исследований, жизненные устремления и планы, трудовые установки у подростков из неполных семей часто базируются на практическом

расчете, а не на романтических порывах, как у подростков из полных семей. При этом отмечается большая пассивность подростков из не полных семей в достижении значимых жизненных целей [4; 5]. И. Ф. Дементьева показала, что дети из неполных семей на этапе выбора профессии проявляют больший практический расчет и меньше романтических порывов, чем дети из полных семей. Свидетельством тому могут служить их более высокие требования к оплате труда, гарантиям от безработицы, ее экологической безопасности. Более значимый интерес дети из неполных семей проявляют к престижу выбираемой профессии (37 и 32%), что, вероятнее всего, связано с развитым у них комплексом неполной семьи и потребностью компенсации уязвленного в детстве самолюбия. Еще более отчетливо проявляется влияние неполной семьи на такие требования подростков к профессии, как высокая квалификация (11 и 14%) и интересная работа (28 и 36%). Известно, что высокая квалификация достигается продолжительной профессиональной подготовкой, которая мало доступна детям из неполных семей с ограниченными материальными возможностями. Что касается пожеланий старшеклассников иметь интересную работу, то в современных российских условиях такое «возвышенное» отношение к профессии могут себе позволить почти исключительно дети из обеспеченных семей, чаще всего – из полных [6].

Анализ научной литературы дает основания полагать, что гармоничное и благополучное развитие личности ребенка является одной из приоритетных задач общества в любую историческую эпоху, поэтому проблема социализации всегда остается актуальной. Ученые едины во мнении, что развитие личности происходит по-разному на каждом возрастном этапе развития. Поэтому чтобы лучше понять подростка, стоит изучить все аспекты его социализации.

Ученые едины во мнении, что развитие личности происходит по-разному на каждом возрастном этапе развития. Поэтому чтобы лучше понять подростка, стоит изучить все аспекты его социализации. Во взглядах на социализацию выделяют два подхода:

– субъектно-объектный. В данном подходе человек рассматривается как объект воздействия, а общество и окружение просто воздействуют на человека, тем самым его изменяя;

– субъектно-субъектный, который гласит, что человек не просто адаптируется в процессе социализации, но также может влиять на окружающие обстоятельства и на себя самого [7].

Основываясь на субъект-субъектном подходе, А. В. Мудрик трактует социализацию как «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [7, с. 48]. Таким образом, социализация сочетает в себе адаптацию (согласование тре-

бований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и поведением) и обособление (процесс и результат становления человеческой индивидуальности) в условиях конкретного общества, в чем и состоит ее сущность. Отношения детей с миром взрослых рассматриваются исследователями «как особая интегративная форма становления человека как субъекта общественных отношений. Такие отношения способствуют формированию новой социальной позиции ребенка, выводят его в иное состояние, в другой мир, во взрослость и находят свое выражение в ведущем виде деятельности на определенном этапе онтогенеза» [8, с. 297-298]. Объектом нашего исследования являются подростки. Они стремятся к взаимодействию со сверстниками, потому общение становится настолько значимо, что исследователи (Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова и др.) придавали ему статус ведущей деятельности. Однако, «семья в их жизни играет важную роль. Семья может являться как мощным фактором развития и эмоционально-психологической поддержки личности, так и источником психической травмы и связанными с ней разнообразными трудностями поведения и развития» [9, с. 8]. В начале отрочества появляется стремление утвердить свою самостоятельность, независимость и личную автономию, что выражается в ухудшении поведения (возникают негативизм, упрямство), противоречивости стремлений и неустойчивости характера [10]. Главным психологическим образованием в подростковом возрасте, по мнению многих исследователей, является чувство взрослости – это субъективное переживание готовности быть полноправным членом коллектива взрослых. Подросток пытается доказать, что он уже не ребенок. Это выражается в требовании, чтобы к нему относились как к взрослому. Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 113 г. Челябинск, в исследовании приняло участие 30 человек в возрасте 11–16 лет. Целью нашего исследования явилось изучение особенностей социализации подростков из неполных семей, которое обусловило следующие задачи:

- выявление проблем в личностном развитии;
- формирование адекватного уровня представлений о семье и роли мужчины и женщины (гендерных различиях);
- формирование адекватной самооценки, доведение уровня тревожности до возрастной нормы.

Анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, что процент учащихся с повышенным и высоким уровнем тревожности от общего числа испытуемых составил 37%, с умеренным – 43%, с низким – 20%. Следует отметить, что уровень личностной тревожности выше, чем ситуативной. Мы считаем, что сказалось влияние напряженных внутрисемейных отношений, низкая поддержка ребенка со стороны родителя в связи с занятостью. Согласно результатам опроса и анализу данных, высокой самооценкой обладают 17% подростков из неполных семей, средняя самооценка у 35%, низкая у 48%. Оценка уровня притязаний показала следую-

шие результаты: 35% учеников имеют высокий уровень притязаний; 39% детей имеют средний уровень притязаний; низкий уровень притязаний у 26% детей. Исследование степени выраженности маскулинных и феминных характеристик в структуре личности показало, что среди мальчиков класса преобладает андрогинность (успешное сочетание и проявление мужских и женских личностных качеств) в 50% случаев. У девочек ярко выраженная феминность – совокупность качеств, традиционно приписываемых женщинам или ожидаемых от женщин – проявляется в 46% случаев, у многих встречается андрогинность – 36%. Таким образом, исследование позволило сделать выводы о том, что подростки из неполных семей имеют низкую самооценку, которая обуславливает чувство подавленности и тревожности. Стереотипы о мужских и женских качествах имеются согласно культуре, но в поведении и взаимодействии с противоположным полом их реализация затруднена. Таким образом, есть все основания полагать, что неполная семья негативно влияет на развитие личности детей: повышает тревожность, понижает самооценку, ухудшает общее эмоциональное состояние, что затрудняет приобретение положительного коммуникативного опыта и затрудняет социализацию подростков. Мы в своей развивающей работе помогли подросткам овладеть навыками коммуникативного взаимодействия, осознать свое места в социуме, сформировать представления о семье и гендерных различиях, проявляющихся в поведении. При реализации программы мы руководствовались следующими принципами: системности и последовательности; индивидуальной направленности; доступности; научности. Работа с подростками проводилась с использованием индивидуальных и групповых форм работы, позволяющих сформировать навыки конструктивного взаимодействия со сверстниками, способность к эмпатии, позитивное отношение к другим и к самому себе, поделиться имеющимся опытом. Развивающая работа с подростками из неполных семей:

- Снизил уровень тревожности, помогла подросткам стать уравновешеннее, спокойнее, увереннее в своих силах.
- Повысила уровень самооценки, благодаря чему общение со сверстниками стало увереннее, благоприятнее для личности.
- Улучшила навыки общения со сверстниками, особенно с противоположным полом.

Экспериментальное исследование позволяет нам утверждать, что самооценка у подростков играет важную роль в социализации, способствует развитию коммуникативных качеств, потому что общение в период подросткового возраста является неотъемлемой частью развития личности. Процесс гендерной идентичности нарушается при участии в воспитании подростка только одного родителя. Психологическая помощь должна опираться на принцип единства диагностики и коррекции. Наиболее эффективную помощь в подростковом возрасте может оказать тренинг, позво-

ляющий действовать в привычной среде малой группы. Необходимо создавать ситуации взаимодействия и сотрудничества, проводить коллективные творческие дела, совместные мероприятия, в которых подростки из неполных семей смогут проявить инициативу, лидерские качества, стать более открытыми и общительными. Консультативные и профилактические мероприятия, направленные на повышение самооценки, развитие критичности мышления, предупреждение неуверенности в себе и зависимости от мнения окружающих, снижение тревожности позволят подросткам из неполных семей приобрести навыки взаимодействия и сотрудничества, что будет предпосылкой для более эффективного построения адекватных межличностных отношений, а также будут нормализованы и укреплены детско-родительские отношения, являющиеся важнейшим фактором в процессе социализации подростков.

### Литература

1. Андреева Т. В. Семейная психология: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2014. – 336 с. – ISBN 978-5-496-00237-0.
2. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики: учебник для студ. высших учебных заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект, 2001. – 416 с. – ISBN 5-8291-0103-3.
3. Мухина В. С. Возрастная психология: учебник для студентов высших учебных заведений. – 13-е изд., доп. и перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 655 с. – ISBN 978-5-7695-8094-9.
4. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1992.
5. Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 32-39.
6. Дементьева И. Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // Социологические исследования. – 2001. – № 11. – С. 108-113.
7. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
8. Смолярчук И. В. Соотношение стиля семейного воспитания и уровня социальной адаптации дошкольников 5–7 лет // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 7. – С. 297-300.
9. Смолярчук И. В. Мы растем вместе с тобой, мы растем вслед за тобой, мы помогаем тебе расти // Начальная школа. – 2011. – № 2. – С. 7-13.
10. Семенов Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / под ред. Д. И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, доп. – Москва: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

**Подьянова Евгения Анатольевна,**

аспирант, направление подготовки «Психологические науки», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: podyanovae@el.ru

**Научный руководитель:**

**Васягина Наталия Николаевна,**

доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: vasyagina\_n@mail.ru

## **РАЗМЫШЛЕНИЯ О НЕГАТИВНОМ ЖИЗНЕННОМ ОПЫТЕ В ТРУДАХ ПСИХОЛОГОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются отношения к понятию негативный жизненный опыт в контексте «успеха» и «неудач» в разных трудах научных деятелей. Зачастую субъективное отношение к этим понятиям реализуется на жизненном пути по-разному. Для кого-то «негативный жизненный опыт» – это лишь один из этапов, чтобы двигаться дальше, осмысливая и принимая свой опыт, а кто-то замыкается и заикливается, оставаясь без «движения» долгий период времени.

**Ключевые слова:** негативный жизненный опыт; жизненный опыт; понятийный аппарат; успехи; неудачи; жизненный путь.

**Podyanova Evgeniya Anatolyvna,**

Postgraduate Student, Field of Education «Psychological Sciences», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Vasyagina Natalia Nikolaevna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **REFLECTIONS ON NEGATIVE LIFE EXPERIENCE IN THE WORKS OF PSYCHOLOGISTS**

**Abstract.** The article examines the relationship to the concept of negative life experience in the context of «success» and «failures» in various works of scientists. Often, the subjective attitude to these concepts is realized in different ways on the path of life. For someone a «negative life experience» is just one of the stages to move on by comprehending and accepting their experience, and someone closes and loops around remaining without «movement» for a long period of time.

**Keywords:** negative life experience; life experience; conceptual apparatus; successes; no luck; life path.

Современное общество требует от человека быть как можно лучше, сильнее и успешнее. Достижение успеха в жизни объявляется залогом благополучия. Благополучие, наполненность жизни чувствами – естественные

состояния бытия человека. При этом сам успех не определяется в границах научного осмысления процесса обретения жизненного опыта. Он представляется в популярных смыслах свершившегося факта получения финансовой прибыли, обретения материальных благ, престижной недвижимости, предметов роскоши. Человек так устроен, что не может быть всегда успешным. Но создается впечатление, что современному человеку вменяется в обязанность быть успешным, создавать иллюзию счастья. Социальные сети, рекламные ролики пестрят картинками успешной жизни, тысячи аккаунтов и рекламных роликов открывают «тайну успеха».

Характерно, что первые попытки научного определения понятий успеха и неудачи были предприняты в не в специальных исследованиях, а в работах по уровню притязаний (Р. Ноппе, 1930, М. Jucknat, 1940). Так, К. Левин и группа соавторов (К. Lewin, Т. Dembo, L. Festinger, P. S. Sears, 1944) указывали, что в обыденном языке термины успех и неудача используются в двух значениях: как результат и как чувство, и считали, что в науке под успехом и неудачей следует понимать только чувство, возникающее как реакция на расхождение между целью и достижением. Однако Д. Гандини-Стантон (D. Candine-Steton, 1938) в одной из первых работ, специально посвященной анализу неудачи, говорит о ней скорее как о результате деятельности, причем в сравнении с социальными стандартами, а состояние обозначает как «переживание» результата.

Из контекста некоторых других работ можно выделить и представление об успехе и неудаче как о самооценке результатов собственной деятельности (С. G. Costello, 1964; N. T. Feather, 1961; N. T. Feather, 1966 и др.) [2].

В настоящее время проблема успеха и неудачи рассматривается скорее предметом «популярной психологии». Существует огромное количество статей в Интернете, тренингов, групп в социальных сетях обучающих, как достичь успеха, но, тем не менее, до сих пор самостоятельных научных исследований влияния успеха и неудачи явно недостаточно, чтобы сформировать цельное представление о проблеме.

Описание успеха и неудачи, как слов разговорного языка, так и описание основных значений терминов «успех» и «неудача» сводится в основном к особым психическим состояниям, возникающим при сильном успехе или неудаче. Таким образом интерпретируются те положительные и негативные эмоции, который испытывает личность в том или ином случае.

Необходимо отметить, что не существует людей, которые не испытывали неудачу. Неудача – это норма, неприятный отрезок жизненного пути, который может кардинально изменить жизнь человека. При этом есть большое количество историй, жизненных примеров, автобиографий известных личностей, которые утверждают, что наличие именно негативного опыта/результата с подвигло их на движение/изменение и как следствие получение другого опыта и результата, выраженных в эмоциональных состояниях

«успех и удача». К. Хорни (2009) показывает, что страх возможной неудачи – это лишь одно из проявлений тревоги при невротической конкуренции. В то же время имеются данные о «продуктивном паттерне реагирования на неудачу», при котором субъект воспринимает ее как контролируемую, продолжает деятельность, направленную на достижение цели (Гордеева, 2013). Очевидно, что это свидетельствует о ее принятии её как опыта.

Сегодня тема переживание неудачи практически не исследованы. По мнению В. Э. Франкла, современная «философия душевной гигиены» придает большое значение тому, что человек обязан быть счастливым, что несчастья – это признак неумения жить. Такая система ценностей приводит к тому, что негативный жизненный опыт рассматривается только с отрицательной точки зрения и не интерпретируется как «ступень», «этап», «основа/фундамент». Переживания делают человека уязвимым. Неудача есть совокупность чувств, коммуникаций, переживаний, порожденных неким событием, получающим в этих переживаниях протяженность. Переживания неудачи – это состояния человека, основанные на страхе утраты (достоинства, материальной потери). Они типизируются по критерию длительности:

– Неудовлетворенность жизнью, отношениями – мнимая неудача, которой человек придал масштабный характер («жизнь не удалась»).

– Переживание неприятности ограничено во времени, но действует в дальнейшем как «недолеченная травма», к которой человек возвращается вновь и вновь, кольцуя циклы жизни «жизненные сценарии» [5]. Именно эти «жизненные установки» нуждаются в реструктурировании и, по мнению автора, еще раз подчеркивает необходимость более детального изучения данной психологической проблемы.

Живя в современном обществе, человеку, встретившему неудачу, трудно найти поддержку общества, которое нацелено на успех, богатство и демонстрацию достижений, но продуктивно переживая неудачу, осмысливая и принимая ее с благодарностью, человек приобретает жизненный опыт, которой станет опорой при выборе благополучного сценария жизни для себя и своих потомков.

### Литература

1. Битюцкая Е. В., Шишканов С. О Типы отношения к успеху и неудаче // От истоков современности. – 2015. – С. 18-20.
2. Батулин Н. А., Батурина Н. В. Успех и неудача: теория, исследование, практика: монография. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2018. – 144 с.
3. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – СПб.; М.: Университетская книга, 1998.
4. Логунова Л. Ю., Пагина И. С. Ценность неудачи в жизни личности // Философская школа. – 2019. – № 8.

5. Логунова Л. Ю. Жизненные сценарии – программы регулирования человеческих ресурсов // Человеческие ресурсы: проблемы инновационного развития и использования: сборник научных трудов. Вып. 6 / отв. ред. Е. А. Морозова. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2017. – С. 148-156.

6. Логунова Л. Ю., Пагина И. С. Ценности неудачи в жизни личности // Философская школа. – 2019. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennost-neudachi-v-zhizni-lichnosti> (дата обращения: 28.06.2021).

7. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с.

8. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

**Симашка Регина Юрьевна,**

студент, направление подготовки «Психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: reginasimashka@bk.ru

**Научный руководитель:**

**Водяха Сергей Анатольевич,**

канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: svodyakha@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ВЗРОСЛЫХ  
С ТРЕВОЖНЫМ ТИПОМ ПРИВЯЗАННОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема о влиянии типа привязанности на самореализацию взрослых. В ходе проведенного исследования была выявлена взаимосвязь типа привязанности с самореализацией личности.

**Ключевые слова:** привязанность; типы привязанности; общественный интеллект; самоактуализация личности; самореализация личности; тревожность; тревожные состояния; взрослые.

**Simashka Regina Yurievna,**

Student, Field of Education of the «Psychology», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Vodiakha Sergey Anatolyevich**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**FEATURES OF ADULT SELF-REALIZATION  
WITH AN ANXIOUS TYPE OF ATTACHMENT**

**Abstract.** The article deals with the problem of the influence of the type of attachment on the self-realization of adults. In the course of the study, the relationship between the type of attachment and the self-realization of the individual was revealed.

**Keywords:** attachment; attachment types; public intelligence; self-actualization of the personality; self-realization of personality; anxiety; anxious states; adults.

Современные исследования показывают высокое значение психологических аспектов проблемы привязанности. Как известно, психология как наука давно исходит из того факта, что ранние детские отношения продолжают влиять на то, каким образом в дальнейшем, уже во взрослом возрасте, человек будет эффективно адаптироваться в социальной среде и развивать личностный потенциал.

Многочисленные данные западных и отечественных исследований свидетельствуют об исключительно глубоком и разностороннем воздействии на формирование индивидуально-личностных особенностей ребенка его ранних эмоциональных связей с близким взрослым, привязанности к матери. Установлено влияние типов привязанности, качественно различных с точки зрения системы формирующихся отношений «ребенок – мать», на многие аспекты коммуникативного, эмоционального и познавательного развития детей от дошкольного до подросткового возраста включительно. Работы последнего десятилетия позволили уверенно говорить о воздействии типа ранней привязанности на ведущие психологические процессы и характеристики личности взрослого человека. К параметрам, в отношении которых надежная привязанность является значимым позитивным предиктором, относятся психическое здоровье и психологическое благополучие, эмоциональная регуляция и устойчивость к психотравмирующим воздействиям, личностная автономия, лидерские качества и просоциальные установки, толерантность в общении и многое другое.

Привязанность – одна из основных человеческих потребностей, где центральным звеном выступает взаимосвязь между значимым взрослым (обычно это является мама) и ребенком. Именно в этих взаимоотношениях формируются разнообразные стили привязанности, от которых и зависит дальнейшее взаимодействие человека с обществом: формируется, своего рода, «общественный интеллект», чем надежнее стиль привязанности – тем выше способность человека к гармоничному существованию внутри социума.

Основоположником теории привязанности является Дж. Боулби. Основываясь на концепциях этологии, кибернетики, теории систем, психологии развития и психоанализе, Дж. Боулби сформулировал основные положения теории привязанности, благодаря чему произвел коренные изменения в понимании того, что связывает ребенка с матерью и как эта связь разрушается вследствие разлуки, депривации и утраты матери [1].

Огромный вклад в теорию привязанности внесла М. Эйнсворт. В своих исследованиях она установила связь между качеством материнской опеки и поведением младенцев, что положило начало известной системе классификации типов привязанности [2].

По мнению Дж. Боулби привязанность формирует внутренние операционные модели, которые являются ментальными репрезентациями Себя и Другого, в дальнейшей жизни они используются человеком для интерпретации межличностных отношений [1].

Взаимосвязь матери и ребенка во многом влияет на становление личности, формирование базового доверия, Я-концепции, способов переработки травмирующей информации и межличностной ориентации, что подтверждено эмпирически в трудах (Ainsworth, Bowlby, 1991; Crittenden,

2002; Fonagy et al., 1991; Main, 1999; Авдеева, 1999; Калмыкова, Падун, 2002; Нартова-Бочавер, 2008; Пупырева, 2007).

В исследованиях Г. Бурменской, И. Борисовой, Е. Пупыревой выявлена связь типа привязанности, формирующейся на ранних этапах развития ребенка, с особенностями его автономии, самооценки и эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте [3].

Таким образом, особое значение привязанности в онтогенезе не вызывает сомнений. Однако остаются неразрешенными вопросы о механизмах действия привязанности, об особенностях ее динамики и роли на различных возрастных этапах, о соотношении с другими условиями развития, тем более что и результаты влияния того или иного типа привязанности в конкретных сферах оказываются сложными, а порой и неожиданными. Например, при исследовании становления такого важного качества личности, как автономия, вопреки ожиданию было обнаружено следующее: чем выше младшие школьники оценивали надежность своей привязанности, тем ниже было их субъективное ощущение автономии, и наоборот. На первый взгляд, эти данные противоречат тезису о наиболее благоприятном влиянии на формирование личности именно надежного типа привязанности. Однако анализ качественных особенностей проявления автономии у младших школьников показал, что в случае ненадежной привязанности автономия ребенка носит во многом вынужденный и преждевременный характер, поскольку за субъективно высокой самостоятельностью стоит внутренне отстраненное отношение к матери или аффективно-защитное оттаивание своей позиции. В то же время в группу с надежной привязанностью попадают дети, сохраняющие на этом этапе развития высокую потребность в совместной деятельности и тесном эмоционально-личностном общении с матерью. Тенденция к подлинной автономии у них подготавливается дольше, но к началу подросткового возраста имеет более зрелую форму благодаря полноценному опыту доверительного и согласованного взаимодействия с близким взрослым [4].

Примеры такого рода показывают, что привязанность продолжает играть активную роль далеко за пределами раннего детства, хотя не всегда прямым и очевидным образом.

Целью данного исследования является анализ теоретических концепций и прикладных исследований, для определения влияния тревожного типа привязанности на самореализацию личности.

В ходе изучения материалов была сформулирована гипотеза:

Нарушения привязанности в детстве формируют искаженный Образ Я и негативные социальные ожидания по отношению к другим, что провоцируют различные трудности в самореализации.

Выборка составила 56 человек, из них 12 мужчин и 34 женщины в возрасте от 19 до 52 лет. Им были предложены следующие методики:

- Опросник привязанности (С. А. Водяха).

- Опросник психологического благополучия (С. А. Водяха).
- Самоактуализационный тест (Э. Шострома).

Из 56 респондентов, принявших участие в исследовании, у 47 человек (84%) был выявлен надежный тип привязанности, у 5 человек (9%) – тревожный уровень привязанности, у 2 человек (4%) – избегающий; у 2 человек – дезорганизованный (3%).

В результате определения показателей типа привязанности по методике С. А. Водяхи мы решили поделить респондентов на две группы, безопасная привязанность и патологизирующая привязанность.

Далее нужно было выявить различия среди двух независимых выборок по методикам С. А. Водяхи «Жизненное благополучие», Э. Шостром «Самоактуализационный тест». Для этого мы использовали t-критерий Стьюдента.

По результатам сравнительного анализа жизненного благополучия личности у испытуемых с безопасным и патологизирующим стилем привязанности, по шкале позитивные межличностные отношения р-уровень  $\leq 0,05$ ,  $p=0,049383$ , что подтверждает статистически значимые различия между выборками.

Так респонденты с безопасным уровнем привязанности, по шкале позитивные межличностные отношения имеют высокий показатель, это свидетельствует о том, что данная выборка имеют высокий «общественный интеллект» и гармонично ощущают себя внутри социума.

У респондентов с патологизирующим уровнем привязанности, показатели по шкале позитивные межличностные отношения не являются вырванными, это может свидетельствовать о том, что у данной выборки низкий уровень социализации и контактности с окружающими людьми.

Между выборками по шкалам позитивные эмоции, мотивационная вовлеченность, личностный смысл, позитивная самореализация, различия являются статистически не значимыми.

По результатам сравнительного анализа средних результатов самореализации личности испытуемых с безопасным и патологизирующим стилем привязанности, были выявлены значимые различия в показателях:

1. По шкале ориентации во времени р-уровень  $\leq 0,05$ ,  $p=0,018407$ , можно сделать вывод о статистически значимых различиях между выборками.

Так, у респондентов с безопасным типом привязанности наблюдается правильная ориентация во времени. Такие личности не откладывают жизнь на завтра, не увязают в прошлом, а живут в настоящем, воспринимают его, однако, в единстве с прошлым и будущим. Человек, компетентный во времени, менее обременен чувствами вины, сожаления, обиды, идущими из прошлого. Его надежды разумно связаны с поставленными в настоящее время целями. Его вера в будущее опирается на реалистичные планы.

Респонденты с патологизирующим типом привязанности обладают низким уровнем самоактуализации, они ориентируется во времени неправильно. Если личность живет прошлым, то она чувствует раскаяние за совершенные поступки, часто вспоминает о нанесенных ему обидах и испытывает постоянные угрызания совести. В то же время, если личность живет будущим, то она строит неосуществимые планы, надеется на невозможное и ставит перед собой нереальные цели. Считается, что нереальные цели возникают у человека, когда он не способен принять себя таким, каков он в действительности. Это задерживает естественное развитие личности и способствует возникновению у человека чувства неполноценности. Стремясь к ложным целям, человек превращает свою жизнь в ад. Людям, живущим в основном будущем, присущ страх за свою жизнь. Личность с невысоким уровнем самоактуализации не соотносит прошлое и будущее с настоящим. Такой человек может ориентироваться только на будущее или только на настоящее, т. е. его цели не связаны с текущей деятельностью, а прошлый опыт мало влияет на поведение. Он не живет «здесь и сейчас», не осознает смысл и значимость совершаемых действий, совершает поступки не сознательно, а под давлением внешних обстоятельств.

2. По шкале поддержки  $p$ -уровень  $\leq 0,05$ ,  $p=0,018407$ , можно сделать вывод о статистически значимых различиях между выборками.

У респондентов с безопасным типом привязанности наблюдается независимость в своих поступках, они стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Они свободны в выборе, не подвержены внешнему влиянию («изнутри направляемая» личность).

Респонденты с патологизирующей привязанностью являются личностью «направляемой снаружи», т. е. преобладает внешняя поддержка, в большей степени подвержены влиянию внешних сил. Поведение таких людей больше ориентировано на мнение других, а не собственное, одобрение других людей для нее становится высшей целью. Такого человека характеризует ненасытная потребность в привязанности, в уверенности, что его любят.

3. По шкале ценностной ориентации  $p$ -уровень  $\leq 0,05$ ,  $p=0,027368$ , можно сделать вывод о статистически значимых различиях между выборками.

Безопасный стиль привязанности разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности. Здесь говорится о направленности личности и основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

У респондентов с патологизирующей привязанностью низкий показатель ценностных ориентаций, это означает, что человек не руководствуется ценностями, присущими самоактуализирующейся личности.

4. По шкале гибкости поведения  $p$ -уровень  $\leq 0,05$ ,  $p=0,009203$ , можно сделать вывод о статистически значимых различиях между выборками.

У респондентов с безопасным типом наблюдается высокий уровень гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

Респондентам с патологизирующим типом свойственен догматизм, проявляющийся в том, что несамоактуализировавшаяся личность очень жестко придерживается общих принципов.

5. По шкале самопринятия  $p$ -уровень  $\leq 0,05$ ,  $p=0,020715$ , можно сделать вывод о статистически значимых различиях между выборками.

У респондентов с надежным типом привязанности выявлена высокая степень принятия человеком себя таким, какой есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков со стороны других людей.

Респондентам с патологизирующим типом привязанности, свойственно искажения образа «Я». Это проявляется в болезненной самокритичности, неуверенности и сомнениях в своих действиях, что часто приводит к депрессиям и стрессам.

Между выборками по шкалам сензитивности, спонтанности, самоуважения, синергии, принятия агрессии, контактности, познавательных потребностей, креативности и шкале представления о природе человека, различия являются статистически не значимыми.

Исследование показало, выдвинутая в начале исследования гипотеза в ходе эксперимента получила свое подтверждение.

Анализ теоретических концепций и прикладные исследования привязанности в науке, свидетельствуют об исключительно глубоком и разностороннем воздействии на формирование индивидуально-личностных особенностей ребенка его ранних эмоциональных связей с близким взрослым. Работы последнего десятилетия позволили уверенно говорить о воздействии типа ранней привязанности на ведущие психологические процессы и характеристики личности взрослого человека.

На протяжении всего онтогенеза, привязанность является основой для становления личности. Во взаимоотношениях между матерью и ребенком формируются разные стили привязанности, от которых и зависит дальнейшее взаимодействие человека с обществом, его формирование образа «Я», автономность и самореализация.

### **Литература**

1. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с

2. Боулби Дж, Эйнсворт М., Бенедек Т. Психология привязанности. – ERGO, 2005. – 235 с.
3. Бурменская Г. В., Борисова И. А., Пупырева Е. В. Привязанность ребенка к матери и особенности его самооценки // Психологические проблемы современной российской семьи: мат-лы Всерос. науч. конференции (Москва, 14–16 октября 2003 г.). Ч. 1. – М., 2003. – С. 202-207.
4. Пупырева Е. В. Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007.

**Скакунова Анна Александровна,**

магистрант, направление подготовки «Менеджмент и экономика образования», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: skakunova\_anyuta@mail.ru

**Оболенская Алена Германовна,**

канд. экон. наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: a.obolenskaya@mail.ru

## **СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается сетевое взаимодействие, системный механизм инновационного развития образовательных организаций. Сегодня сетевое взаимодействие является одним из ключевых факторов развития системы образования, поскольку значительно повышает личностные результаты обучающихся. В статье исследуются функции сетевого взаимодействия, его институционализация.

**Ключевые слова:** менеджмент образования; управление образовательной организацией; образовательные организации; личностные результаты; сетевое взаимодействие; инновационная педагогика; инновационное развитие.

**Skakunova Anna Aleksandrovna,**

Master's Degree Student, Field of Education of the «Management and Economics of Education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Obolenskaya Alena Germanovna,**

Candidate of Economics, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **NETWORK INTERACTION AS THE BASIS OF THE INNOVATIVE MODEL OF THE EDUCATION SYSTEM**

**Abstract.** The article discusses network interaction, as the systemic mechanism of innovative development of educational organizations. Today, network interaction is one of the key factors in the development of the education system, since it significantly increases the personal results of students. The article examines the functions of network interaction, its institutionalization.

**Keywords:** education management; management of an educational organization; educational organizations; personal results; networking; innovative pedagogy; innovative development.

В XXI веке все более важную роль играет повышение эффективности образовательной системы в Российской Федерации, потому что образование является одним из ключевых элементов успешного функционирования

любого государства. Одной из самых эффективных форм организации образования является сетевое взаимодействие.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) представляют собой совокупность конкретных требований, которые являются обязательными при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования [1-3].

Современная тенденция, которая направлена на активное формирование гибких навыков, связана с тем, что специалисты, профессионалы готовы развиваться вместе с обществом. Так как профессиональные умения и навыки требуют постоянного совершенствования и в данном случае наличие у обучающихся *soft skills* в контексте реализации ФГОС как никогда актуальны, т. к. данные навыки напрямую связаны с личностным формированием обучающегося.

Личностные результаты являются самыми сложными для формирования, ведь с одной стороны, цели, которые с ними связаны, долговременны, а с другой стороны, воздействие деятельности педагога неоднозначно для каждого ребенка.

Для решения данной проблемы существует сетевое взаимодействие, участниками которого могут быть общеобразовательные учреждения начального, среднего, высшего профессионального образования, дополнительного образования детей, а также негосударственные образовательные организации. Сети, которые создают условия для возможного действия, но не обеспечивают взаимный интерес субъектов, не интересны и важны. Поэтому появляются сети, которые раскрывают новые человеческие отношения, строящиеся на основе поддержки реальных взаимодействий между субъектами и педагогическими идеями. Целью данной сети является следующее: нужно выработать новую связь, достичь качественного изменения ее субъектов. Появляются сети как структуры, обеспечивающие эти связи, например, через Интернет, педагогическую печать. Общение по электронной почте, через сайт становится особым видом человеческой коммуникации.

Один из лидеров инновационных процессов в образовании России А. И. Адамский рассматривает сетевое взаимодействие как систему связей, которые позволяют разработать, апробировать и предложить профессиональному сообществу и обществу в целом инновационные модели содержания образования, экономики образования, управления системой образования и образовательной политики. Он говорит об особом характере отношений, связей, взаимодействий образовательных институтов, цель которого – моделирование характера отношений, связей и типов взаимодействий, присущих гражданскому открытому обществу [4]. Функции сетевого взаимодействия (рис. 1).



Рис. 1. Функции сетевого взаимодействия

Сетевое взаимодействие учреждений, имеющих единые цели в образовательном пространстве, основанное на добровольном объединении их ресурсов, является более перспективным направлением в организации сети образовательных учреждений, целью которого является повышение качества образования. Кооперация и развитие системы договорных отношений служит и становлению цивилизованной правовой культуры, что особенно важно в период современных преобразований. Когда учреждение самостоятельно осуществляет финансово-хозяйственную деятельность, изменяются и ценностные основания принятия управленческих решений. Они определяются характером системы, в рамках которой работает руководитель, педагогический коллектив, ведется воспитательно-образовательная работа с обучающимися, работа с родителями. Необходимо утверждать структуру и штатное расписание образовательной организации, решать административные, кадровые, финансовые, хозяйственные вопросы. В пределах своих полномочий руководитель должен обеспечивать результативность и эффективность использования бюджетных средств, формировать фонд оплаты труда с разделением его на базовую и стимулирующую часть. Современный руководитель обеспечивает выработку и реализацию мер, которые направлены на повышение мотивации сотрудников к качественному труду, на основе повышения престижа труда в образовательном учреждении, развития рационализации управления, укрепления дисциплины труда, материального стимулирования. Одним из главных ресурсов, обеспечивающих успешное развитие учреждения, является коллектив организации. Генеральная линия в работе с персоналом определяется кадровой политикой, осуществляемой руководителем. Это подбор персонала, оценка, расстановка, обучение и адаптация. Управление персоналом, как и материальными и финансовыми ресурсами, должно строиться таким образом, чтобы достиже-

ние тактических и стратегических целей развития образовательной организации (ОО) было подкреплено своевременными и адекватными мерами по изменению организационной структуры, упорядочиванию обязанностей руководителей подразделений и сотрудников, а также их своевременной и надлежащей подготовке, профессиональной ориентации. Сбалансированность интересов учредителей, руководителя и педагогов, заказчиков и потребителей образовательных услуг служит условием для успешного развития образовательного учреждения. Поэтому управление в организации педагогов и организационное совершенствование становится одной из важнейших функций руководителя ОО. Успешное взаимодействие с коллективом, положительная атмосфера в коллективе является стимулом у сотрудников к способности управления своей деятельностью. Ответственность за результаты труда, делегирование полномочий позволяет реализовать основную функцию руководителя – быть стимулирующим началом в творческом процессе решения задач деятельности ОО.

Сетевое взаимодействие развивается в различных направлениях: создание программ профильного образования, программ спортивно-массового характера, организация внеурочной и дополнительной деятельности обучающихся, дистанционное обучение с применением интернет-технологий, а также сопровождение обучающихся в образовательном процессе на различных площадках вне школы. Проанализировав источники [5], можно вывести следующие направления работы сетевого взаимодействия (рис. 2).



Рис. 2. Направления сетевого взаимодействия

Но не решены следующие проблемы: разработка нормативно-правовой базы при проектировании сетевых образовательных программ; определение критериев результатов; введение новых функций для педагогов (сетевой педагог, педагог-навигатор, сетевой тьютер и др.) и механизм оплаты их деятельности. Поэтому возможно привлечение партнеров по реализации образовательных задач. К счастью, таковых множество: организации культуры, медицинские, научные и физкультурно-спортивные организации, организации дополнительного профессионального образова-

ния. Ведь они владеют ресурсами для осуществления обучения в определенной сфере деятельности. Но, конечно же, необходимо со всей ответственностью выбирать партнёров с точки зрения максимальной пользы для обеих сторон образовательного процесса.

Таким образом, сетевое взаимодействие как новый институт гражданского образования помогает сформировать необходимые компетентности обучающихся, основополагающей из которых является рост личностной результативности. Без общества, без государства, без социальных отношений человеческая жизнь невозможна. Именно поэтому сегодня, когда мы находимся на пути построения и развития гражданского общества, мы создаем и принимаем новые способы воспитания и образования молодежи. Один из таких – образование в условиях сетевого взаимодействия [6].

### **Литература**

1. ФГОС начального школьного образования. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373.
2. ФГОС основного общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897.
3. ФГОС среднего общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413.
4. Адамский А. И. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку. – М.: Эврика, 2006.
5. Лившиц Р. Л., Ярочкина А. Н., Бузуев О. А. Роль сетевого взаимодействия образовательных учреждений в организации профориентационной работы // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6.
6. Алексеев В. Н. Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6.

**Старков Вячеслав Владимирович,**

студент, направление подготовки «Психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: vjacheslav\_stark@mail.ru

**Научный руководитель:**

**Новикова Ольга Васильевна,**

старший преподаватель, кафедра общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: more20063@mail.ru

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ**

**Аннотация.** В статье проанализировано понятие «социальная адаптация подростков», рассмотрены критерии успешной адаптации. Представлены сравнительные данные особенностей личности подростков в зависимости от уровня социально-психологической адаптации. Установлено, что для подростков с высоким уровнем социально-психологической адаптации характерна энергичность, деятельность, отзывчивость, высокий уровень экстраверсии и низкий уровень нейротизма. Подросткам с низким уровнем социально-психологической адаптации характерны черты холеристического и меланхолического типа темперамента. У таких подростков преобладает высокий уровень нейротизма, в большинстве своем они застенчивы, привязчивы, склонны к глубоким доверительным отношениям, избегают риска. По результатам исследования удалось определить, что развитие характерологических особенностей личности коррелируют с уровнем социально-психологической адаптации.

**Ключевые слова:** подростки; личность подростка; старшеклассники; социально-психологическая адаптация; психологические особенности личности; уровни социальной адаптации.

**Starkov Vjacheslav Vladimirovich,**

Student, Field of Education of the «Psychology», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Novikova Olga Vasilevna,**

Senior Lecturer, Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PERSONALITY OF HIGH SCHOOLS WITH DIFFERENT LEVELS OF SOCIAL ADAPTATION**

**Abstract.** The article analyzes the concept of social adaptation of adolescents, considers the criteria for successful adaptation. Comparative data on the personality characteristics of adolescents, depending on the level of socio-psychological adaptation, are

presented. It was found that adolescents with a high level of socio-psychological adaptation are characterized by energy, activity, responsiveness, a high level of extraversion and a low level of neuroticism. Adolescents with a low level of socio-psychological adaptation are characterized by features of a choleric and melancholic type of temperament. Such adolescents have a high level of neuroticism, most of them are shy, affectionate, prone to deep trusting relationships, avoid risk. According to the results of the study, it was possible to determine that the development of characterological characteristics of a person correlates with the level of socio-psychological adaptation.

**Keywords:** adolescents; the personality of the teenager; high school students; socio-psychological adaptation; psychological personality traits; levels of social adaptation.

В настоящее время исследование особенностей социальной адаптации подростков особо важно и актуально. Современный мир требует от личности быть активной, ответственной, инициативной, высоко адаптивной. В настоящее время общество старается сохранить и поддерживать психологическое здоровье людей не меньше, чем физическое, а социальная адаптация является одним из важных факторов. Подросток, проявляющий все признаки социальной адаптации, гораздо чувствует себя увереннее со сверстниками, скорее всего легче проходит возрастной кризис и наблюдается меньше конфликтов со взрослыми. Достаточно много исследований посвящено подростковому возрасту, но нам показалось, что социальной адаптации современных подростков требует дополнительных исследований. Нам необходимо выявить закономерность между уровнем социальной адаптации и личностными характеристиками, что позволит на ранних стадиях выявлять подростков, имеющих низкий уровень социально-психологической адаптации. На основе этого мы сможем разработать программу, которая позволит скорректировать проблемные участки в личностном развитии и сделать подростка более успешным.

Целью данного исследования является определение и описание характерологических особенностей личности подростков с разным уровнем социальной адаптации, анализ эмпирических данных, полученных в результате исследования, а также выявление корреляционной связи между уровнем социальной адаптации и характерологическими особенностями подростков.

Подростковый возраст – особый период формирования личности человека. Подросток впервые начинает задумываться о своих жизненных целях, ценностях. Для подростка наиболее значимым становится социальное окружение, которое во многом способствует формированию стойких убеждений и идеалов. У подростка происходит социальная адаптация, формируется навык взаимодействия с социальной средой [1, с. 370].

Д. Б. Эльконин подразделял подростковый период на два этапа, основываясь на критерии смен ведущих форм деятельности. Средний школьный возраст 11–15 лет и старший школьный возраст 15–17 лет. Ведущим видом деятельности подростков старшего школьного возраста становится учебно-профессиональная. В этот период обретается чувство личности.

Закладываются основы сознательного поведения, формируются нравственные представления и социальные установки [2].

В процессе своего развития человек переживает несколько возрастных кризисов. Подростковый возраст не является исключением и связан в первую очередь с формирующимися новообразованиями, например, чувство взрослости. Молодые люди хотят соответствовать высоким стандартам общества. Подростки желают иметь дорогие гаджеты, модную одежду, не задумываясь о том, сколько это стоит.

У подростков можно наблюдать болезненное самолюбие и обидчивость. При этом они всячески стремятся к самостоятельности и независимости. Подростки достаточно остро реагируют на преуменьшение окружающими их достоинства, самостоятельности, взрослости, для них характерно резкая, чересчур повышенная критичность ко взрослым. Конфликт может легко возникнуть из-за недооценки способностей подростка. У подростков активно формируются различные убеждения, принципы, представления, которыми дети в подростковом возрасте руководствуются в своем поведении, также формируются свои требования и нормы, которые не совпадают с требованиями и нормами взрослых, что позволяет легко убеждать подростка в альтернативных идеях. У подростков появляется заинтересованность к себе, к своим качествам. Для них важно сравнивать себя с окружающими, со сверстниками. Чтобы личность развивалась успешно, гармонично, необходимо наличие положительной, адекватной самооценки. Если притязания подростка не соответствуют его уровню самооценки, это может приводить к острым эмоциональным переживаниям, к агрессивности, к неадекватным реакциям. Некоторые свойства характера и качества личности особенно остро проявляются примерно с 12 до 16 лет [1, с. 376].

Л. С. Выготский выделял две фазы подросткового возраста: негативную и позитивную.

Негативная фаза приводит к отмиранию прежних интересов, появляется сексуальное влечение, вследствие чего снижается работоспособность, падает успеваемость, может возникнуть недовольство самим собой, беспокорство.

В позитивной, по его мнению, происходит зарождение новых, более глубоких интересов, формируется интерес к переживаниям других людей и к собственным [3].

Также Л. С. Выготский выделял несколько доминант у подростков: «эгоцентрическая доминанта» (интерес к собственной личности); «доминанта дали» (субъективная значимость отдаленных событий); «доминанта усилия» (тяга к сопротивлению, к преодолению, к волевому усилию, что может проявляться и в негативных формах – в упрямстве, хулиганстве и т. п.);

«доминанта романтики» (стремление к неизведанному, рискованному, к приключениям, к героизму) [3].

Особой формой подросткового самосознания выступает субъективное представление о себе как о человеке, принадлежащему взрослому миру, его называют чувство взрослости. Через это новообразование подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность». Подросток выражает новую жизненную позицию по отношению к себе, и ко всему остальному миру – это его стержневая особенность личности [1, с. 377].

Проблемы, связанные с адаптацией, рассматривались такими психологами как (А. Адлер, З. Фрейд, А. Фрейд) и бихевиористами (А. Бандура, Б. Ф. Skinner, Э. Ч. Толмен). Но несмотря на это, изучение данного феномена до сих пор актуально. По-прежнему остается немало вопросов, связанных с пониманием специфических особенностей социальной адаптации.

Адаптация – склонность индивида приспособливаться к изменяющимся условиям окружающей среды, без внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой [4, с. 147].

Социальная адаптация заключается в усвоении ценностей, норм и правил, присущих обществу, которое окружает индивида. В процессе данной адаптации у индивида вырабатываются навыки общения, поведения и деятельности, одобряемые окружением, те, через которые он может реализовать свои интересы и потребности [4, с. 147].

Процесс адаптации личности можно рассматривать в контексте нескольких научных направлений: бихевиоризм, социально-когнитивная теория, психоаналитическая теория. В них понятие «адаптация личности» совпадает с понятием «социальной адаптации».

Успешность адаптации определяется социальной структурой, социальным статусом человека в обществе. Она же в свою очередь определяет, какие формы поведения обеспечивают адаптацию. Г. Гартман под понятием «социальная уступчивость» понимает феномен, связанный с влиянием социальной среды на дезадаптацию направленность личности, в результате чего неприемлемые в одних условиях формы поведения становятся адекватными в других.

А. Эллис, являясь представителем социально-когнитивной теории личности, считал, что в жизни человека возникает целый ряд проблем, касающихся социальной адаптации. В решении этих проблем он отдает важную роль учителю, потому что именно он пытается сформировать навыки самопомощи, а как следствие, развить способность к рациональному мышлению. К чертам адаптированной личности ученый относит гибкость, личный интерес, толерантность, творческий потенциал.

Бихевиористы считают, что адаптация – это процесс, который напрямую связан с изменениями в социальной среде, само понятие «социальной адаптации» отражает информацию об адаптации групп, а не об адаптации индивидов и их личностных изменениях. Они отмечают, что механизмы

научения, заучивания, обучения являются важным условием формирования качеств личности и приобретение ею адаптивных способностей в процессе социализации.

Рассматривая процессы адаптации между обществом и личностью, можно заметить значительную роль социальных требований, которые воздействуют на человека посредством предъявляемых условий, детерминированных ценностями, нормами и традициями данной среды.

В литературе можно найти следующие понятия социальной адаптации: «результат процесса изменения психологических, социальных, моральных, демографических и экономических взаимоотношений между людьми», «приспособление к социальной среде» [5, с. 17].

Для проведения эмпирического исследования нами были выбраны две методики. Для анализа уровня социально-психологической адаптации мы применили методику, разработанную К. Рождерсом и Р. Даймонд. Чтобы проанализировать характерологические особенности личности подростков, мы использовали опросник характерологических особенностей личности Г. Ю. Айзенка, под редакцией Матолина. Данная методика удобна тем, что имеет две шкалы (экстраверсия – интроверсия и уровень нейротизма), позволяющие сформировать полное понимание об особенностях личности. Построив круг Айзенка, мы увидим основные черты личности, а с помощью матрицы Суходольского, можем сформировать представление о типе личности.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Березовского муниципального автономного общеобразовательного учреждения лицей № 3 «Альянс». В выборку вошли обучающиеся 9, 10 и 11 классов. Всего участвовало 72 человека.

В выборке были обучающиеся в возрасте от 14 до 18 лет, что соответствует подростковому возрасту согласно периодизации Э. Эриксона.

Соотношение мужского и женского пола:

женский пол – 43 человека (59%);

мужской пол – 29 человек (41%).

В таблице 1 представлено распределение подростков в зависимости от пола и возраста.

Процедура исследования проводилась с каждым классом отдельно, с помощью дистанционных технологий. Такой способ проведения опроса упростил обработку полученных данных. Все данные из формы собирались в электронную таблицу, где с помощью формул сразу же обрабатывались.

Таблица 1

Комбинационная таблица Пол * Возраст								
			Возраст					Всего
			14,00	15,00	16,00	17,00	18,00	
Пол	Ж	Количество	5	11	12	12	3	43
		% в Возраст	55,6%	73,3%	46,2%	63,2%	100,0%	59,7%
	М	Количество	4	4	14	7	0	29
		% в Возраст	44,4%	26,7%	53,8%	36,8%	0,0%	40,3%
Всего	Количество	9	15	26	19	3	72	
	% в Возраст	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

По итогам анализа методики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд, выборка была разделена на две группы: «высоко адаптированные» и «низко адаптированные». Количество исследуемых, показавших низкий уровень адаптации 31 человек (43%). Высокий уровень адаптации показали 41 человек (57%). Для математико-статистической обработки всех данных использовались следующие программы: IBM SPSS Statistics версия 23 и JASP version 0.14.1.

Дополнительно было произведено сравнение по таким факторам, как пол и возраст. Статистически значимых различий между этими группами выявлены не были, что позволило в дальнейшем не учитывать эти переменные. Анализ групп, разделенных по уровню социально-психологической адаптации, показал статистически значимые результаты по всем исследуемым шкалам. Эти данные мы можем наблюдать в таблице 2. Подростки с высоким уровнем адаптации показывают более высокие показатели по всем интегральным показателям (самопринятие, принятие других, интернальность, доминирование), определяемым с помощью методики.

Таблица 2

## Результаты оценки уровня социально-психологической адаптации

		Критерий равенства дисперсий Ливиния		t-критерий для равенства средних		
		F	Значимость	t	ст. св.	Знач. (двухсторонняя)
Самопринятие	Предполагаются равные дисперсии	,047	,829	-10,460	70	,000
	Не предполагаются равные дисперсии			-10,394	63,171	,000
Принятие других	Предполагаются равные дисперсии	,971	,328	-5,619	70	,000
	Не предполагаются равные дисперсии			-5,733	68,647	,000
Интернальность	Предполагаются равные дисперсии	10,626	,002	-8,275	70	,000
	Не предполагаются равные дисперсии			-8,742	68,945	,000
Доминирование	Предполагаются равные дисперсии	1,772	,187	-3,242	70	,002
	Не предполагаются равные дисперсии			-3,409	69,450	,001

Подростки с высоким уровнем социальной адаптации принимают себя такими, какие есть, тем самым не пытаются играть роль не свойственную им, что обеспечивает их лучшую интеграцию в обществе. Они принимают

других такими, какие они есть, и понимают, что их деятельность зависит только от них, а не от внешних факторов. Они не боятся взять на себя ответственность.

После анализа данных, полученных с помощью опросника психологических особенностей личности Айзенка под редакцией Т. В. Матолина, мы получили следующее распределение.

– «Экстраверты – интроверты». 6 человек (8%) являются ярко выраженными интровертами. 7 подростков (10%) по результатам опроса являются интровертами. 27 человек (38%) занимают промежуточное состояние между экстравертом и интровертом. 21 человек (29%) являются экстравертами. 11 подростков (15%) являются ярко выраженными экстравертами.

– «Уровень нейротизма». 15 подростков (21%) являются эмоционально устойчивы. 32 (44%) человека имеют средний уровень нейротизма. У 12 исследуемых (17%) наблюдается высокий уровень нейротизма. У 13 (18%) исследуемых подростков крайне высокий уровень нейротизма.

При сравнении двух групп, отличающихся развитием уровня адаптации, мы наблюдаем статистически значимые различия в этих группах по шкалам экстраверсии и нейротизма.

Таблица 3

Результаты сравнения двух групп по методике Г. Айзенка,  
под редакцией Т. В. Матолина

	Экстраверсия	Нейротизм
U Манна-Уитни	392,500	217,000
W Вилкоксона	888,500	1078,000
Z	-2,770	-4,768
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,006	,000

По шкале экстраверсия среднее значение подростков с высоким уровнем адаптации соответствует уровню экстраверт. Участники с низким уровнем адаптации имеют показатель средний между интровертом и экстравертом. Такие данные позволяют нам сделать вывод о том, что высокий уровень экстраверсии позволяет быть подростку более адаптированным, на это могут влиять такие качества, как общительность, широкий круг знакомств, обращенность индивида вовне. Подростки, более склонные к интроверсии, оказываются более застенчивы, стеснительны, сдержаны, окружают себя только узким кругом близких людей.

При анализе шкалы уровня нейротизма наблюдается противоположная картина. Подростки с высоким уровнем адаптации имеют низкий уро-

вень нейротизма, а у подростков с низким уровнем адаптации, наоборот наблюдается высокий уровень нейротизма. Таким образом, получается, что высоко адаптированные подростки являются более эмоционально устойчивыми, что скорее всего позволяет им легче переносить различные невзгоды, неизбежно возникающие в межличностном взаимодействии. Подростки же с низким уровнем социально психологической адаптацией за счет высокого уровня нейротизма, по всей видимости, стараются максимально ограничить себя от всяческих факторов, способных вывести их из зоны комфорта, в том числе и межличностное общение.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что подростки с разным уровнем социальной адаптации имеют статистически значимые отличия в характерологических особенностях.

Ниже приведены две диаграммы. Красными точками отмечены подростки с высоким уровнем адаптации, а синими – с низким уровнем адаптации. Рассматривая рисунок 1 мы можем увидеть, что подростки с высоким уровнем адаптации, в основном, попадают в зону сангвиник, и для них характерны такие черты личности, как деятельность, отзывчивость, дружелюбие и т. д., именно эти черты и позволяют подросткам быть более социально активными. Если же посмотрим на подростков с низким уровнем адаптации, то увидим, что они достаточно сильно разбросаны, но основная часть попадает в зону нестабильности и имеют типы темперамента меланхолик и холерик. Им свойственны такие черты, как тревожность, ригидность, раздражимость, естественно, это мешает им налаживать контакты. Но также есть группа низко адаптированных подростков, для которых характерен тип темперамента флегматик, для них характерны другие черты: миролюбие, управляемость, надежность – такие подростки скорее всего становятся ведомыми. Они также будут не сильно социально активными, так как, скорее всего, у них будет узкий круг знакомых, за которыми они будут следовать.

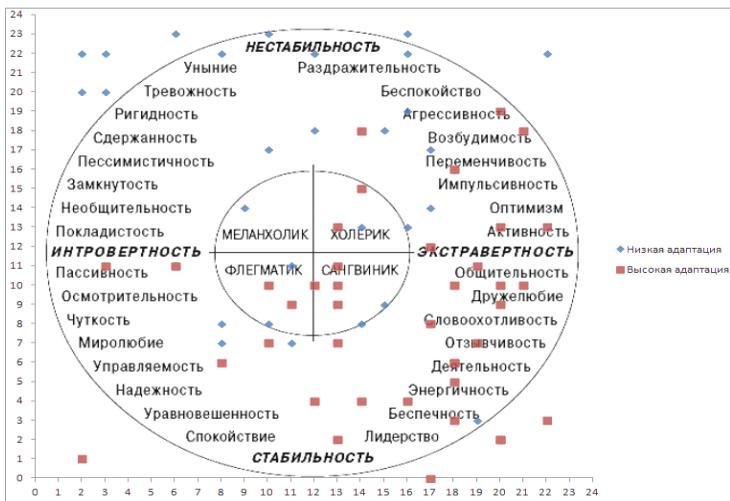


Рис. 1. Распределение подростков с высоким и низким уровнем адаптации по кругу Айзека

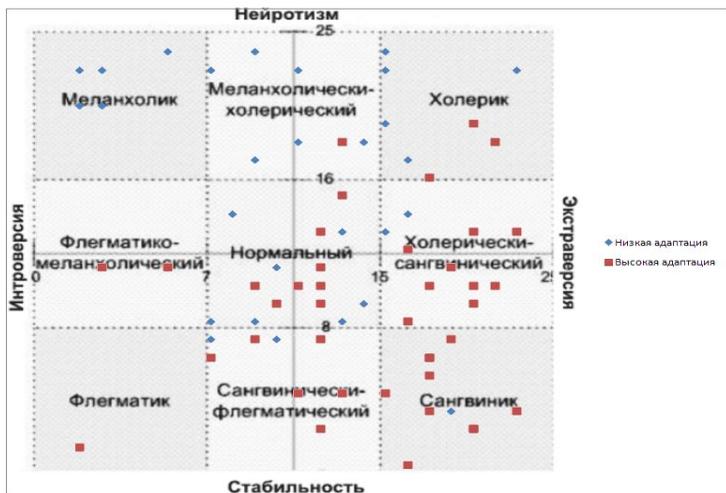


Рисунок 2. Распределение подростков с высоким и низким уровнями адаптации по матрице Суходольского

Как видно из матрицы Г. В. Суходольского, большая часть подростков с высоким уровнем социальной адаптации сосредоточена в областях нормальный тип и холерически-сангвинический тип. Подростки, с низким уровнем социальной адаптации, в основном сосредоточились в областях меланхолик, меланхолически-холерический тип и холерик. Также несколько представителей попали в область нормального типа.

С целью выявления взаимосвязей между показателями уровня социальной адаптивности и характерологическими особенностями был произведен корреляционный анализ. Так как во время проверки на нормальность распределения несколько переменных ей не соответствовали, то был применен коэффициент ранговой корреляции  $r$ -Спирмена. Статистически значимыми результатами будем считать при  $(p) < 0,05$ . Выделим три уровня связи как положительной, так и отрицательной:

- слабая связь  $0,01(-0,01) < r < 0,29(-0,29)$ ;
- умеренная связь  $0,30(-0,30) < r < 0,69(-0,69)$ ;
- сильная связь  $0,70(-0,70) < r < 1(-1)$ .

Большинство связей, которые получились между экстраверсией и показателями адаптации являются положительными, это говорит нам о том, что повышение одного показателя приведет к увеличению другого. Связи же между нейротизмом и показателями адаптации являются отрицательными. Это мы можем наблюдать на рисунке 3.

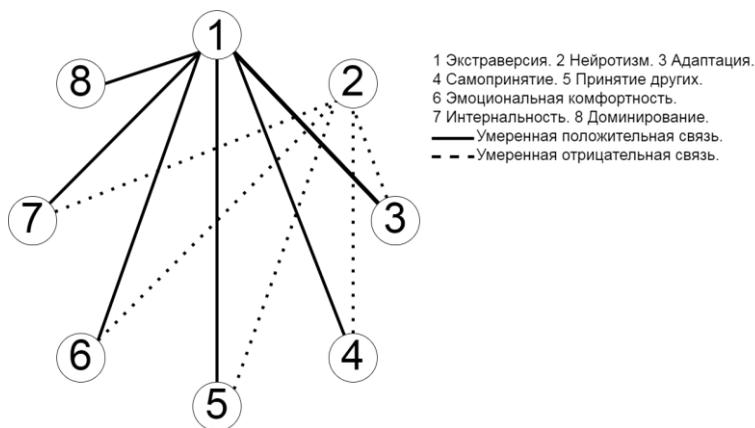


Рис. 3. Коррелограмма

Умеренные положительные связи с высокой статистической значимостью наблюдаются между уровнем экстраверсии и такими показателями как адаптация, самопринятие, принятие других, эмоциональная комфортность. Между показателями экстраверсия, интернальность, доминирование наблюдается умеренная положительная связь со средним уровнем статистической значимости. Таким образом, мы можем предположить, что чем выше у подростка уровень экстраверсии, тем он более адаптирован в социуме. Наиболее значимая связь ( $r = 0,571$  при  $p = 0,000$ ) наблюдается между уровнем экстраверсии и принятием других, а также ( $r = 0,516$  при  $p = 0,000$ ) между экстраверсией и эмоциональной комфортностью. Это позволяет нам сделать вывод, что чем выше у подростка развит уровень экстраверсии, тем лучше он взаимодействует с обществом, менее напря-

жен и не испытывает тревожности. Наиболее слабая положительная связь ( $r = 0,314$  при  $p = 0,007$ ) наблюдается между уровнем экстраверсии и доминировании, это позволяет нам предположить, что подростки, обладающие высокими показателями уровня экстраверсии, не стремятся к полному доминированию, но и не становятся ведомыми, а стараются держать баланс, по всей видимости стараясь находить компромиссы.

Уровень развития нейротизма показал статистически значимую умеренную отрицательную связь со всеми показателями, кроме доминирования ( $r = -0,137$  при  $p = 0,250$ ). Наиболее высокие отрицательные связи были выявлены между уровнем нейротизма и адаптация ( $r = -0,607$  при  $p = 0,000$ ), и интернальность ( $r = 0,596$  при  $p = 0,000$ ). Это нам может говорить, что такие подростки подвержены внешнему контролю, плохо ориентируются в социальной обстановке, поэтому часто могут становиться ведомыми.

На основе эмпирического исследования были определены особенности личности в подростковый период с разным уровнем социально-психологической адаптации:

Подростки, обладающие высоким уровнем социально психологической адаптации, имеют особенности личности, свойственные для темперамента сангвиник, согласно классификации Ганса Юргена Айзенка. Данным подросткам характерна энергичность, деятельность, отзывчивость. У них высокий уровень экстраверсии и низкий уровень нейротизма, скорее всего поэтому они умеют управлять собой, пользуются доверием и искренним уважением окружающих.

Подросткам с низким уровнем социально психологической адаптации характерны черты холеристического и меланхолического типа темперамента. В частности, у подростков можно наблюдать тревожность, уныние, агрессивность, управляемость, раздражимость. У таких подростков преобладает уровень нейротизма, поэтому в большинстве своем они застенчивы, привязчивы, склонны к глубоким доверительным отношениям, избегают риска.

По результатам исследования так же удалось определить, что развитие характерологических особенностей личности коррелируют с уровнем социально-психологической адаптации.

### **Литература**

1. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. – М.: Издательство «Юрайт»; МГППУ, 2011. – 460 с.
2. Волков Б. С. Психология подростка. – М.: Гаудеамус, 2005.
3. Выготский Л. С. Психология. – М.: Изд-во «ЭКСМО», 2002. – 1008 с.
4. Немов Р. С. Общая психология. – Издательский дом «Питер», 2008.
5. Казанская В. Подросток: социальная адаптация: кн. для психологов, педагогов и родителей. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.

6. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43-56.
7. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. – СПб., 2002. – С. 539.

**Стукова Светлана Викторовна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психология семьи и семейное консультирование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: 89226081440@mail.ru

**Научный руководитель:**

**Васягина Наталия Николаевна,**

доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: vasyagina\_n@mail.ru

**ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ  
НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ  
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрено влияние семьи на профессиональное саморазвитие студентов среднего профессионального образования. Проанализирован феномен саморазвитие, в том числе с точки зрения субъектного подхода и культурно-исторической концепции. Выделены характеристики саморазвития личности. Проведен анализ феномена «профессиональное саморазвитие» и обозначена его связь с особенностями семейных отношений.

**Ключевые слова:** саморазвитие личности; профессиональное саморазвитие; самодвижение; семья; подростки; студенты; среднее профессиональное образование; влияние семьи.

**Stukova Svetlana Viktorovna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education. Psychology of Family and Family Counseling», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Vasyagina Natalia Nikolaevna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department is Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**THE INFLUENCE OF THE FAMILY  
ON THE PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT  
OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS**

**Abstract.** The article examines the influence of the family on the professional self-development of students of secondary vocational education. The phenomenon of self-development is analyzed, including from the point of view of the subjective approach and cultural-historical concept. The characteristics of personality self-development are highlighted. The analysis of the phenomenon of «professional self-development» is carried out and its connection with the peculiarities of family relations is indicated.

**Keywords:** self-development of personality; professional self-development; self-movement; a family; adolescents; students; secondary vocational education; family influence.

Молодому поколению в современном мире, помимо решения специфических задач социализации и перехода к самостоятельной жизни, приходится сталкиваться со значительно более высокой конкуренцией, присутствующей в обществе. В рамках современных высокотехнологичных компаний уже от рядовых сотрудников требуется значительный уровень знаний, умений и навыков и постоянное самообразование. В таких условиях достичь успеха в жизни и карьере может только тот, кто ориентирован на активность, реализацию своего творческого потенциала и саморазвитие.

По словам Ю. В. Трофимовой, несмотря на активное использование понятия «саморазвитие», в современной науке проблема саморазвития не только не решена, но и практически не обозначена, что говорит об отсутствии научно обоснованного подхода к такому важному процессу в жизни человека. Такого же мнения придерживается и Е. В. Чернолицкая, указывая при этом, что проблема саморазвития привлекала внимание не только психологов-гуманистов, но и философов. Таким образом, проблема саморазвития носит междисциплинарный характер, в связи с чем необходимо определить разницу подходов к ней в контексте разных научных направлений.

В рамках философии сущность саморазвития определяется с помощью соотнесения этого понятия с категорией «самодвижение». Саморазвитие представляет собой один из видов самодвижения – это внутренне необходимое, спонтанное и самопроизвольное преобразование таких систем, как человек и социум, обусловленное противоречиями между ними, которые опосредуют влияние условий внешней среды. Причина такого процесса находится сама в себе, и в его результате происходит переход системы на более высокий уровень развития. Современные работы, посвященные философии саморазвития, стремятся к всестороннему анализу сущности этого понятия и выявлению противоречий в его объяснении.

В педагогике изучение проблемы саморазвития связано с созданием условий обучения и воспитания, основанных на значимости раскрытия субъектом воспитания своего «Я» и направленных на формирование в нем способности к осознанию своей ответственности в жизни. Работы в рамках педагогического подхода посвящены включению педагога в учебно-воспитательный процесс для создания условий, максимально способствующих саморазвитию всех субъектов взаимодействия.

В рамках психологии саморазвития изучаются факторы, условия, механизмы и способы саморазвития человека в процессе жизнедеятельности. При этом определение термина «саморазвитие» в отечественных источниках часто отсутствует, и часто его употребляют как номинативный по отношению к таким понятиям, как самоактуализация, самопознание, самоорганизация и т. д. Предметом психологических исследований саморазвития

являются индивидуально-личностные аспекты саморазвития, мотивы и ценности, способствующие саморазвитию.

Часто изучение феномена саморазвития в психологии связывают с разработкой концепции субъекта деятельности, предложенной С. Л. Рубинштейном. Согласно представлениям автора, субъект – это человек, включенный в активное взаимодействие с окружающим миром, изменяющий через это взаимодействие и себя, и мир. Преобразование себя и преобразование мира тесно взаимосвязаны между собой, что подразумевает их взаимовлияния. С. Л. Рубинштейн признает ответственность человека в отношении своей жизни, что проявляется не только в активности, но и в развитии собственного «Я». Человек понимается как субъект, творящий сам себя. Эта концепция получила дальнейшее развитие в трудах К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, Л. И. Анциферовой и др.

Согласно М. А. Шукиной, субъектный подход С. Л. Рубинштейна особенно важен в настоящее время, т.к. он помогает находить ответы на актуальные вопросы науки, а также создать психологический портрет личности в рамках современной социальной ситуации. Саморазвитие как развитие, подразумевающее активную творческую позицию личности по отношению к себе, становится ведущим аспектом формирования личности.

В рамках этого подхода К. А. Абульханова-Славская определяет саморазвитие в качестве жизненной стратегии, подразумевающей поиск человеком наиболее адекватных собственным способностям и возможностям способов реализации своего «Я». Эта стратегия обеспечивает изменение отношений человека с окружающим миром, давая новые способы решения проблем и формируя новые возможности индивида, выводящие его на новый, творческий уровень существования.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев рассматривают развитие субъектности человека в контексте его естественного развития – обусловленного законами природы и проявляющегося сменой последовательных стадий развития индивида, и искусственного развития – заданного социальными условиями и особенностями деятельности. Саморазвитие, по мнению авторов, представляет собой овладение человеком своей самостью и ее развитие; это фундаментальная способность человека быть подлинным субъектом своего индивидуального бытия и рассматривать собственную деятельность в качестве предмета практического преобразования. Таким образом, в саморазвитии ими выделяется ценностно-смысловая детерминанта, оно является целью, ценностью, и, зачастую – смыслом жизни человека.

Таким образом, в рамках субъектного подхода саморазвитие трактуется как осознанное самоизменение личности. При этом представители данного подхода указывают, что развитие человека не сводится только к саморазвитию как осознанному самоизменению, и существует и иной путь саморазвития. Согласно Л. И. Анциферовой, в каждом человеке изначально присутствуют конструктивные стремления, направляющие его к само-

реализации, плодотворной деятельности и здоровью, которые побуждают его активно противостоять неблагоприятным факторам среды и включаться в социальные отношения.

Другой подход к саморазвитию представлен в рамках культурно-исторической концепции, которую активно разрабатывали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец.

Л. С. Выготский представлял становление человека во взаимосвязи с двумя процессами – овладением орудиями и овладением знаками. При этом первое отражает взаимодействие человека с природой, в то время как знак является способом психологического воздействия на поведение. Два этих процесса связаны между собой, «изменение природы человеком изменяет природу самого человека». С помощью орудий человек расширяет спектр своей активности, тем самым перестраивая психику и раскрывая свое авторство относительно собственной жизни. Развитие, по Л. С. Выготскому – непрерывный процесс самодвижения, которому характерно постоянное образование нового, не существующего на прошлых его этапах. Оно основывается на противоречиях, которые возникают между новыми возможностями, обусловленными приобретенными новообразованиями, и старой социальной ситуацией развития. Именно эти новообразования являются показателями развития.

Исходя из всего вышесказанного, можно заключить, что в отечественной психологии саморазвитие рассматривается с двух сторон – как осознанное самоизменение и как самодвижение, основанное на механизме перехода возможного в действительное.

Н. И. Баскакова и А. И. Ривера проанализировали современные определения саморазвития. Согласно Н. Г. Григорьевой, саморазвитие является интегральным образованием всех преобразований личности, которое становится целенаправленным самосовершенствованием личности с помощью механизмов самоконтроля и самокоррекции. По Л. Н. Куликовой, саморазвитие представляет собой особое управление личности собственным развитием. Согласно И. В. Вачкову, саморазвитие является способностью, с помощью которой человек выходит за пределы своих границ, что проявляется количественными и качественными изменениями, которые определяют особенности его развития. Таким образом, авторы подчеркивают, что саморазвитие личности есть интегративное образование, связанное с самоизменениями личности и основанное на её активности.

К характеристикам саморазвития личности относят следующие аспекты:

- Жизнедеятельность личности, в рамках которой происходит процесс саморазвития. Человек становится субъектом саморазвития в подростковом возрасте, когда впервые осознанно ставит цели по собственной самореализации.

- Активность личности, проявляющаяся как социальная активность (инициативность, исполнительность) и социальная реактивность (бездеятельность, импульсивность). Социальная активность связана с возможностью человека делать личностные выборы, что отражает интернальность субъекта. Социальная реактивность, в свою очередь, обеспечивает развитие экстернальности человека.

- Уровень развития самосознания как способности к самопознанию. Одним из важных механизмов самопознания является рефлексия – т. е. самопознание человеком своих психических переживаний. Рефлексия позволяет субъекту выявлять зоны саморазвития, а также стимулирует переоценку ценностных ориентаций.

Согласно А. В. Прохорову, саморазвитие может быть внешним и внутренним. Первое проявляется во внешнем пространстве, в то время как второе направлено на самого себя. Человек развивается постоянно в этих двух направлениях, при этом реальное и целостное саморазвитие часто осуществляется неравномерно. По мнению автора, оно может быть косвенным – продолжающимся всю жизнь и являющимся бессознательным или сознательно пассивным, и прямым – актуализирующимся в момент становления человека сознательным субъектом своей жизни, носящим сознательно-активный характер.

Одним из аспектов саморазвития личности является профессиональное саморазвитие. Согласно Ж. Г. Гараниной, личностное и профессиональное саморазвитие составляют целостную систему, фундамент которой составляет активное преобразование личностью самой себя, детерминированное потребностями в самоизменении и личностном росте, и осуществляемое в ходе деятельности, направленной на достижение профессионально-значимых целей. Профессиональное саморазвитие – это собственное внутренне значимое самопроизвольное преобразование совокупности профессиональных характеристик человека, источник которого находится в их противоречиях, опосредующих воздействие на личность различных природных и социальных факторов.

Профессиональное саморазвитие рассматривается как фактор конструктивного протекания процесса профессионализации личности, способствующий восхождению на новый уровень профессиональной деятельности, а также как решающий аспект профессионального развития человека. Важнейшим условием профессионального саморазвития личности является высокий уровень саморегуляции. Без механизмов саморегуляции, благодаря которым обеспечивается определенный уровень самоконтроля и самоорганизации деятельности, мобилизации внутренних усилий личности и ее направленности на личностный и профессиональный рост, невозможно практическое осуществление саморазвития.

По мнению М. И. Щегловой и В. В. Неволиной, важно отличать понятие «профессиональное саморазвитие» от близкого ему термина «карьер-

ное саморазвитие». По мнению авторов, профессиональное саморазвитие, в отличие от второго, носит авторский характер, отличаясь неповторимостью и индивидуальностью в каждом конкретном случае.

Профессиональное саморазвитие представляет собой непрерывный процесс, характеризующийся определенными этапами. Т. Н. Овчарова и А. О. Овчаров, рассматривая саморазвитие как эволюцию субъектного потенциала человека, выделяют следующие этапы профессионально саморазвития:

1. Профессиональное самоопределение. На этом этапе происходит овладение человека общей и конкретной информацией о мире профессий, поиск будущей профессиональной сферы, выбор профессии и формирование установки на обучение. Процесс самоопределения детерминируется как внешними факторами, так и собственной активностью личности.

2. Этап самоактуализации. Мотивация субъекта самоактуализации к изменениям обеспечивает его повышение квалификации, овладение знаниями и навыками из смежных областей, при необходимости – смену трудовой деятельности. Профессиональная самоактуализация предполагает принятие человеком ценностной установки на необходимость непрерывного самообразования.

3. Этап профессиональной самореализации. Условием для наступления этого этапа является осознание субъектом личностного смысла своего труда, который уже не является средством достижения внешних целей, а представляется важным сам по себе. На первый план выступает профессиональное призвание, свободная и творческая реализация себя в профессии. Данный этап может отсутствовать, что обусловлено снижением значимости личностного смысла труда и ориентацией на достижение с его помощью лишь индивидуальных целей.

С точки зрения саморазвития важным периодом развития личности является юношеский возраст – именно в этот период, вступая в самостоятельную жизнь, человек начинает лично определять пути своего развития, делая выбор в пользу получения образования по той или иной специальности, предпочтения определенного круга общения и досуговой деятельности. В этой связи представляется важным анализ психологических особенностей юношеского возраста и характеристики профессионального саморазвития в этот период.

По мнению Н. А. Деевой, юношеский возраст, знаменуя начало взрослой жизни человека, содержит и признаки детства, что обуславливает противоречивость этого периода. Так, в юношеском возрасте начинают строиться свои личные планы на жизнь, идет развитие ценностно-смысловой сферы, что требует разрешения ряда нравственных проблем. Активно формируется образ «Я» и мировоззрение, увеличивается рефлексивность личности, растет стремление к самопознанию. Основным психологическим новообразованием ранней юности является открытие человеком сво-

его внутреннего «Я». Этот процесс вызывает массу тревожных переживаний, ведь вместе с осознанием своей уникальности как личности приходит и чувство одиночества. Кроме того, повышаются требования личности к себе и ориентация на высокие стандарты, что может усиливать неустойчивость самооценки.

Семья является важнейшей опорой в жизни любого человека. В ней закладываются основы дальнейшего существования, которые в дальнейшем сохраняются и передаются следующим поколениям. Именно семья является первой малой группой социализации и основной референтной группой для ребенка. Ее по праву можно называть базой, на которой происходит тренировка личности для дальнейшей жизни. Она закладывает основы нравственно-этической направленности личности. При этом воспитание в семье осуществляется в неформальных условиях, а новые черты характера закладываются на ребенка, психика которого крайне восприимчива для новых воздействий. То, что было заложено в семье, практически невозможно стереть из сознания ребенка – материальные, нравственные понятия, ценности, вкусы, даже профессиональная направленность – все это намечается в семье.

На протяжении длительного времени человек функционирует исключительно в рамках в семье, т. е. долгое время она является единственным местом получения социального опыта. При этом в каждом возрастном периоде роль семьи в жизни ребенка изменяется и отличается своими специфическими особенностями. Для понимания механизмов, определяющих влияние семьи в подростковом и юношеском возрасте, необходимо остановиться на анализе психологических особенностей данных периодов жизни человека.

Согласно А. А. Реану, подростковый и юношеский возраст в современных подходах рассматривают в единстве, и часто обозначают этот этап термином «подростковый возраст», относя к нему период от 11 до 19 лет. При этом данный этап подразделяется на две основных стадии: младший подростковый возраст (до 14 лет) и старший подростковый возраст (до 19 лет).

Для перехода к подростковому возрасту характерно формирование специфических психических новообразований, которые отражают новый уровень развития самосознания и Я-концепции. Одним из признаков подросткового возраста является появление «чувства взрослости», с помощью которого, согласно мнению Д. Б. Эльконина, подросток начинает сравнивать себя с окружающими, находить подходящие ему образцы поведения, выстраивать отношения с людьми и собственную деятельность. Кроме того, важным в этот период является биологический аспект развития – именно в подростковом возрасте, на основе полового созревания, гормональной перестройки и изменений организма начинает формироваться сексуальное влечение. Все эти интенсивные изменения обуславливают сложность данного этапа как для самого подростка, так и для окружающих его людей.

Согласно концепции ведущей деятельности Д. Б. Эльконина, ранее характерная ребенку младшего школьного возраста учебная деятельность

в период младшего подросткового возраста сменяется на интимно-личностное общение, в рамках которого подросток учится строить человеческие отношения, проигрывает их различные аспекты и стремится к достижению взаимопонимания с окружающими людьми. В этой деятельности происходит освоение моральных норм и ценностей, на её основе формируется потребность в самопознании, Я-концепция и самосознание, считающееся основным новообразованием данного периода.

В юношеском или старшем подростковом возрасте ведущая деятельность общения сменяется на учебно-профессиональную. В рамках этой деятельности осуществляется выбор дальнейшего пути развития, и необходимость осуществления профессионального выбора становится центральным моментом в жизни личности. На этом этапе молодые люди начинают интересоваться профильными предметами, связанными с их дальнейшим образованием, посещают подготовительные курсы, впервые устраиваются на работу. При этом, согласно мнению И. В. Дубровиной, в юношеском возрасте стоит говорить о возникновении готовности к самоопределению, в то время как подлинное профессиональное самоопределение формируется к 20–23 годам, и часто этот выбор пересматривается в рамках кризисов молодости и зрелости.

Согласно Л. С. Выготскому, развитие самосознания в подростковом возрасте основывается на биологических предпосылках и детерминировано социальными факторами – так, особенности развития нервной системы, по мнению автора, подразумевают возможность формирования самосознания; однако, для их реализации необходимы специфические психологические и социальные изменения. Для развития самосознания не характерны резкие скачки, в рамках которых человек внезапно открывает свою внутреннюю сущность, этот процесс отличается последовательностью и соотносённостью с предыдущими этапами развития, каждый из которых подготавливает основу для следующего. Л. С. Выготский охарактеризовал процесс развития самосознания подростка и юноши, который начинается с накопления знаний и представлений о себе, постепенно связывающихся в обоснованную систему. Обобщение этих представлений приводит к интеграции самосознания, осознанию собственной особенности и отличности от других, появлению способности выносить суждения, касающиеся собственного «Я». При этом автор придает важную роль культурной среде, в которой осуществляется развитие человека посредством интериоризации личностью внешних действий.

Изменяется и специфика психических процессов. Ранее характерное конкретное, образное мышление сменяется абстрактным, становится все более активным, независимым и творческим. Активно развиваются мыслительные операции – классификация, обобщение и т. д., на основе чего у подростка формируется способность оперировать гипотезами, умение решать задачи, основываясь на логическом анализе вариантов их разрешения. Со-

гласно И. Ю. Кулагиной и В. Н. Колюцкому, особенно интенсивный скачок в овладении новыми способами мышления происходит примерно в период обучения в девятом классе. Мышление становится более рефлексивным, характерен самоанализ, появляется способность находить ошибки в собственных суждениях. Такое развитие абстрактного мышления и специфические изменения Я-концепции обуславливают повышенный интерес подростков к философским, социальным и религиозным проблемам. Кроме того, активно развивается воображение, что в сочетании с развитием абстрактного мышления способствует повышению интереса к творчеству.

Еще одним важным новообразованием данного периода является самооценка, которая характеризуется следующими изменениями:

- Увеличение критичности к себе подростка обуславливает большую реалистичность самооценки – подросток оказывается способным осознать свои положительные и отрицательные качества.
- Повышается выраженность моральных аспектов самооценки.
- Постепенно снижается зависимость от внешних оценок.
- Уменьшается влияние родителей, в то время как влияние сверстников увеличивается.
- Самооценка становится важным фактором, способствующим большей успешности деятельности и принятию подростка в группе.
- Часто на основе неадекватной самооценки формируется делинквентное поведение подростков.

Важным аспектом подросткового возраста является его кризисный характер. Л. С. Выготский указывает, что в рамках развития человека определяются специфические кризисные периоды, когда за короткий срок в личности происходят значительные изменения. Согласно мнению автора, кризис отличается позитивными изменениями, в результате которых личность выходит на более высокую ступень развития. Среди основных причин подросткового кризиса А. М. Прихожан выделяет половое созревание, влияющее на физический и психологический облик подростка, связанное с повышением возбудимости, импульсивности, раздражительности и возникновением новых переживаний и потребностей. Оно создает основу для специфических тревог, связанных с физическим Я, и обуславливает кризисные симптомы. Значение данного кризиса состоит в необходимости завоевания подростком собственной позиции через противопоставление себя окружающим. В случае если кризис по тем или иным причинам протекает невыразительно, в дальнейшей жизни человека могут наблюдаться различные аффективные и личностные нарушения.

В период старшего подросткового возраста или юности характер кризиса приобретают попытки человека найти свое место в жизни, войти в мир взрослых в качестве его полноправного члена. К. Г. Юнг указывает, что в этот период кризис обуславливает столкновение молодых людей с условиями и требованиями, которые ставит перед ними реальная жизнь, и

которые часто противоречат их собственным ожиданиям. Остро встают вопросы выбора собственного пути развития, поиска своей идентичности. В случае, если человек не нашел в этом периоде ответа на вопрос «Кто я?», высока вероятность того, что его развитие останется на уровне подросткового возраста, когда самооценка основывается на мнении общества или противопоставлении себя окружающему миру. Часто для этого периода характерен страх взросления, стремление избежать ответственности, уйти от проблем, переложив их на других людей. При этом кризис идентичности может дополняться или сменяться кризисом интимности, в рамках которого межличностные отношения могут стать стереотипными, и человек сталкивается с изоляцией. Чувство одиночества в это время приобретает особое значение, т. к. именно в период выраженного одиночества окончательно формируется внутренний мир человека.

Как в младшем, так и в старшем подростковом возрасте, особое значение приобретает общение, однако, специфика межличностных отношений в эти периоды имеет определенные различия. Так, в младшем подростковом возрасте отрабатываются способы общения, при этом, наряду с потребностями в преданном друге, круг общения часто меняется, закрепляются характерные формы поведения. Появляется интенсивная привязанность к сверстникам, в то время как в отношениях с родителями и учителями усиливается конфликтность. При этом в старшем подростковом возрасте, наряду с расширением сферы общения, растет усиление собственной индивидуализации, появляется понимание своей обособленности от окружающих. На смену конформизму, характерному на прошлом этапе, приходит понимание важности отстаивания собственного «Я».

Таким образом, к специфическим особенностям подросткового возраста можно отнести формирование самосознания и Я-концепции, появление рефлексии, изменения психических процессов, особенностей самооценки, увеличение значения межличностного общения, потребность в обретении идентичности и отстаивании собственного Я. Как правило, этот период сопровождается кризисами, разрешение которых способствует переходу человека на более высокую ступень развития.

Несмотря на то, что в подростковом возрасте зависимость от мнения родителей снижается, семья продолжает оставаться важнейшей средой, в рамках которой осуществляется становление личности подростка. Е. В. Ледяева и В. А. Сотков указывают, что при наличии фактора семейного неблагополучия, недостатке принятия и ласки со стороны родителей, подросток становится агрессивным, часто испытывает чувство страха и незащищенности. Неспособный удовлетворить потребности в поддержке в рамках семьи, он часто отправляется на улицу и попадает под негативное влияние сверстников.

Неблагополучными семьи считаются семьи, процесс воспитания ребенка в которых является трудным и малоэффективным. Как правило, это

семьи с низким социальным статусом. В контексте негативного влияния на развитие детей можно выделить следующие типы неблагополучных семей:

- семьи, отличающиеся выраженной конфликтностью;
- проблемные семьи;
- асоциальные семьи;
- аморально-криминальные семьи;
- семьи с дефицитом воспитательных ресурсов.

Неблагополучные семьи являются факторами формирования у подростка девиантного поведения, являющегося отражением его невозможности приспособиться к изменяющимся условиям среды. Н. А. Илларионова выделяет неблагополучные семейные факторы, способствующие проявлениям дезадаптации у подростков:

1. Депривация в семье. Невозможность удовлетворения в семье важнейших потребностей является крайне негативным явлением, влияющим на развитие подростков. При этом наиболее важной с точки зрения возникновения дезадаптации является эмоциональная депривация, заключающаяся в отсутствии эмоциональных контактов со значимым взрослым.

2. Неадекватные стили воспитания. Согласно А. С. Спиваковской, можно выделить основные ошибки в воспитании детей: непонимание особенностей ребенка и негибкость в отношениях с ним, несоответствие требований возможностям ребенка, повышенная тревожность и авторитарность, недоверие к ребенку, невнимательность к его потребностям и противоречивость стиля воспитания. В исследовании А. С. Антонова и Е. В. Третьяк было выявлено, что негармоничный стиль воспитания располагает к формированию повышенной агрессивности у подростков. К таким особенностям авторы отнесли доминирующую гиперпротекцию, сочетание отвержения одним родителем с гиперконтролем со стороны другого, воспитательную неуверенность и неустойчивость стиля воспитания.

3. Жестокое обращение с детьми – умышленные, неоднократно повторяемые действия членов семьи по отношению к ребенку, в результате которых страдает его психическое и физическое здоровье. Сюда относится физическое, психологическое и сексуальное насилие, а также пренебрежение основными потребностями ребенка.

4. Особенности личности родителей, затрудняющие выполнение ими собственных родительских функций. Среди таких характеристик тревожность, депрессивные нарушения, чрезмерная доминантность, сенситивность и эгоцентризм.

5. Аддикции – наличие в семье зависимостей негативно отражается как на личности и здоровье родителей, так и на развитии подростка. Как правило, отношения в таких семьях отличаются чрезмерной конфликтностью, наблюдается снижение культурного уровня семьи и утрата родителями адекватных ценностных ориентаций. Всё это ведет к психотравматиз-

зации и невротизации подростка, а также способствует развитию у него зависимого поведения.

В результате действия описанных выше факторов наблюдается фрустрация социальных потребностей детей – в положительной оценке, принятии и уважении, что часто приводит к одиночеству и изоляции.

Семьи с низким социальным статусом негативно влияют на поведение подростка, располагая к формированию следующих особенностей:

- развитие пессимизма, искаженного восприятие действительности;
- у детей обнаруживается недостаток социального опыта, при этом существует потребность быть принятым в группе, быть авторитетом;
- нарушается самопонимание, и, соответственно – самоопределение;
- ухудшаются детско-родительские отношения;
- сложности в формировании системы ценностей;
- пассивная позиция в учебной деятельности;
- негативное отношение к себе и выраженная отрицательная реакция на фрустрацию;
- формирование акцентуаций характера;
- высокая тревога в связи с неуспешностью в деятельности.

Обратимся к анализу особенностей семейных отношений, необходимых для нормального развития ребенка. Так, Ф. Райс выделяет следующие факторы, особенно важные для подростков и юношей:

- заинтересованность родителей в ребенке и способность прийти ему на помощь в сложной ситуации;
- умение родителей понимать ребенка и сопереживать ему;
- любовь к ребенку и наличие позитивных эмоций в семейной системе;
- признание и одобрение родителей;
- отсутствие выраженного недоверия в отношениях;
- способность родителей относиться к ребенку как к самостоятельному человеку;
- руководство со стороны родителей;
- способность родителей дать ребенку позитивный пример для подражания.

Родители для подростка в качестве центра идентификации и ориентации отходят на второй план, однако, для большинства молодых людей они остаются важными, эмоционально значимыми людьми. Чаще всего именно к родителям подростки обращаются в проблемных ситуациях, несмотря на выраженное предпочтение сверстников как основных лиц, с которыми они стремятся проводить время.

Сложность в отношениях между подростками и взрослыми обусловлена противоречивыми тенденциями в развитии подростков: с одной стороны – они противопоставляют себя другим, стремятся к самостоятельности и протестуют против излишней опеки, а с другой – нуждаются в помощи и поддержке взрослых при столкновении со сложными жизненными обстоя-

тельствами. Несмотря на их отчаянные попытки завоевать свободу, часто она оказывается им не нужна, и, получив ее, подростки испытывают тревогу.

Общение с родителями в этот период тесно связано с формированием чувства взрослости. Проявляются активное отстаивание своих прав, сопротивление установленными правилами и стремление противоречить требованиям родителей. Подросток в связи со своим новым положением в процессе общения с родителями занимается отстаиванием собственной индивидуальности, но в то же время стремится наладить качественно новые отношения с родителями. Особенности взаимодействия с ними в этот период складываются из нескольких факторов:

1. Индивидуальные личностные особенности ребенка, сформированные на основе генетических факторов под влиянием среды.

2. Особенности семейной системы – психологический климат семьи, характеристики коммуникации, стиль семейного воспитания, психосоциальные особенности родителей, отношения с сиблингами, материальное положение семьи, уровень образования родителей и многое другое.

3. Собственная активность подростка – способность самостоятельно осмысливать свое поведение, отношение к членам семьи и себе.

При этом, несмотря на наличие у подростка претензий на обретение нового статуса, существует ряд факторов, способствующих сдерживанию взрослым этой перестройки: так, подросток все еще является материально зависимым от родителей, часто неспособен действовать самостоятельно и нуждается в родительском контроле. Инициатива взрослого в формировании нового типа отношений с подростком играет важную роль и обуславливает более благополучный характер взаимодействия.

Частой проблемой подросткового возраста является повышенная агрессивность, причинами которой многие авторы рассматривают определенные особенности семьи и отношений с родителями. Так, А. А. Ласкин указывает, что в семьях агрессивных подростков часто применялись строгие физические наказания. Агрессивные особенности поведения родителей часто усваиваются детьми и становятся устойчивыми личностными чертами. Кроме того, часто повышенная агрессивность подростка является реакцией на развод родителей или применение строгой системы контроля. В случае невротического развития личности агрессивность подростков выполняет функцию защиты, способствуя преодолению психотравмирующих ситуаций.

Еще одной проблемой, характерной для подростков, является высокая тревожность, на развитие которой также влияет специфика семейных отношений. Так, согласно работе А. Б. Бабаевой и О. Н. Дувадиной, часто причиной высокой тревожности подростков является избыточный контроль родителей по мелочам, их стремление к сверхзаботе и установлению неадекватных запретов. Родители сами выбирают, как ребенок должен себя вести, при этом его мнение не учитывается, личные интересы и по-

требности отвергаются. Для подростка, которому особенно важно самостоятельно принимать решения и самореализовываться, исходя из личных желаний, такой тип воспитания оказывается крайне деструктивным, т. к. лишает его возможностей проявления самостоятельности. Подросток ощущает собственную неполноценность, вину, а также часто испытывает враждебность в отношении родителей. Такие особенности воспитания могут приводить к формированию крайне тревожной, неуверенной в себе и зависимой от других личности.

Согласно А. А. Реану, отношение к матери является наиболее положительным среди всей системы отношений подростков. Снижение позитивного отношения к матери оказывается связано с усилением негативных особенностей всех социальных отношений личности. Таким образом, автор делает вывод том, что отрицательное отношение к матери является важным показателем дезадаптации личности, а нарушение взаимоотношений с родителями ведет к развитию деструктивного поведения подростка.

Немаловажной автор считает и фигуру отца, подчеркивая при этом, что в настоящее время наблюдается тенденция к уменьшению роли отца в процессе воспитания детей. При этом со снижением значимости отцовской фигуры связано повышение значимости матери. В целом, влияние семьи не сводится к отдельному влиянию родителей на личность ребенка, это именно влияние семьи как целостности.

Таким образом, подростковый и юношеский возраст являются важными периодами в развитии человека, в рамках которых происходит активное становление межличностного общения и профессионального самоопределения. Несмотря на то, что значение родителей для подростка снижается, они продолжают оставаться значимыми лицами в его жизни, и особенности семейных отношений во многом обуславливают специфику дальнейшего развития подростка. Такие негативные характеристики, как недостаточное принятие ребенка, неспособность родителей поддержать, помочь ему, высокая конфликтность семьи, низкий социальный статус и др., оказывают крайне негативное влияние на развитие личности подростка, способствуя возникновению дезадаптации.

### **Литература**

1. Васягина Н. Н. Дети и подростки в современном мире: социальные риски и психологические угрозы // Социальная педагогика. – 2020. – № 3. – С. 8-13.
2. Васягина Н. Н., Бекмансурова С. А. Психолого-педагогические проблемы современной семьи. – Екатеринбург, 2020. – С. 184-188.
3. Васягина Н. Н., Ельцова И. В. Особенности отражения образа отца в современной российской ментальности // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 5. – С. 137-145.

4. Васягина Н. Н., Тактуева Ю. Г. Стилевые характеристики семейного воспитания как детерминанты аддиктивного поведения подростков // *Семья и социум: психологические и социально-педагогические аспекты профилактики девиантного поведения: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / под редакцией О. А. Драгановой.* – 2020. – С. 16-19.
5. Гринюков А. А. Учебно-профессиональная деятельность, ведущая деятельность в юношеском возрасте // *Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум».* – URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018003303> (дата обращения: 15.03.2021).
6. Коуров А. В. История исследования проблемы «Саморазвитие» // *Мир науки, культуры, образования.* – 2013. – № 6 (43). – С. 81-83.
7. Макаров В. К., Борисова Е. А. Особенности самосознания подростков // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология.* – 2008. – № 2. – С. 71-79.
8. Остапова А. В. Психологические особенности подросткового возраста // *Евразийский научный журнал.* – 2015. – № 7.
9. Остапчук Н. В., Дудина М. М. Профессиональное саморазвитие студентов в процессе обучения в вузе // *Педагогический журнал Башкортостана.* – 2011. – № 1. – С. 126-129.
10. Пита А. А., Васягина Н. Н. Зависимость психологической безопасности ребенка от параметров отношения отца и матери // *Актуальные проблемы психологии личности.* – Екатеринбург, 2020. – С. 135-145.
11. Проскурин В. Н. Семья – основа социализации личности // *Ярославский педагогический вестник.* – 1995. – № 2. – С. 17-17.
12. Слостенин В. А. Психология: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общей редакцией В. А. Слостенина, А. С. Обухова. – М.: Издательство «Юрайт», 2015. – 395 с.
13. Тодышева Т. Ю. Психологические особенности саморазвития личности студентов гуманитарных направлений // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.* – 2019. – № 49 (3). – С. 172-184.
14. Трофимова Ю. В. Два подхода к пониманию саморазвития как психологического феномена // *Известия Алтайского государственного университета.* – 2010. – № 2-2. – С. 42-46.
15. Чернорицкая Е. В. Теоретические аспекты нравственного саморазвития младших школьников // *Историческая и социально-образовательная мысль.* – 2015. – № 3. – С. 264-269.

**Суслопарова Виолетта Владимировна**,  
магистрант, направление подготовки «Психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: Susloparova.Violetta@yandex.ru

**Научный руководитель:**

**Мельникова Маргарита Леонидовна**,  
канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: shkolosamorazvitiya@mail.ru

## **ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ**

**Аннотация.** В статье рассмотрен феномен «самоорганизация», как важный компонент, необходимый каждому современному человеку. Показана необходимость развития самоорганизации на всех уровнях образовательной структуры. Цели работы следующие: 1) представление целостных знаний по феномену «самоорганизация»; 2) описание структуры самоорганизации; 3) выделение подходов к ее изучению; 4) разграничение понятий «самоорганизация», «саморегуляция» и «самоуправление»; 5) представление современных исследований и разработок по самоорганизации (как одному из важнейших компонентов системы образования).

**Ключевые слова:** самоорганизация личности; саморегуляция личности; структура самоорганизации; психология личности; компоненты самоорганизации; учебный процесс.

**Susloparova Violetta Vladimirovna**,  
Master's Degree Student, Field of Education «Psychology», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Melnikova Margarita Leonidovna**,  
Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **APPROACHES TO THE STUDY OF PERSONALITY SELF-ORGANIZATION IN PSYCHOLOGY**

**Abstract.** The article considers the phenomenon of «self-organization» as an important component necessary for every modern person. The necessity of development of self-organization for all levels of educational structure is shown. The objectives of the work are as follows: 1) the presentation of holistic knowledge on the phenomenon of «self-organization»; 2) description of the structure of self-organization; 3) highlighting approaches to its study; 4) differentiation of the concepts of «self-organization», «self-regulation» and «self-government»; 5) presentation of modern research and develop-

ments on self-organization (as one of the most important components of the education system).

**Keywords:** self-organization of the individual; self-regulation of personality; self-organization structure; psychology of Personality; self-organization components; studying process.

Способность к развитию и саморазвитию на протяжении всей жизни – важное регуляторное умение для современного человека. Социальная и практическая значимость работы определена требованиями к умению самоорганизации для разных уровней образовательной системы, фигурирующих в современных исследованиях об изменчивости мира, а также, прописанных в ФГОС, где обозначена важность необходимости уметь планировать и осуществлять профессиональное индивидуальное развитие для успешной социализации в обществе [1; 3; 4; 6; 12]. С точки зрения научной значимости работы, актуальность обусловлена выделением основных закономерностей подходов к рассмотрению самоорганизации, обобщением и систематизацией взглядов по проблеме самоорганизации личности.

Английский психиатр и кибернетик, У. Р. Эшби впервые применил термин «самоорганизация» в контексте статьи «Принцип самоорганизации системы» в 1947 году [5]. Автор использовал это понятие относительно кибернетики, поэтому у него оно имеет, прежде всего, механистический характер. Наиболее общие взаимосвязи самоорганизации изучает синергетика. Физик Г. Хакен назвал синергетикой теорию самоорганизации. С его точки зрения, самоорганизация – это самосогласованность взаимодействия подсистем, благодаря чему происходит формирование новых структур [7].

В психологической науке проблема, с которой сталкиваются изучающие самоорганизацию, заключается в отсутствии общепринятой терминологии. По причине отсутствия понятийного аппарата, близкие по смыслу термины, такие, как «самоорганизация», «саморегуляция» и «самоуправление» часто используются в качестве синонимов [9; 10]. «Проблемы терминологии, как правило, свидетельствуют о незрелости теории, о процессе ее становления» [8, с. 67].

Самоорганизация активно начинает формироваться в процессе обучения и является необходимым составляющим компонентом современного выпускника любого уровня образовательной системы. Самоорганизация рассматривается в качестве системы целей и мотивов саморазвития. Мы понимаем самоорганизацию, как регуляторное умение, всеохватывающий процесс, включающий в себя объективный уровень умений и навыков (самостоятельно ставить цели, планировать, разрабатывать программу действий, осуществлять контроль за своей деятельностью, поведением и т. д.) [20; 21].

Цель нашей работы – представить, обобщить и систематизировать теоретические взгляды по проблеме самоорганизации личности (рассмот-

реть целостные знания по данному феномену, описать структуру, выделить подходы к изучению самоорганизации).

Как уже было упомянуто выше, самоорганизация, как понятие, зародилось в кибернетике и статистической физике, и рассматривалось с точки зрения формирования новых структур системы за счет ее внутренних ресурсов [19]. Далее процессу самоорганизации и в психологии было посвящено немало исследований. В. К. Калинин и С. И. Дьяков рассматривали самоорганизацию в контексте взаимодействия субъекта с внешней средой. Авторы говорят о самоорганизации, как о возможностях человека осуществлять контроль за изменяющейся внешней средой, при этом, самостоятельно управляя своей произвольной активностью (то есть на основе познания себя, как субъекта, преобразовывать себя и мир) [14; 15]. Другими словами, авторы свидетельствуют о субъектности (способности человека планировать, управлять, контролировать и реализовывать свои действия).

К. А. Альбуханова-Славская и Д. А. Леонтьев говорят о самоорганизации в контексте жизненной стратегии. В понимании К. А. Альбухановой-Славской, для реализации успешного образа жизни, неотъемлемым компонентом является способность человека организовывать свое время и деятельность [16]. Д. А. Леонтьев же утверждает, что за счет процессов самоорганизации личность человека (его психика) существует как «самопрограммируемая живая (живущая) система», способная на изменения в ходе жизнедеятельности [17].

В. Е. Ключко рассматривает самоорганизацию в психологических системах и говорит о ней в контексте становления ментального пространства личности [18]. С точки зрения С. Н. Костроминой, самоорганизация – это интегральное понятие, включающее в себя совокупность самопроцессов: самооценку, саморегуляцию, самоуправление, навыки самоконтроля и самоанализа, самоактуализацию и многое другое [30].

Прежде чем углубиться в исследование феномена самоорганизации, важно рассмотреть взаимосвязь понятий «самоорганизация», «самоуправление» и «саморегуляция», но для начала сформулируем определения двух последних. Самоуправление – это осознанная деятельность, направленная на достижение поставленной цели [28]. Саморегуляция – это разумная жизнедеятельность, направленная на удовлетворение всей совокупности мотивационных потребностей человека, входе которой субъект самостоятельно координирует своё поведение, деятельность, функциональные состояния для организации единства личности [28].

А. Д. Ишков говорит, что данные термины можно считать синонимами [8]. Похожего взгляда придерживается и Ю. А. Цагарелли. Он утверждает, что все три рассматриваемых процесса можно считать составными частями одной группы психологических самопроцессов [27]. На рисунке 1 представлена его система взглядов по данному вопросу.

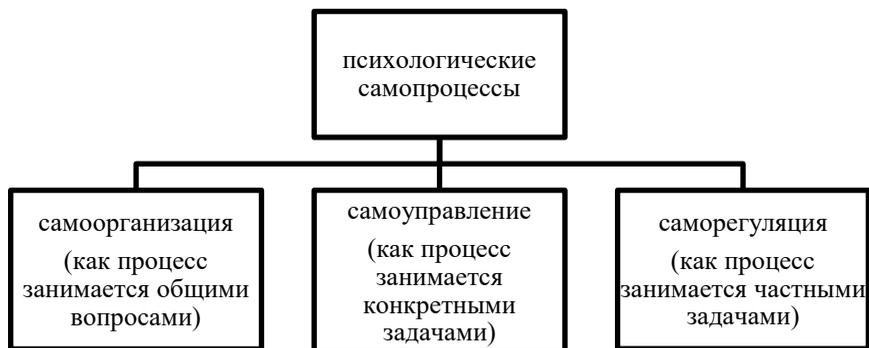


Рис. 1. Психологические самопроцессы и их составные части по Ю. А. Цагарелли

Н. М. Пейсахов, Г. С. Никифоров и Н. А. Вагапова считают, что процесс самоуправления имеет своей составной частью процесс саморегуляции [9; 22; 25]. В представлении Г. М. Бурденюка самоуправление, также, включает в себя самоорганизацию и саморегуляцию [23]. На рисунке 2 представлена схема подчинённости трех процессов по Г. М. Бурденюку.



Рис. 2. Схема подчинённости процессов самоуправления, самоорганизации, саморегуляции по Г. М. Бурденюку

И. С. Клецина, напротив, говорит, что понятие «саморегуляция» охватывает понятие «самоорганизация», так как «саморегуляция личности» включает в себя глубинные неосознаваемые психические процессы, а «самоорганизация личности» подразумевает под собой осознанный контроль и осознанное регулирование деятельности человека и его поведения [24].

С. Н. Костромина считает, что самоорганизация – это системное понятие, таким образом, включает в себя самоуправление и саморегуляцию (рис. 3) [30].



Рис. 3. Структура самоорганизации С. Н. Костроминой

На рисунке 4 представлена разработанная И. А. Трофимовой следующая иерархия понятий [26]: во-первых, адаптация, как первичная ступень самоорганизации; следующая ступень – саморегуляция, так как она является основой процесса самоорганизации; далее, непосредственно, самоорганизация; более высокий уровень – самовыражение; и наивысшая степень сформированности самоорганизации – это самореализация.



Рис. 4. Иерархия уровней развития самоорганизации по И. А. Трофимовой

В. И. Моросанова дает следующую структуру психических процессов (рис. 5). По ее мнению, самоорганизация и самоуправление – это составные части разумной активности, как процесса психической саморегуляции [28].



Рис. 5. В. И. Моросанова. Структура психических процессов: саморегуляция, самоорганизация, самоуправление

Таким образом, изучив точки зрения разных психологов, мы будем придерживаться похожих взглядов с А. Д. Ишковым и Ю. А. Цагарелли. Так как в нашем понимании, процессы саморегуляции, самоуправления и самоорганизации – это одна составляющая психологических самопроцессов, каждый из которых отвечает за решение определенной группы задач (рис. 6). Саморегуляция ответственна за поддержание гомеостаза, самостоятельное координирование субъектом функционального состояния организма (зависит от специфики психики каждого человека). Процесс самоуправления ответственен за решение вопроса самостоятельной осознанной деятельности субъекта (в проявлении инициативы, в принятии решения) по изменению активности, направленной на достижение цели. А самоорганизация, как процесс, отвечает за формирование целостной системы действий, упорядочивание пространства и времени, контроль элементов деятельности. Мы будем разделять данные три процесса и говорить только о самоорганизации, как о психологическом феномене.

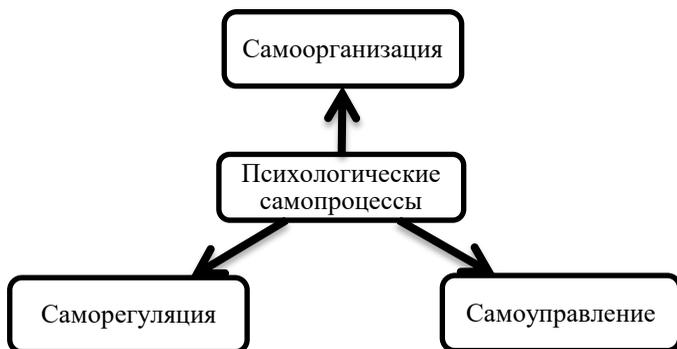


Рис. 6. Структура психологических самопроцессов

В психологической науке представлены разные подходы к рассмотрению проблемы самоорганизации. Вот основные из них:

- Личностный. Объект изучения – субъект и его особенность, совокупность личностных свойств (М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, Т. А. Губайдулина, Н. С. Копеина и др.).
- Деятельностный. Объект изучения – деятельность и ее структура (А. Д. Ишков, В. Граф, И. И. Ильясов и В. Я. Лядис, Н. М. Пейсахов, В. Н. Донцов, Я. О. Устинова, В. К. Елманова, Ю. А. Цагарелли и др.).
- Интегральный (лично-деятельностный). Совмещает в себе предыдущие два подхода (И. А. Трофимова, Г. Домбровецкая, С. И. Дьяков, В. К. Калинин, С. Н. Костромина и др.).
- Технический. Включает поиск действенных приемов организации умственной деятельности (М. А. Реунова, Г. Алдер, С. Ю. Ключников и др.) [8].

Изучив работы научных деятелей, на наш взгляд, наиболее полно раскрывает данный термин и его аспекты с точки зрения самоорганизации в любом из видов активности, и, в частности, в учебной деятельности, именно, деятельностный подход. Мы будем рассматривать изучение феномена самоорганизации согласно этапам самоорганизации деятельности (умения и навыки постановки целей, планирование, управление временем и др.).

Рассмотрим различные подходы к описанию структуры самоорганизации, так как у разных авторов она имеет свои компоненты. Так, В. Н. Донцов, занимаясь вопросами учебной самоорганизации, выделил следующую структуру компонентов: проектировочный компонент, конструктивный, коммуникативный, гностический компонент и организационный [29].

В. Граф, И. И. Ильясов и В. Я. Ляудис выделили структуру действия организации времени жизни: смысловое планирование, текущий контроль, вероятностное прогнозирование временной перспективы деятельности, исполнительный контроль [32].

Я. О. Устинова описала следующие структурные компоненты самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности: ориентировочно-целевой этап, теоретико-диагностический, проектировочно-конструирующий, технологический этап, оценочно-рефлексивный этап и корректировочный [8].

Большинство психологов структурными компонентами самоорганизации считают следующие [8]:

1. Целеполагание.
2. Анализ ситуации.
3. Планирование.
4. Самоконтроль.
5. Коррекция.

С. Н. Костромина, посчитав, что структурные компоненты, выделенные большинством авторов, не целесообразны, предложила следующую структуру самоорганизации: проблемно-целевой компонент (гностический), программно-целевой компонент, операционально-технологический компонент и рефлексивно-оценочный [30].

На наш взгляд, структура, состоящая из целеполагания, анализа ситуации, планирования, самоконтроля и коррекции, является наиболее значимой, так как она позволяет обобщить наработанные другими психологами структурно-функциональные модели процесса самоорганизации.

За последние годы было проведено большое количество современных исследований, посвященных вопросам самоорганизации, в частности, в процессе обучения. Так, М. Л. Мельникова и А. А. Дорогова изучили особенности самоорганизации у студентов первокурсников через стиль познавательной деятельности (выявили основные трудности самоорганизации у студентов девушек и юношей в зависимости от стилей познания). Исследователи разработали конструктор задач, направленный на «развитие са-

моорганизации в соотношении со стилями познавательной деятельности у студентов в учебном процессе» [33, с. 173].

Ю. С. Давыдочкина и М. В. Сафонова в своём исследовании показали, как уровень самоорганизации связан с смысложизненными ориентациями воспитанников детских корпусов и Мариинских женских гимназий. Так, было выявлено, что в подростковом возрасте, уровень самоорганизации непосредственно влияет на удовлетворённость жизнью и наличие перспективных целей. За счет корреляционного анализа было выявлено, что параметр «самоорганизация» следует рассматривать как организацию своей деятельности в настоящем [35].

В исследовании Т. В. Триндюк и Л. В. Лысогоровой сообщается, что овладение сущностью термина «самоорганизация» является важнейшей составляющей формирования компетенции самоорганизации у студентов. Поэтому авторы рассматривают данный феномен с точки зрения разных подходов, проводят его анализ для выявления компонентов самоорганизации личности [36].

М. Р. Волова, А. С. Карнаухова, К. С. Золотухин и Е. Н. Кунилова в своём исследовании продемонстрировали построение модели «Идеального педагога» за счет формирования способности к самоорганизации. Авторы разработали методику, позволяющую будущим педагогам, благодаря системе «Мой СФУ» (Сибирский федеральный университет), самоорганизовывать свою учебную деятельность [34].

Для того чтобы систематизировать знания о новейших исследованиях феномена «самоорганизация», представим то, что наработано, в таблице 1.

Таблица 1

Современные исследования феномена «самоорганизация»  
в структуре образовательного процесса

Автор	Год	Понятие «самоорганизация»	Основные идеи
М. Л. Мельникова и А. А. Дорогова	2021	«Самоорганизация понимается как упорядоченная совокупность целей и мотивов саморазвития, навыков самоконтроля, саморегуляции, самоанализа и адекватной самооценки; как самоэффективность в целом» [33, с. 169].	В исследовании выявлены и представлены корреляционные взаимосвязи показателей психологических особенностей самоорганизации юношей и девушек студентов-первокурсников. Особенности самоорганизации через стиль познавательной деятельности.
Ю. С. Давыдочкина, М. В. Сафонова	2020	«Самоорганизация рассматривается как совокупность свойств и способностей личности, позволяю-	Уровень самоорганизации в подростковом возрасте является фактором, влияющим на смысложизнен-

		щих эффективно организовывать собственную деятельность» [35, с. 90].	ные ориентации: удовлетворённость жизнью и наличие перспективных целей напрямую связано с высоким уровнем самоорганизации личности.
Т. В. Триндюк и Л. В. Лысогорова	2020	Самоорганизация рассматривается в качестве компетенции (в которой объединяются когнитивные, деятельностные, личностные, ценностные компоненты) и важнейшего образовательного результата высшего образования [36].	«Важнейшим условием для формирования у студентов умения осуществлять самоорганизацию и самообразование является овладение сущностью этих понятий» [36, с. 39].
М. Р. Волова, А. С. Карнахова, К. С. Золотухин, Е. Н. Кунилова	2018	Самоорганизация понимается, как личностное качество, один из важнейших факторов, составляющих портрет «Идеального педагога» [34].	Возможность благодаря методике по систематизации планов саморазвития, через информационную систему «Мой СФУ», научить студентов процессу самоорганизации (своего развития и образования).

Для проведения эмпирического исследования оценки самоорганизации были отобраны следующие методики: опросник А. Д. Ишкова «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) и «Опросник самоорганизации деятельности» (ОСД) Е. Ю. Мандриковой. Данные методы сбора данных являются надёжными и валидными методическими средствами. Они позволяют достаточно точно выявить индивидуальные особенности самоорганизации личности [8; 31].

Выводы:

1. Мы понимаем процессы саморегуляции, самоуправления и самоорганизации, как одну составляющую психологических самопроцессов. В статье были рассмотрены точки зрения на их взаимосвязь, представлены схематично их структуры.

2. В ходе исследования рассмотрены четыре подхода к изучению проблемы самоорганизации: личностный, деятельностный, интегральный и технический. Мы считаем, что деятельностный подход наиболее полно раскрывает термин «самоорганизация», преимущественно, в системе образования.

3. Структура самоорганизации, разработанная и предложенная А. Д. Ишковым (целеполагание, анализа ситуации, планирование, самоконтроль и коррекция) является наиболее значимой, в нашем понимании.

Она позволяет обобщить наработанные другими исследователями структурно-функциональные модели процесса самоорганизации.

В дальнейшем, перспективой исследования является изучение феномена самоорганизации обучающихся согласно этапам самоорганизации деятельности (умения и навыки постановки целей, планирование, управление временем и др.). А также разработка психологического тренинга, направленного на повышение самоорганизации студентов.

### Литература

1. ФГОС 2016–2021 Национальная ассоциация развития образования и науки. – URL: <https://fgos.ru>.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – 5-е издание, стереотипное. – Москва: Смысл, 2019. – 448 с. – ISBN 9785893573886.
3. Современные исследования – 2018: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции / под общей редакцией А. И. Вострецова. – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2018. – 642 с. – ISBN 9785604017135.
4. Современные исследования – 2017: сборник статей по материалам Международных научно-практических конференций / под общей редакцией А. И. Вострецова. – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2017. – 948 с. – ISBN 9785604017104.
5. Ashby W. R. Principles of the Self-Organizing Dynamic System // Journal of General Psychology. – 1947. – № 37. – P. 125-128.
6. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>.
7. Хакен Г. Информация и самоорганизация: макроскоп. подход к слож. системам / пер. с англ. Ю. А. Данилова и А. В. Беркова. – Изд. 2-е, доп. – Москва: URSS, 2005. – 245 с. – (Серия «Синергетика: от прошлого к будущему»). – ISBN 5484001897.
8. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2013. – 224 с.
9. Пейсахов Н. М. Система понятий теории психического самоуправления // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: тезисы докл. науч. конф. – Казань, 1982.
10. Пейсахов Н. М., Шевцов М. Н. Практическая психология (научные основы): учеб. пособие. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1991.
11. Богданова Е. А. Конструирование содержания образования на основе идеи о персональном стиле учения обучающегося: учебное пособие. –

Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2017. – 144 с. – ISBN 9785000688366.

12. Вишняков Д. В. Идея нестабильности у И. Пригожина // Преподаватель XXI век. – 2013. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideya-nestabilnosti-u-i-prigozhina> (дата обращения: 08.06.2021).

13. Дьяков С. И. Самоорганизация в системе психологических критериев определения человека как субъекта жизни // СПЖ. – 2016. – № 59. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-v-sisteme-psihologicheskikh-kriteriev-opredeleniya-cheloveka-kak-subekta-zhizni> (дата обращения: 31.05.2021).

14. Дьяков С. И. Психическая самоорганизация человека как субъекта жизни. Семантический принцип // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2018. – Т. 23. – С. 15-27.

15. Калинин В. К. Анализ самоорганизации и самодетерминации активности личности с позиций системного подхода // Наука і освіта. – 1999. – № 1-2. – С. 45-48.

16. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М., 1991. – 299 с.

17. Леонтьев Д. А. Синергетика и личность: к неравновесной персонологии // Методология и история психологии. – 2018. – № 3. – С. 96-104.

18. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск, 2005. – 172 с.

19. Snooks G. D. Self-organisation or selfcreation? From social physics to realist dynamics // Social Evolution & History. – 2007. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/self-organisation-or-selfcreation-from-social-physics-to-realist-dynamics> (дата обращения: 09.06.2021).

20. Большой психологический словарь / под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е издание, расширенное. – Москва: Издательство «АСТ», 2009. – 811 с. – (Большая психологическая энциклопедия). – ISBN 9785170556939.

21. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

22. Никифоров Г. С. Теоретические вопросы самоконтроля // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 5.

23. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993.

24. Клецина И. С. Структура личностной саморегуляции как фактор успешности учебной деятельности студентов: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992.

25. Вагапова Н. А. Структурные особенности психологического механизма самоуправления деятельностью (на примере учебной и профессиональной деятельности): дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 1998.

26. Трофимова И. А. Самоорганизация как фактор успешности деятельности аспирантов: дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1983.

27. Цагарелли Ю. А. Процессы самоорганизации, самоуправления и саморегуляции в музыкальной деятельности // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: тезисы докладов научной конференции. – Казань: КГУ, 1982.

28. Моросанова В. И. Психология саморегуляции: учебное пособие для психологов, студентов и педагогов / Московский городской психолого-педагогический университет, Психологический институт Российской академии образования. – Москва; Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2012. – 280 с. – ISBN 9785905986949.

29. Донцов В. Н. Учебная самоорганизация студентов как фактор успеваемости (на материале динамики младших курсов): дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1977.

30. Костромина С. Н. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 153-160.

31. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87-111.

32. Граф В., Ильясов И. И., Ляулис В. Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. – Москва: Изд. МГУ, 1981. – 79 с.

33. Мельникова М. Л., Дорогова А. А. Самоорганизация и стиль познавательной деятельности у студентов-первокурсников гуманитарных направлений подготовки // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 2. – С. 168-175.

34. Формирование способности к самоорганизации при подготовке будущих педагогов / М. Р. Волова, А. С. Карнаухова, К. С. Золотухин, Е. Н. Кунилова // Глобальный научный потенциал. – 2018. – № 5 (86). – С. 62-65.

35. Давыдочкина Ю. С., Сафонова М. В. Особенности смысложизненных ориентаций воспитанников кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2020. – № 1 (51). – С. 90-103. – DOI: 10.25146/1995-0861-2020-51-1-187.

36. Триндюк Т. В., Лысогорова Л. В., Зубова С. П. О понятии «самоорганизация» в синергетике и педагогике // Гуманитарные балканские исследования. – 2020. – Т. 4, № 3 (9). – С. 39-41. – DOI: 10.34671/SCH.HBR.2020.0403.0009.

**Титова Ольга Александровна,**

аспирант, направление подготовки «Психологические науки», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: kachanova74101@mail.ru

**Научный руководитель:**

**Васягина Наталия Николаевна,**

доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: vasyagina\_n@mail.ru

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОНЯТИЙ «КОММУНИКАЦИЯ» И «ЭМОЦИИ» В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются термины «коммуникация» и «эмоции». Рассматриваются принципы психологии эмоций. Указывается возможная взаимосвязь между этими понятиями.

**Ключевые слова:** коммуникативная деятельность; межличностное общение; эмоции; эмоциональная сфера; эмоциональные барьеры; понятийный аппарат.

**Titova Olga Aleksandrovna,**

Postgraduate Student, Field of Education «Psychological Sciences», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Vasyagina Natalia Nikolaevna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department is Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **INTERRELATION OF THE CONCEPTS OF «COMMUNICATION» AND «EMOTIONS» IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE**

**Abstract.** This article discusses the terms «communication» and «emotions». The principles of the psychology of emotions are considered. The possible relationship between these concepts is indicated.

**Keywords:** communicative activity; interpersonal communication; emotions; emotional sphere; emotional barriers; conceptual apparatus.

Интерес к терминам «коммуникация» и «эмоции» встречается в различных науках и имеет множество подходов к их изучению. Анализ роли коммуникации и эмоций в научном познании, является связующим звеном различных отраслей знания.

До XIX века включительно изучение человеческой коммуникации рассматривалось в рамках философии. С XX века огромный вклад в изучение данного вопроса внесли такие науки как социология, психология, филология, культурология и другие. Первое упоминание о коммуникации

встречается еще в античной философии. Серьезные изменения в философии в V веке до н. э. служат началом зарождения коммуникации. В этот период центром философских рассуждений становится проблема человека и изучение человеческого бытия. Переход к изучению проблемы человеческого бытия позволил рассмотреть вопрос межличностных отношений, что способствовало появлению риторики. [3].

В процессе развития философского и научного познания понимание коммуникации трансформировалось. С одной точки зрения коммуникация в философии рассматривалась как признание принципиальной некоммуникабельности между людьми, а с другой отождествление самого мира с коммуникацией.

Особое внимание в экзистенциальной философии к проблеме коммуникации уделял К. Ясперс. Коммуникация в его понимании – это совпадение двух экзистенций, тождественность переживаемых событий. Если в процессе такого общения происходит абсолютное слияние душевных состояний, полное взаимопонимание и доверие, то коммуникация считается подлинной. Неподлинная коммуникация характеризует общение человека в социуме [2].

Американский социолог Ч. Кули в начале XX в. ввел понятие коммуникации, как термина в научной литературе, понимая коммуникацию, как механизм, посредством которого становится возможным развитие и существование человеческих отношений – все символы разума вместе со способами их передачи в пространстве и сохранения во времени [3].

Многообразие научных подходов к изучению коммуникации можно разделить на несколько групп. Технократический подход связан со стремительным развитием научно-технического прогресса. Под коммуникацией в этот период рассматривается процесс передачи информации, сообщения, кода от одного субъекта к другому. В лингвистическом подходе коммуникацию рассматривают, с точки зрения отличия человеческого существа от других. Коммуникация имеет символическую структуру, устанавливается путем фонетических и письменных знаков. Используя эти знаки в практической деятельности человек становится социальным существом. Социологический подход изучая коммуникацию, рассматривал ее с одной стороны, как способ человеческого существования, где люди неизбежные участники, с другой как процесс конструирования социальной реальности и собственного «я» [1].

Одним из часто встречаемых феноменов, можно назвать использование терминов «коммуникация» и «общения» как синонимов. В психологическом и социологическом словарях эти понятия смежные, но отличаются по проявлению. Использование коммуникации уместно для характеристики деловых и межличностных связей между людьми, ключевая задача состоит в информационной передаче. Коммуникацию как процесс не интересуют социальные отношения. Общение в свою очередь, передает сообще-

ние, но при этом стремится установить социальный контакт, общность взглядов и интересов. Результатом общения становятся отношения с другим человеком [1].

Таким образом, традиционное научное понимание сводится к тому коммуникация – это процесс обмена информацией между индивидами при помощи общей системы знаков. Основная функция коммуникации заключается в информационной передаче. Впервые данный феномен стал изучать в философии, а затем начал рассматриваться в социологии, психологии и лингвистике. Коммуникация и общения понятия схожи, но не тождественны, общение кроме передачи информации учитывает установление социального контакта, а коммуникация способна ограничиться лишь передачей информации, кода.

Изучение эмоций в современной науке имеет особую актуальность. Происхождение термина «эмоции» имеет дословный перевод с латинского как «волновать и возбуждать». На сегодняшний день, эмоции понимаются, как сиюминутные реакции, которые появляются в ответ на экзогенные и эндогенные сигналы [4].

В античной философии эмоциональные явления удовольствие, желание и страдание объединялись в одно целое. По мнению Г. Гоббса, к компонентам одного явления относятся удовольствие, желание и любовь. Некоторые авторы схожи во мнении, что эмоции являются врожденными, другие же отрицают данную позицию. Имеющиеся в науке данные о том, что основные эмоции имеют одинаковое выражение и проявление в разных обществах и странах, что подтверждает мнение об их врожденных свойствах.

В психологии используется классификация эмоций, разделяющая их на страсти, аффекты и настроения. В работе А. Н. Леонтьева эмоциональные процессы делятся на три категории: аффект, собственно эмоции, чувства, а также они связаны с мотивами и потребностями.

В изучении эмоциональной сферы К. Изардом были выделены принципы психологии эмоций: принцип дифференцированности, принцип взаимодействия элементов, принцип появления эмоциональных комплексов, принцип эмоциональной коммуникации, принцип саморегуляции, принцип эмоционального заражения.

Создание единой универсальной классификации эмоций невозможно, определённые классификации создаются для решения одного круга задач, и они оказываются недейственными при решении задач другого круга.

Учитывая различные подходы к изучению эмоций, большинство авторов относят их к числу системаобразующих явлений, регулирующих всю психическую организацию и различные виды активности личности.

В процессе усвоения коммуникативного опыта расширяется эмоциональная компетентность человека [6]. Типичные эмоциональные переживания, умения соотносить эмоции с социальными ролями, эмоциональная адекватность, понимание переживаний других людей облегчают коммуни-

кативное поведение. В эмоциональной сфере объединяются эмоциональная чувствительность, способность дифференцировать эмоции человека, переживание тревоги и страхов, эмоциональные барьеры в общении и общее психофизиологическое напряжение. Эмоциональная и коммуникативная сферы образуют единую систему взаимодействия с окружающей реальностью [5].

Таким образом, удалось рассмотреть понятия «эмоции» и «коммуникация». Данные определения имеют свое первое упоминание в античной философии. Далее по мере развития различных наук и отраслей знания появилось разнообразие подходов в понимании данных понятий. Обобщая можно сказать, что эмоции – определенная реакция на значимые события, регулирующее психическую организацию. Коммуникация, способ передачи информации. Оба этих определения связаны между собой, т. к. расширение коммуникативного опыта способствует развитию эмоциональной компетентности, а эмоциональные переживания способны создавать эмоциональные барьеры в общении.

### Литература

1. Базылева О. А., Морозова О. Н. Определение понятия коммуникации в современной лингвистике // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2011. – Т. 7, № 1. – С. 204-211.
2. Белозеров А. Б. Понятие коммуникации в экзистенциальной философии К. Яспера // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2011. – № 3. – С. 58-62.
3. Борцова Е. С. История понятия «коммуникация» в науке, философии, методологии и социальном управлении // Вестник Московского государственного университета печати. – 2015. – № 2. – С. 447-458.
4. Литвина А. С. Изучение эмоций человека в различных областях науки // МНКО. – 2010. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-emotsiy-cheloveka-v-razlichnyh-oblastyah-nauki> (дата обращения: 25.06.2021).
5. Посохова С. Т., Изотова М. Х. Ментальный фактор в интеграции эмоций и коммуникации подростков // Психология человека в образовании. – 2019. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnyy-faktor-v-integratsii-emotsiy-i-kommunikatsii-podrostkov> (дата обращения: 25.06.2021).
6. Титова О. А. Особенности коммуникативной сферы студентов вуза // Стратегические ориентиры современного образования. – Екатеринбург, 2020. – С. 246-249.

**Фаттаев Григорий Рашидович,**

студент, направление подготовки «Психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Научный руководитель:**

**Водяха Сергей Анатольевич,**

канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: svodyakha@yandex.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности ценностно-смысловой сферы религиозной личности. Автор выявил, что у респондентов с надежным типом привязанности выявлена высокая степень принятия человеком себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков со стороны других людей.

**Ключевые слова:** студенты; эмоционально-волевая сфера; интеллект; интеллектуальное развитие; уровни интеллекта; интеллект.

**Fattayev Grigory Rashidovich,**

Student, Field of Education «Psychology», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Vodyakha Sergey Anatolyevich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **VALUE-SEMANTIC SPHERE OF A RELIGIOUS PERSONALITY**

**Abstract.** The article examines the features of the value-semantic sphere of a religious person. The author found that respondents with a reliable type of attachment showed a high degree of acceptance by a person of himself as he is, regardless of the assessment of their strengths and weaknesses from other people.

**Keywords:** students; emotional and volitional sphere; intelligence; intellectual development; intelligence levels; intelligence.

Студенческий возраст, возраст в период с 17 до 25 лет, Л. С. Выготский назвал «началом зрелой жизни». Мера сформированности зрелой личности связана с уровнем развития ее духовных и интеллектуальных способностей, которые достигаются с опорой на собственные эмоционально-волевые качества и возможности.

Высокий уровень развития интеллекта и проявления одаренности в детском и юношеском возрасте не являются гарантом экстраординарных научных, технических или социальных достижений во взрослости.

Обширный материал в области изучения интеллекта до сих пор не позволяет определить конкретные компоненты когнитивной сферы, которые способствуют человеку максимально продуктивно использовать свои возможности.

Успешность самореализации высокоинтеллектуальных субъектов неоднозначна, о чем свидетельствует целый ряд исследований. Огромный вклад в интеллектуальную продуктивность вносят личностные, мотивационные факторы, способность к гипернапряжению, специфические особенности саморегуляции и организации индивидуальных свойств личности. Вопрос эффективной самореализации личности в интеллектуальной деятельности до настоящего времени остается актуальным и малоизученным.

В жизни любого вуза не редкими являются факты успешного обучения студентов и их продуктивного участия в научной студенческой работе при низких (90–98 ед.) значениях IQ или при наличии медленного неточного стиля принятия решения в ситуации неопределенности и т. д. Что свидетельствует о том, что интеллектуальные способности находятся в системе сложных нелинейных взаимосвязей и проявляются иногда в комплексе.

В рамках настоящей работы представляется достаточно важным проанализировать особенности эмоционально-волевой сферы студентов с высоким уровнем интеллекта и влияние эмоциональных и волевых процессов на уровень их жизнестойкости и психологического благополучия.

Многочисленные работы, посвящённые взаимосвязи интеллектуального и эмоционально-волевого компонентов в структуре познавательных способностей, посвящены исследованиям механизмов эмоциональной регуляции: О. К. Тихомиров, роли и месту эмоций в структуре деятельности С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец, З. В. Денисова, влиянию мышления на развитие эмоционально-волевой сферы П. Л. Блонский, проявлению эмоций в продуктивной деятельности П. М. Якобсон. Однако и здесь наблюдается определённый дефицит знаний о влиянии эмоционально-волевой регуляции на процесс развития общих интеллектуальных способностей [1; 3].

Проблема взаимосвязи эмоционально-волевых и мыслительных процессов в последние годы все чаще вызывают интерес отечественных и зарубежных психологов. Анализ научных исследований эмоций и воли, показал, что они включены в мыслительный процесс, не зависимо от того, какие функции они выполняют. Сложность состоит в трудности определения конкретного вклада эмоционально-волевой сферы в регуляцию мыслительной деятельности. Однако в науке достаточно долгое время присутствовала концепция о неизменности эмоционального компонента в развитии и формировании личности [2; 4].

Эмоции и воля являются одним из важнейших аспектов деятельности человека, что говорит о особенностях участия данных компонентов в регуляции любого вида деятельности. Исключением не является мыслительная деятельность. Поэтому вопрос взаимосвязи эмоционально-волевой сферы с общими интеллектуальными способностями, а также её влияние на последние, требует разрешения [2; 3].

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что развитие общих интеллектуальных способностей находится в тесной связи с компонентами эмоционально-волевой сферы и определяется преимущественно внутренним психическим состоянием человека: эмоциональным восприятием ситуации, требующей включения интеллектуальных способностей, уровнем волевого напряжения, целеустремлённостью.

Предполагается, что студенты, обладающие высоким интеллектуальным потенциалом, обладают также и умением хорошо организовать свою интеллектуальную деятельность, мобилизовать творческий потенциал на решение стоящей перед ними задачи, и, кроме того, должны иметь свои устоявшиеся внутренние критерии оценки, менее других внушаемы и ориентированы на мнение окружающих.

Эмпирическое исследование особенностей эмоционально-волевой сферы студентов с высоким уровнем интеллекта проведено на базе Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) города Екатеринбурга (Свердловская область) в 2020–2021 учебном году. В выборке из 40 человек были проведены такие методики, как опросник диагностики волевых качеств личности (ВКЛ), разработанный М. В. Чумаковым, «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в адаптированном Н. Н. Лепшинским, Методика смысложизненных ориентации (тест СЖО Д. А. Леонтьева).

Использовался комплекс методов, соответствующих цели, предмету и задачам исследования: теоретические методы – анализ философской, психологической и педагогической литературы, сравнительно-сопоставительный анализ, метод моделирования; эмпирические – наблюдение, тестирование, беседа; экспериментальные – констатирующий и преобразующий эксперименты; статистические методы обработки результатов.

Эмпирическое исследование особенностей эмоционально-волевой сферы студентов с высоким уровнем интеллекта проведено на базе Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) города Екатеринбурга (Свердловская область) в 2020–2021 учебном году.

Цель эмпирического исследования совпадает с целью всей работы и направлена на выявление взаимосвязей между психологическими показателями эмоционально-волевой сферы студентов с высоким уровнем интеллекта на уровень их жизнестойкости и психологического благополучия.

Эмпирическое исследование было разделено на этапы, в рамках которых осуществлялась подборка психодиагностических методик, формирова-

лась выборка эмпирического исследования, проводилась психодиагностика, выполнялся качественный анализ полученных данных и статистическая обработка результатов психодиагностики, осуществлялась интерпретация результатов математической обработки и были сформулированы выводы.

Для реализации поставленной цели использовались следующие методики:

- 1) «Универсальный Интеллектуальный тест» (УИТ СПЧ – М) И. М. Дашкова, Н. А. Курганского и Л. К. Федоровой;
- 2) Опросник диагностики волевых качеств личности (ВКЛ), разработанный М. В. Чумаковым;
- 3) «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в адаптированном Н. Н. Лепешинским;
- 4) Методика смысловых ориентации (тест СЖО Д. А. Леонтьева).

В качестве результатов первичного статистического анализа далее будут представлены данные моды, медианы, среднего арифметического, асимметрии и эксцесса. Главная задача эмпирического исследования на данном этапе – проверка шкал всех тестов на нормальность распределения для дальнейшей обработки данных.

Для выявления статистической взаимосвязи – корреляции был использован критерий согласия К. Пирсона. Данный критерий устанавливает значимость согласия или несогласия с данными наблюдениями.

Таблица 1

Корреляция показателей волевых качеств личности (ВКЛ)  
и показателей жизнестойкости

	Жизнестой- кость	Вовлечен- ность	Кон- троль	Принятие риска
Ответственность	0,18	0,12	-0,04	-0,12
Инициативность	<b><u>0,32</u></b>	<b><u>0,32</u></b>	0,13	-0,01
Решительность	0,24	0,21	0,13	0,00
Самостоятельность	<b><u>0,32</u></b>	0,17	0,12	0,01
Выдержка	<b><u>0,31</u></b>	0,18	0,15	-0,16
Настойчивость	0,28	0,18	0,03	0,01
энергичность	0,30	0,20	0,00	-0,07
Внимательность	0,16	-0,03	-0,09	-0,21
Целеустремлен- ность	0,19	0,08	0,07	-0,21

Примечание. Статистически значимые связи выделены подчеркиванием.

Наблюдается положительная корреляция между шкалами, что позволяет предположить, что у студентов с высоким интеллектом наблюдаются волевые качества, обеспечивающие достижение результата и реализацию цели действия.

В результате анализа выявлена положительная взаимосвязь таких волевых качеств, как инициативность (0,32), самостоятельность (0,32), выдержка (0,31) с обобщенным показателем жизнестойкости. Следовательно, студенты с высоким уровнем интеллекта, проявляя инициативу, волевое усилие, направленное на преодоление собственной инертности и на самоутверждение, самостоятельны в выборе и принятии решения, терпеливость способны преодолевать заданные жизнью кризисные ситуации, мобилизовать свои силы.

Также выявлена положительная взаимосвязь между инициативностью и вовлеченностью (0,32). Это значит, что студенты с высоким уровнем интеллекта, проявляя инициативу и творчески исполняя свои обязанности, вовлечены в происходящее, могут найти для себя интересную деятельность и получить от нее удовлетворение.

В результате исследования выявлено, что для студентов с высоким уровнем интеллекта комплексная характеристика, отражающая устойчивость в стрессовых ситуациях, в отношении окружающего мира и себя в мире, – жизнестойкость связана с субъективным психологическим благополучием. Так показатели жизнестойкости находятся в положительной взаимосвязи и с эмоциональными характеристиками, что можно отметить на основе данных таблицы 2.

Таблица 2

Корреляция показателей жизнестойкости  
и показателей психологического благополучия

	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Положительные эмоции	0,15	0,22	<b><u>0,32</u></b>	<b><u>0,32</u></b>
Мотивационная вовлеченность	0,05	0,20	0,28	<b><u>0,34</u></b>
Положительные отношения	<b><u>0,31</u></b>	<b><u>0,37</u></b>	<b><u>0,34</u></b>	<b><u>0,43</u></b>
Осмысленность жизни	0,26	0,29	<b><u>0,48</u></b>	0,25
Позитивная само-реализация	<b><u>0,32</u></b>	<b><u>0,32</u></b>	<b><u>0,47</u></b>	<b><u>0,49</u></b>

Примечание. Статистически значимые связи выделены подчеркиванием.

В показателях жизнестойкости наиболее выражены контроль и принятие риска. Риск и готовность взять на себя контроль над происходящим оказываются важными для успешности деятельности студентов с высоким уровнем интеллекта. В том числе, выявлена положительная взаимосвязь этих показателей со шкалой положительные эмоции (0,32), что позволяет сделать вывод о том, что у студентов с высоким уровнем интеллекта проявление контроля выражается в сознательной установке, о возможности

собственного влияния на последствия происходящих событий, пойти на риск в стремлении пережить собственный опыт, будь он позитивным или негативным.

В показателях психологического благополучия обращают на себя шкалы положительное отношение и позитивная самореализация, которые имеют высокие значимые значения со всеми показателями жизнестойкости. Такая положительная корреляция позволяет отметить важность для студентов с высоким уровнем интеллекта умения и готовности взаимодействовать с людьми, в том числе в ситуации стресса, способности реализовать собственный потенциал и позитивном перфекционизме.

У студентов с высоким уровнем интеллекта волевые качества личности также оказывают влияние на показатели психологического благополучия, что следует из таблицы 3.

Таблица 3

Корреляция показателей волевых качеств личности (ВКЛ)  
и психологического благополучия

	Положительные эмоции	Мотивационная вовлеченность	Положительные отношения	Осмысленность жизни	Позитивная самореализация
Ответственность	-0,26	-0,22	-0,19	0,01	-0,02
Инициативность	-0,21	-0,15	0,00	0,06	0,15
Решительность	-0,23	-0,26	-0,19	0,01	0,02
Самостоятельность	-0,23	<b>-0,30</b>	-0,15	-0,01	-0,02
Выдержка	-0,14	-0,20	-0,16	0,09	0,01
Настойчивость	-0,17	-0,14	-0,02	0,13	0,13
Энергичность	<b>-0,31</b>	-0,27	-0,24	-0,07	-0,02
Внимательность	<b>-0,32</b>	-0,24	-0,26	-0,02	-0,08
Целеустремленность	-0,25	-0,17	-0,25	0,09	0,02

Примечание. Статистически значимые связи выделены подчеркиванием.

В рамках проведенного исследования выявлены отрицательные корреляции шкалы положительные эмоции, мотивационная вовлеченность, положительное отношение со всеми шкалами волевых качеств личности, что дает основание предполагать появление позитивных эмоций у студентов с высоким уровнем интеллекта при преодолении препятствий на жизненном пути за счет сознательной регуляции активности личности и ее волевых качеств.

Значимые отрицательные корреляции показатели выявлены по шкалам положительные эмоции с показателями энергичности (-0,31), внимательности (-0,32) и по шкалам мотивационная вовлеченность и самостоятельность (-0,30). Таким образом, для студентов с высоким уровнем интеллекта реали-

зация возможности действовать быстро, самостоятельно при достижении целей, мобилизация своей деятельности мотивирует их и вызывает положительные эмоции. Также сознательное проявление волевых качеств приводит к повышению заинтересованности, вовлеченность в деятельность и уверенности в положительном отношении большинства людей.

Исходя из изложенного следует сделать вывод о подтверждении гипотезы, что студенты с высоким уровнем интеллекта, обладают не только высоким интеллектуальным потенциалом, но и умением хорошо организовать свою интеллектуальную деятельность, эффективно умственно трудиться, мобилизовать творческий потенциал на решение стоящей перед ними задачи, и, кроме того, должны иметь свои устоявшиеся внутренние критерии оценки, менее других внушаемы и ориентированы на мнение окружающих. Им интересен сам процесс умственной работы, но, кроме всего прочего, они нацелены на результат.

Но это вовсе не означает, что такие люди стремятся только к личному престижу, первенству (т.е. они не направлены на себя, свое собственное благополучие), они также не игнорируют сотрудников, которые рядом, учитывают их интересы, не идут «по головам».

В целом надо отметить, что стратегию этих людей можно определить как стремление к успеху.

### Литература

1. Водяха С. А. Опросник психологического благополучия: психометрические характеристики // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов: Вып. 6 / Барановичский гос. ун-т. – Барановичи: БарГУ, 2016. – С. 43-49.

2. Нарциссова С. Ю. Личность сквозь призму когнитивных структур // Наука и современность. – 2010. – № 6-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnost-skvoz-prizmu-kognitivnyh-struktur> (дата обращения: 30.05.2021).

3. Ревенко Е. М. Развитие интеллекта в процессе взросления // Образование и наука. – 2014. – № 6 (115). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-intellekta-v-protssesse-vzrosleniya> (дата обращения: 30.05.2021).

4. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. – М., 2011.

**Халикова Галина Андреевна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психология семьи и семейное консультирование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: halikova17@bk.ru

**Мазурчук Екатерина Олеговна,**

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: MazurchukE@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ  
СТУДЕНТОВ К СЕМЬЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена практическим вопросам формирования ценностного отношения студентов к семье. В настоящей статье автор рассматривает преобладающие потребности студенческого возраста, которые являются актуальными в контексте формирования ценностного отношения к семье в студенческом возрасте. В статье представлена программа формирования ценностного отношения студентов к семье, разработанная на основании опыта коллег была и апробированная в эмпирическом исследовании.

**Ключевые слова:** студенты; психология студентов; ценностное отношение; ценность семьи; формирование ценностного отношения; эмпирические исследования.

**Khalikova Galina Andreevna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education. Psychology of Family and Family Counseling», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Mazurchuk Ekaterina Olegovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**FORMATION OF STUDENTS' VALUE ATTITUDE TO THE FAMILY**

**Abstract.** The article is devoted to the practical issues of the formation of students' value attitude to the family. In this article, the author examines the prevailing needs of the student age, which are relevant in the context of the formation of a value attitude to the family in the student age. Based on the experience of colleagues, a program for the formation of students' value attitude to the family in the experimental group of empirical research was developed and tested.

**Keywords:** students; psychology of students; value attitude; family value; the formation of a value attitude; empirical research.

Психологические особенности студенческого возраста обуславливают наличие потребности в человеческой близости, когда ценности дружбы, любви, интимной близости выходят на первостепенный план [4, с. 131].

В большинстве случаев студенческий возраст характеризуется потребностями в сплоченности с группой или человеком, принадлежности к одной социальной группе, иметь общность интересов, один взгляд на образ жизни, общность многих жизненных целей, схожесть ценностных ориентации. Для студента важно удовлетворить потребности в интимно-личностном общении, в любви и принятии, общении и выстраивании отношений с человеком разделяющего интересы, ценности, чувства, цели и взгляды на жизнь. Подтверждение данному тезису мы находим в работах следующих авторов Б. Г. Ананьев, Э. Эриксон, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, С. Н. Иконникова, С. Л. Рубинштейн и др.

В рамках нашего исследования ценностное отношение, в след за В. А. Сластениным, мы будем трактовать как внутреннюю позицию личности, которая отражает взаимосвязь общественных и личностных значений. Объектами ценностного отражения являются значимые для человека явления и предметы [1, с. 256].

Мы разделяем мнение П. Е. Кильдюшова в вопросах формирования ценностного отношения к семье, который выделяет два аспекта: содержательный и процессуальный. Содержательный компонент включает в себя знания о ценностях семьи, нормах поведения, готовность их использовать. В процессуальном аспекте реализуются этапы освоения нравственных ценностей. То есть от познания до реализации нравственных норм и ценностей в поведении [8, с.23].

В связи с этим мы видим необходимость изучение опыта коллег (см. табл. 1) по формированию ценностного отношения студентов к семье для того чтобы достаточно полно раскрыть особенности формирования ценностного отношения студентов к семье.

Таблица 1

Автор программы	Особенности формирования ценностного отношения	Формы занятий и их количество
Н. Н. Уварова, Р. Н. Галимов	Формирование ценностного отношения студентов к семье через внедрение клуба на базе вуза как условие для достижения цели.	Круглые столы, семинары, тренинги, лекции, дискуссии. Занятия проводятся раз в месяц на протяжении года.
Ю. В. Жильцова, И. Р. Сорокина	Формирование ценностного отношения студентов к семье через создание модели формирования у студентов вуза ценностного отношения к семье; разработана и апробирована	Семинары, тренинги, лекции, дискуссии, психологические консультации. Занятия проводятся в первом семестре 1 раз в неделю, с октября по декабрь.

	психолого-педагогическая программа развития у студентов вуза ценностного отношения к семье; разработаны рекомендации для психологов по формированию у студентов вуза ценностного отношения к семье.	
О. И. Абрамович	Реализация деятельности клуба «Моя семья» на базе ВУЗа как условие для достижения цели. Специфика работы клуба заключается в следующем: в основе лежит проектная технология, которая предполагает включение исследовательских, поисковых, проблемных методов.	Лекции, просмотр фильмов с дальнейшим обсуждением, проведение тренингов, встречи с иными специалистами (юристами, психологами, педагогами и т. д.). Занятия проводятся три месяца, встречи раз в неделю, одна встреча по времени равна 2 академических часа.
Д. Ш. Муштафеева	Реализация деятельности клуба «Семья» на базе вуза как условие для достижения цели.	Проведении индивидуальных консультаций со студентами по вопросам взаимоотношения полов, неразделенных чувств и др.; проведение социально-психологических тренингов по подготовке к будущей семейной жизни; проведение индивидуальных консультаций с родителями студентов по проблемам воспитания; работа с родителями студентов, лицами, замещающими родителей; организация работы «службы доверия». Длительность программы – один год, встречи раз в неделю, одна встреча по времени равна 2 академическим часам.
Е. В. Евдокимова	Тренинговая программа по формированию ценностного отношения студентов к семье.	Программа состоит из 10 занятий, которые рассчитаны на месяц. Длительность занятия составляла 2–3 часа. Программа состоит из двух блоков – информационный и развивающий. В информационном блоке предполагается раскрытие знаний по теме программы, а в развивающем блоке занятия для формирования и закрепления эффективных навыков взаимодействия

		студента с партнером и своими родителями, в развитии рефлексии, предоставляет возможности активного самопознания и познания своей семьи.
Е. В. Мещанинова	Клуб молодой семьи, который реализует свою деятельность по трем направлениям: образовательное, поддержка семейных студентов, культурно-эстетическое направление.	Семинары, тренинг, мастер-классов по различным вопросам, интересующих семейных студентов; организация поддержки семейных студентов (материальная, социально-психологическая), экскурсии, спортивные мероприятия и т. д.; публикация статьи.

Обобщая рассмотренные программы, мы хотим отметить, что каждая из них базируется на аксиологическом подходе. Следующие положения аксиологического подхода учтены в программах коллег: ценность как составная часть психологической структуры личности; единство внутренней и внешней сторон процесса ценностных ориентаций личности; ценности присваиваются человеком через совместную деятельность с другими людьми. Особо ярко демонстрируются принцип гуманизма, принцип единства сознания и деятельности. Чаще всего используются следующие базовые психологические механизмы – рефлексии, осознания, отраженной субъектности [8, с. 87].

В нашем исследовании на основе изученных программ, мы разработали программу, которая включает в себя лекции, статьи в группе ВКонтакте, тренинги и проведение индивидуальных психологических консультаций.

**Цель программы** – формирование ценностного отношения студентов к семье.

#### **Задачи программы:**

- исследовать представления о семейных ценностях, семейных отношениях у студентов с 1 по 5 курсы ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»;
- повысить уровень информированности у студентов по вопросам построения брачно-семейных отношений и психологических особенностях будущей роли в семье;
- способствовать формированию активной и ответственной позиции по отношению к будущей семейной жизни;
- способствовать формированию навыков позитивного межличностного общения;
- расширить знания в области семейных отношений;
- повысить ценность родительства и супружества у студентов.

В основе программы следующие **психологические механизмы**: рефлексии и осознания.

В основе программы следующие **принципы**: принцип гуманизма, который предполагает побуждение к самодетерминации и саморегуляции, главная цель которых – вызвать у участника программы тягу к самопознанию, саморазвитию, самооценке, самокоррекции и др.

Принцип единства сознания и деятельности – активное преобразование мира субъектом и изменение самого субъекта за счет «впитывания» в себя все более широкой части предметного мира.

Аксиологический подход, который делает упор на ценность семьи и каждого участника семейного взаимодействия. Ценность как составная часть психологической структуры личности; единство внутренней и внешней сторон процесса ценностных ориентаций личности; ценности присваиваются человеком через совместную деятельность с другими людьми [7].

*Методическая основа*: П. Е. Кильдюшова (в вопросах формирования ценностного отношения к семье, который выделяет два аспекта: содержательный и процессуальный); В. А. Сластенин (ценностное отношение как внутренняя позиция); И. В. Федосова (содержание ценностей усваивается личностью, а затем структурировано встраиваются в механизмы управления личностью своим мышлением, чувствами, действиями); Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, В. А. Караковский, Ч. Рейч, Д. Янkelович (ценность семьи и семейные ценности); А. М. Прихожан, П. М. Якобсон и др. (особенности представлений молодежи о будущей семейной жизни).

Программа включает в себя 10 занятий (таблица 2), которые проходили 2 раза в неделю в дистанционном формате и очном формате. Выбор дистанционного формата обуславливается тем, что на базе исследования, а именно ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» существуют некие ограничения в проведении внеучебной работы: запрещается в главном учебном корпусе проведение мероприятий, в которых принимают участие представители разных академических групп до 01.04.2021. Длительность одного занятия по типу тренинга будет ограничена 2–3 часами, психологическая консультация – от 45 до 60 минут, вебинар-лекция – до 1 часа.

Таблица 2

№	Название	Формат / тип занятия	Содержание занятия
1	Психологические консультации для студентов	Очный / консультация-информирование / консультация	Психологические консультации для студентов по вопросам выбора брачного партнера, выстраивания отношений, любовные отношения, детско-родительских отношений

2	«Выбор брачного партнера по круговой теории А. Рейса и развитие личности в процессе взаимодействия между партнерами»	Дистанционный / вебинар	Рассмотрение теории А. Рейса. Осознанный выбор партнера как профилактика разводов в перспективе. Описание возможных ресурсов в процессе взаимодействия между партнерами; о важности выстраивания отношений для создания семьи
3	Выбор партнера для брака и знание языка любви	Дистанционный / вебинар	Рассмотрение основных факторов, затрудняющих поиск партнера для вступления в брак. Стратегии самоподачи и самораскрытия. Теории выбора партнера для брака. 5 языков любви и использование их для эмоциональной близости и снижению конфликтности с партнером
4	Я+ТЫ=СЕМЬЯ	Дистанционный / тренинг	Коммуникация как залог крепких отношений. Виды коммуникации в отношениях. Ролевые представления в браке и семейных отношениях. Семья как ценность
5	Формула семьи	Дистанционный / тренинг	Ролевое взаимодействие в семье. «Кто такой муж, отец?», «Кто такая жена, мать?». Каким образом создавать счастливые семейные отношения?
6	«Любовь – что это?» [Фромм 2016]	Очный / тренинг	Анализ афоризмов о любви и отношении к ним. Любовь и влюбленность – составление списка. Язык принятия и непринятия. О видах любви: любовь созидательная и любовь разрушительная
7	«Три источника влечения – душа, разум, тело»	Очный / тренинг	«Что для меня важно в отношении и при выборе партнера?»; Каким должен быть мой партнер: реальный-идеальный; Душа, разум, тело – про что это?
8	«О конфликтах»	Очный / тренинг	Можно ли предупредить конфликтные ситуации в семье?»; «Кто Я в конфликте?»

9	Современные трудности в браке (отношениях) и как их решать?	Дистанционный / вебинар	«Общение – какое эффективное в отношениях?»; современные трудности в отношениях; форматы отношений
10	«О семейных традициях и насколько они важны»	Очный / тренинг	«Семейный герб»; «О семейных традициях»; «Как создавать семейные традиции?»

В ходе формирующего этапа эмпирического исследования была проведена апробация программы формирования ценностного отношения студентов к семье, в которой приняли участие студенты экспериментальной выборки (50 человек). Реализовано 12 занятий, из которых 1 занятие из вводного этапа (диагностика), 10 занятий (включая проведение психологических консультаций – 114 консультаций) из основного развивающего этапа, 1 занятие из заключительного этапа (диагностика).

С целью определения результативности развивающей программы, после ее апробации, был проведен промежуточный мониторинг уровня сформированности ценностного отношения студентов к семье. Оценка эффективности проводилась на основании сравнения показателей «До» и «После» реализации тренинговой программы. Диагностическая процедура проводилась с применением трех методик, задействованных на констатирующем этапе эмпирического исследования:

- 1) «Ролевые ожидания партнеров» А. Н. Волкова;
- 2) Опросник терминальных ценностей (И. Г. Сенин);
- 3) Сочинение на тему «Какой я вижу свою семью?»

В качестве метода математико-статистической обработки мы использовали Т-критерий Вилкоксона (для двух связанных выборок), который является непараметрическим, т. к. по произведенным расчетам асимметрии и эксцесса распределение значений в наших выборках не соответствует нормальному.

**Методика «Ролевые ожидания партнеров» А. Н. Волкова.** В таблице 3 представлены результаты сдвигов значений экспериментальной группы по Т-критерию Вилкоксона.

Таблица 3

Переменная	Среднее значение		Т-критерий Вилкоксона	
	1 замер	2 замер	Критические значения	Зона значимости
1. Шкала значимости сексуальных отношений в супружестве	5,4	6,42	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	Т эмп (55) находится в зоне значимости
2. Шкала, отражающая на личностную идентификацию с	4,56	5,54	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	Т эмп (106) находится в

брачным партнером				зоне значимости
3. Шкала, измеряющая установку супруга(и) на реализацию хозяйственно-бытовых функций семьи	5,14	6,06	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	T эмп (153) находится в зоне значимости
4. Шкала, позволяющая судить об отношении супруга(и) к родительским обязанностям	5,38	6,68	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	T эмп (36) находится в зоне значимости
5. Шкала, отражающая установку супруга(и) на значимость внешней социальной активности для стабильности брачно-семейных отношений	5,12	6,1	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	T эмп (153) находится в зоне значимости
6. Шкала, отражающая установку супруга(и) на значимость эмоционально-психотерапевтической функции брака	6,3	8,3	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	T эмп (10) находится в зоне значимости

Эмпирические данные позволяют отследить положительные сдвиги по всем шкалам. В результате проведенной программы у студентов экспериментальной группы возрос уровень семейной компетентности: определены полоролевые границы в вопросах семьи и воспитания детей, сформировано понимание ответственности за финансовое и жилищное обеспечение и т. д. Респонденты отмечают, что в семье должна царить атмосфера доверия, а отношения с супругом(ой) основывается на принятии его(ее) ценностей и убеждений.

**Методика «Опросник терминальных ценностей» (И. Г. Сенин).** В таблице 4 представлены результаты сдвигов значений экспериментальной группы по T-критерию Вилкоксона.

Таблица 4

Переменная	Среднее значение		T-критерий Вилкоксона	
	1 замер	2 замер	Критические значения	Зона значимости
Сфера семейной жизни	4,7	6,2	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	T эмп (55) находится в зоне значимости

Полученные данные позволяют сделать вывод, что проведенная программа является результативной, так как мы обнаружили положительные сдвиги по шкале «сфера семейной жизни» у респондентов экспериментальной выборки. У студентов преобладает установка на создание семьи, сформирована готовность решать семейные проблемы.

**Методика сочинение на тему «Какой я вижу свою семью?»** В таблице 5 представлены результаты сдвигов значений экспериментальной группы по Т-критерию Вилкоксона.

Таблица 5

Шкала		Среднее значение		Т-критерий Вилкоксона	
		1 замер	2 замер	Критические значения	Зона значимости
Отношение к браку	положительное	2,8	3,2	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	Т эмп (48) находится в зоне значимости
	отрицательное	1,6	1,6	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	Т эмп (474) находится в зоне незначимости
	нейтральное	0,17	1,3	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	Т эмп (50) находится в зоне значимости
	осознанное	0,49	1,7	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	Т эмп (329) находится в зоне значимости
	неосознанное	0,49	0,49	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	Т эмп (594) находится в зоне незначимости
Отношение к супругу		3,01	3,01	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	Т эмп (810) находится в зоне незначимости
Отношение к родительству	положительное	2,19	3,1	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	Т эмп (240) находится в зоне значимости
	отрицательное	0,8	0,8	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	Т эмп (869) находится в зоне незначимости
	нейтральное	0,35	1,1	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	Т эмп (50) находится в зоне значимости

	осознанное	0,33	0,9	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	Т эмп (99) находится в зоне значимо- сти
	неосознанное	0,4	1,5	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	Т эмп (99) находится в зоне значимо- сти
Отношение к себе как к супру- гу(е)		1,6	1,6	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	Т эмп (869) находится в зоне незначи- мости
Принятие роли супруга(и)		0,8	0,8	$p \leq 0,01 = 397$ $p \leq 0,05 = 466$	Т эмп (779) находится в зоне незначи- мости

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что у студентов экспериментальной группы благодаря проведенной программе сформировано убеждение, что родитель должен проявлять заботу, обучать и направлять своего ребенка, воспринимать его как полноправную личность. Для студентов важно развитие ценностных ориентаций родителя, супружеских чувств и семейных отношений, родительской ответственности и стиля семейного воспитания.

Родительское отношение представляет собой субъективное отражение родительства на уровне восприятия, оценки и активизации деятельности активности его субъектами составляющих этого феномена – представлений, установок, позиций, ожиданий, мотивов, ориентировок, стратегий, ценностей и др. Родительское отношение, интегрируя на субъектном уровне оценку всех проявлений родительства, оказывает на них непосредственное влияние – позитивное или негативное [6, с. 139].

В целом прогнозируется рост интереса к семейным ценностям и созданию семейных отношений, в которых присуще развитие ценностных ориентаций родителя, супружеских чувств и семейных отношений, родительской ответственности и выбора гармоничного стиля семейного воспитания.

### Литература

1. Голод С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты. – Л., 2014. – 325 с.
2. Жолудева С. В. Брачный возраст и психологическая готовность к вступлению в брак // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2015. – С. 276.
3. Ковалев С. В. Психология современной семьи. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.

4. Кон И. С. В поисках себя личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 2014.
5. Лисовская Н. Б. Становление ценностных ориентаций в разных условиях развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013.
6. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. – М.: Класс, 2017.
7. Сатир В. Как строить себя и свою семью: пер. с англ.: улучш. изд. – М.: Педагогика-Пресс, 2013.
8. Уварова Н. Н. Формирование ценностного отношения студентов к институту семьи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2015.
9. Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви – The Art of Loving. An Enquiry into the Nature of Love (1956) / пер. Л. А. Чернышевой. – М.: Педагогика, 2016. – 160 с.

**Халикова Галина Андреевна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психология семьи и семейное консультирование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: halikova17@bk.ru

**Мазурчук Екатерина Олеговна,**

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: MazurchukE@yandex.ru

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К СЕМЬЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению теоретических аспектов формирования ценностного отношения студентов к семье. В настоящей статье автор рассматривает преобладающие потребности студенческого возраста, которые являются актуальными в контексте формирования ценностного отношения к семье в студенческом возрасте. Изучение теоретических аспектов формирования ценностного отношения студентов к семье, целесообразно начать с рассмотрения различных подходов к определению понятий ценностного отношения и ценностного отношения к семье. Также в рамках статьи рассмотрен имеющийся опыт в контексте формирования ценностного отношения к семье. Соответственно в статье поднимается важный вопрос о формировании у студентов семейных ценностей как общей культуры в аспекте брачно-семейного поведении и тем самым повышается актуальность формирования ценностного отношения к семье у студентов.

**Ключевые слова:** студенты; ценностное отношение; ценность семьи; потребности студентов; формирование ценностного отношения.

**Khalikova Galina Andreevna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education. Psychology of Family and Family Counseling», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Mazurchuk Ekaterina Olegovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF STUDENTS VALUE ATTITUDE TO THE FAMILY**

**Abstract.** The article is devoted to the study of the peculiarities of the formation of the students' value attitude to the family. In this article, the author examines the prevailing needs of the student age, which are relevant in the context of the formation of a value attitude to the family in the student age. The study of the peculiarities of the formation of students' value attitude to the family, it is advisable to start with the consideration of different approaches to the definition of the concepts of value attitude and value attitude

to the family. The article also examines the existing experience in the context of the formation of a value attitude to the family. Accordingly, the article raises an important question about the formation of students' family values as a common culture in the aspect of marital and family behavior, and thereby increases the relevance of the formation of a value attitude to the family among students.

**Keywords:** students; value attitude; family value; needs of students; formation of value attitudes.

На сегодняшний день одной из приоритетных задач является формирование ценностного отношения к семье у подрастающего поколения, разделяющего традиционные нравственные ценности, готового к мирному созиданию, к созданию семьи, сохранению и распространению семейных ценностей, обладающего современными знаниями и умениями.

В работах таких исследователей как Е. В. Бондаревская, В. А. Караковский и др. описываются негативные тенденции в брачно-семейных отношениях среди молодежи: ухудшается нравственно-психологический климат в молодежных семьях; увеличивается число разводов и количество матерей-одиночек; изменяются нравственно-половые нормы молодежи; большинство пар выбирают альтернативные отношения – сожителство; происходит преобладание профессионально-карьерных ценностей.

Большинство научных деятелей, такие как В. А. Караковский, Т. В. Лодкина, Ч. Рейч, отмечают, что студенческая молодежь имеет потребность в раскрытии значимости семьи, понимании функции семьи и супругов, в знаниях о социальных ролях супругов и родителей, осознании моральных основ брачно-семейных отношений, в рациональном представлении о муже, жене, отце, матери [1, с. 112]. Мы отмечаем, что значительной является потребность в осознании важности роли матери, отца в жизни ребенка и семейной подсистемы «супруг – супруга».

Также одним из важнейших аспектов является правильное осмысление роли семьи, брака, что непосредственно связано с формированием комплекса определенных мотивов, установок на вступление в брак. Это помогает прояснять взгляды студентов относительно друг друга, семейного будущего, лучше понимать и принимать себя, справляться с собственными психологическими проблемами, более эффективно взаимодействовать с окружающими [4, с. 163].

Изучая работы С. Л. Рубинштейна, мы отмечаем, что процесс формирования системы ценностных отношений стимулируется значительным расширением общения, столкновением с многообразием форм поведения, взглядов, идеалов. Появление убеждений на данном возрастном периоде свидетельствует о значительном качественном изменении в характере становления системы моральных ценностей [6, с. 321].

В современных исследованиях научные исследователи одним из важнейших критериев выделяют ценность семьи. Тем самым детей и семью рассматривают как самостоятельную ценность. Л. И. Савинов утверждает,

что в семье воспроизводятся общечеловеческие идеалы справедливости, добра, зла, милосердия. То есть, семья объединяет общечеловеческие ценности в одно целое. Ценность семьи является центральным звеном, объединяющим гуманистические ценности человека. В семье человек всегда формирует физические, интеллектуальные, психологические свои потребности. Семья развивает нравственные, духовные начала, личность ребенка. В семье ребенок учиться любить, верить, заботиться о близких, выстраивать взаимоотношения с людьми, миром, с самим собой. Семья создает обеспечение психического и эмоционального спокойствия детей и взрослых [3, с. 325].

При анализе психолого-педагогической литературы, мы наблюдаем, что в педагогических исследованиях понятие «ценностное отношение» связывается с активностью и направленностью деятельности личности, со степенью значимости того или иного предмета, явления для субъекта. Эта значимость определяется сознательными или бессознательными потребностями субъекта, выраженными в форме цели или интереса [5, с. 88].

В нашей работе за основу мы выделяем следующее определение ценностного отношения, по мнению В. А. Сластенина – внутренняя позиция личности, которая отражает взаимосвязь общественных и личностных значений. Объектами ценностного отражения являются значимые для человека явления и предметы [7, с. 107].

О. С. Пермовская считает, что «ценностное отношение к семье» – это целенаправленный процесс воспитания. В рамках него происходит формирование и развитие ценностей культуры семьи и быта. А также формирование культуры семейных взаимоотношений, развитие здорового образа жизни в обществе. В процессе воспитания происходит осмысление личностью семейных ценностей, на основании общечеловеческих идеалов формируется образ семьянина.

В формировании ценностного отношения к семье П. Е. Кильдюшова выделяет два аспекта: содержательный и процессуальный. Содержательный компонент включает в себя знания о ценностях семьи, нормах поведения, готовность их использовать. В процессуальном аспекте реализуются этапы освоения нравственных ценностей. То есть, от познания до реализации нравственных норм и ценностей в поведении [2, с. 276].

Е. В. Евдокимова, Ю. В. Жильцова, И. Р. Сорокина рассматривают формирование ценностного отношения студентов к семье через создание модели формирования у студентов вуза ценностного отношения к семье; разработана и апробирована психолого-педагогическая программа развития у студентов вуза ценностного отношения к семье; разработаны рекомендации для психологов по формированию у студентов вуза ценностного отношения к семье.

Н. Н. Уварова, О. И. Абрамович, Д. Ш. Мустафаева, Р. Н. Галимов рассматривают формирование ценностного отношения студентов к семье через внедрение клуба на базе ВУЗа как условие для достижения цели.

Организация клуба на базе вуза для формирования ценностного отношения студентов к семье является спецификой данных работ. В рамках работы клуба используют различные формы занятий – круглые столы, семинары, тренинги, лекции, дискуссии и др. [8, с. 46].

Обобщая рассмотренные программы, мы хотим отметить, что каждая из них базируется на аксиологическом подходе. Следующие положения аксиологического подхода учтены в программах коллег: ценность как составная часть психологической структуры личности; единство внутренней и внешней сторон процесса ценностных ориентаций личности; ценности присваиваются человеком через совместную деятельность с другими людьми. Особо ярко демонстрируются принцип гуманизма, принцип единства сознания и деятельности. Чаще всего используются следующие базовые психологические механизмы – рефлексии, осознания, отраженной субъектности.

Таким образом, для определения опыта в вопросах формирования ценностного отношения студентов к семье мы рассмотрели ряд программ. Каждая программа имеет свою специфику и упор на аксиологический подход с набором универсальных методов. Мы отмечаем, что в программах отводится особенная роль просветительской деятельности в форме лекций, семинаров, бесед, индивидуальных консультаций, публикаций статей на сайтах сообществ. Есть программы, которые включают в себя несколько направлений деятельности, такие как образовательные, разносторонняя поддержка семейных студентов. И следует подчеркнуть, что есть программы, которые предполагают работу со студентами, которые уже являются семьей. Мы наблюдаем, что особенностью формирования ценностного отношения студентов к семье является комплексный подход, который будет включать разнообразные формы работы.

### Литература

1. Голод С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты. – Л., 2014. – 325 с.
2. Жолудева С. В. Брачный возраст и психологическая готовность к вступлению в брак // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2015. – С. 276.
3. Кон И. С. В поисках себя личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 2014.
4. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 2016.
5. Лисовская Н. Б. Становление ценностных ориентаций в разных условиях развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2015.
7. Слостенин В. А. Педагогика. – М.: Академия, 2014.
8. Уварова Н. Н. Формирование ценностного отношения студентов к институту семьи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2015.

**Харина Ксения Павловна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психолого-педагогическое сопровождение и медиация в образовании», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: harina.ksyu17@gmail.com

**Герасименко Юлия Алексеевна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: gerasimenkou@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ  
КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ  
В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ**

**Аннотация.** В статье рассматривается возможности разрешения конфликтов среди подростков с помощью развития у них коммуникативной активности. Коммуникативная активность представлена как системная характеристика с точки зрения нескольких подходов. Описаны особенности подросткового возраста и их влияние на процесс коммуникации и поведение в конфликте. Представлено обоснование метода социально-психологического тренинга в работе по развитию коммуникативной активности в разрешении конфликтов.

**Ключевые слова:** коммуникативная активность; подростки; межличностные конфликты; конфликтные ситуации; социально-психологические тренинги; разрешение конфликтов; межличностные отношения.

**Kharina Ksenia Pavlovna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education. Psychological and Pedagogical Support and Mediation in Education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Gerasimenko Yulia Alekseevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATION ACTIVITY  
AS A TECHNOLOGY CONFLICT RESOLUTION IN ADOLESCENCE**

**Abstract.** The article examines the possibility of resolving conflicts among adolescents through the development of their communicative activity. Communicative activity is presented as a systemic characteristic in terms of several approaches. The features of adolescence and their impact on the communication process and behavior in conflict are described. The substantiation of the method of socio-psychological training in the work on the development of communicative activity in resolving conflicts is presented.

**Keywords:** communicative activity; adolescents; interpersonal conflicts; conflict situations; social and psychological trainings; conflict resolution; interpersonal relationships.

Подростковый возраст – один из самых кризисных периодов возрастного развития, так как происходят значительные изменения в анатомо-физиологическом и психическом состоянии, связанные с гормональной перестройкой организма. В свою очередь, данные изменения способствуют возникновению и обострению психологической неустойчивости подростка, проявляющейся в высоком уровне тревожности, эмоциональной лабильности, апатии, снижении самооценки и мотивации деятельности, нарушениях коммуникации со сверстниками, склонности к конфликтному поведению.

Основным новообразованием подросткового возраста отечественные ученые считают формирование чувства взрослости. Например, Д. Б. Эльконин [8, с. 64] писал о данном новообразовании так: «чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подростки сравнивают себя с другими сверстниками или взрослыми, находят образцы для усвоения, строят свои отношения с другими людьми, умеют перестраиваться в своей деятельности». Стремление к взрослости проявляется во всех сферах взаимоотношений подростка: с родителями, сверстниками, педагогами. У подростка появляется потребность в том, чтобы окружающие признали его самостоятельность, уважали его мнение и придавали значимость его общественным действиям. Но не все подростки знают, как конструктивно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками для достижения вышеперечисленных целей и начинают использовать девиантные формы поведения: курение, употребление алкоголя, физическая и вербальная агрессия, протестные реакции, навязывание своего мнения сверстникам, демонстрация превосходства над ними.

Развитие коммуникации – важная характеристика подросткового возраста. Во-первых, это связано с тем, что ведущей деятельностью данного периода является интимно-личностное общение со сверстниками [8, с. 73]. Соответственно у подростка расширяются социальные связи, растет потребность в признании в кругу сверстников, формируются представления об отношениях между сверстниками. Во-вторых, общение как вид деятельности формирует у подростков новые потребности, мотивы, способы межличностных коммуникаций. В процессе развития коммуникативной деятельности подростков у них развиваются способность оценивать свои действия и интересы в соответствии с таковыми у партнеров по общению, умение устанавливать связи с собеседников, производить анализ его сообщений, адекватно на них реагировать и правильно использовать вербальные и невербальные средства общения. Таким образом, правильно сформированная система коммуникативной деятельности подростков позволяет им конструктивно взаимодействовать с группами сверстников и взрослых, достичь удовлетворения собственных потребностей без ущерба психосоциальному статусу и сформировать предпосылки для успешной коммуникации во взрослой жизни.

Коммуникативная активность в отечественной психологии начала изучаться с позиции общей категории, в которой «деятельность выступает как специфическая для социальной формы активность, т. е. является обобщенной характеристикой человеческой активности, а активность как высший этап деятельности» [1, с. 84]. В общем понимании коммуникативную активность определяют как меру взаимодействия с окружающими людьми, исходящего из собственной инициативы субъекта (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, В. С. Мерлин).

А. А. Бодалев [1, с. 102] описывает коммуникативную активность как социальную с нескольких позиций:

1) как состояние взаимодействующих людей, которое характеризуется стремлением к установлению межличностных контактов, волевыми усилиями при их налаживании, целеустремленностью и инициативой в познании друг друга, настроен на установление и поддержание контактов;

2) как качество коммуникативной деятельности, в которой проявляется личность человека с его отношением к целям, содержанию, форме и результатам общения и стремлением мобилизовать свои познавательно-волевые усилия на решение различных задач;

3) как проявление творческого отношения индивида к партнерам по общению;

4) как личностное образование, выражающее познавательный, эмоциональный и поведенческий отклик на обращение другого человека.

Исходя из вышеперечисленных позиций, можно предположить, что своеобразным результатом коммуникативной активности является удовлетворение личности в потребности в самовыражении, в получении информации от другого человека, в формировании единой точки зрения на что-либо, в поддержании стабильных взаимоотношений с человеком или группой людей.

Как и любая другая психологическая характеристика, коммуникативная активность зависит от таких факторов, как возраст субъектов общения, принадлежность к какой-либо культурно-этнической группе, их индивидуально-психологических особенностей, стиля общения, навыков и умений социального взаимодействия. От степени развития данных факторов будет зависеть уровень развития коммуникативной активности. По мнению Дж. Равена, «имея определённый уровень коммуникативной активности, личность вступает в общение, обладая определённым уровнем самоуважения и самосознания, становится персонифицированным субъектом общения» [4, с. 14]. Это означает, что при умении организовать личностное коммуникативное пространство, а также умении выбрать индивидуальную коммуникативную дистанцию личность повышает собственный уровень коммуникативной активности и лучше адаптируются к изменяющимся условиям процесса общения.

Как самостоятельная характеристика, коммуникативная активность рассматривается с точки зрения нескольких подходов:

1) активность в общении как составляющая системного подхода. А. А. Бодалев рассматривал данную характеристику в совокупности сложного психологического образования, составляющими которого являются познавательная, эмоционально-потребностная и поведенческая сферы [1, с. 96]. Соответственно коммуникативная активность рассматривалась как динамическая характеристика общения как процесса;

2) деятельностный подход в изучении общения. Т. В. Волошина изучала механизмы активности в общении с точки зрения понимания данной активности как целенаправленного воздействия на субъект общения для его изменения или изменения условий его внешней и внутренней среды [2, с. 83];

3) в динамическом подходе коммуникативная активность рассматривается через отдельные характеристики: интерактивные, результативные, эмоциональные, деятельностные [7, с. 36].

Несмотря на то, что коммуникативная активность изучается с различных подходов, в отечественной психологии нет согласованности между ее определением как отдельной характеристики личности или как составляющей характеристики общения.

Таким образом, коммуникативная активность является одним из факторов развития коммуникативных способностей, который регулируется механизмами идентификации и адаптации. Характер активности личности определяется уровнем потребностей и мотивацией, ценностными ориентациями, уровнем притязаний, типом общения, статусом личности, отношениями с другими членами коллектива, опытом общения в прошлом, установками [6, с. 396].

Коммуникативная активность рассматривается в трех аспектах: содержательном, результативном и динамическом (процессуальном). Содержательная сторона определяется направленностью, мотивами, интересами, установками; к результативной стороне относят реальные достижения; а динамическая сторона оценивается по объему, интенсивности взаимодействия и уровню результата. Источники коммуникативной активности следует искать в сложном взаимодействии внутренних (физиологических, психологических) и внешних (природных, социальных) факторов [9, с. 152].

Развитие коммуникативной активности играет очень важную роль, так как помогает формировать способности человека брать на себя социальные роли и исполнять их, с умением успешно адаптироваться в различных социальных ситуациях, при этом свободно владея вербальными и невербальными средствами общения. Кроме того, коммуникативная активность развивает эмпатию, способность к сотрудничеству с другими людьми, умение выстраивать процесс общения в конфликтных ситуациях. Особенно это важно для подростков, так как общение становится важной для них

деятельностью. В процессе коммуникации у подростков возникают необходимость договориться и умение заранее спланировать свою деятельность. В этот период происходит становление субъективного отношения к сверстникам, то есть умения видеть в них равного себе, уметь учитывать интересы, способность и готовность к помощи. Общаясь со сверстниками, подросток учится управлять действиями партнера, контролирует их, показывает собственный образец поведения, сравнивает других с собой.

Однако развитие коммуникативной активности в подростковом возрасте может быть затруднено появлением таких психологических признаков, как высокая тревожность, агрессивность, негативизм, неумение общаться. Подростки с такими признаками чаще других отвергаются в коллективе сверстников, вступают в конфликты, испытывают одиночество, не обладают достаточными коммуникативными навыками. Таким образом, у подростков возникает потребность в повышении уровня коммуникативной активности с целью предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций со сверстниками и взрослыми.

В своем исследовании А. С. Распопова и Ю. М. Босенко [9, с. 155] изучили взаимосвязь коммуникативной активности и стратегий конфликтного поведения подростков. По полученным данным, мальчики и юноши с высокой конфликтностью и агрессией в межличностных отношениях менее склонны прибегать к стратегии «приспособление» в конфликте, при этом у них ниже коммуникативные способности. Такое сочетание данных снижает вероятность их способности конструктивно разрешать конфликты. В группе испытуемых женского пола аналогично данным в группе мужского пола, испытуемые с высокой конфликтностью и агрессией в отношениях менее склонны прибегать к стратегии «приспособление» в конфликте, но более склонны к соперничеству.

По результатам исследования авторами были выделены регуляторы конфликтного поведения, а именно: коммуникативные и организаторские способности; напряженность отношений; отчужденность в отношениях; конфликтность в отношениях; агрессия в отношениях. Установлено, что коммуникативные и организаторские склонности являются предпосылкой сотрудничества, тогда как конфликтность и агрессия в отношениях обучающихся формирует склонность к соперничеству.

Развитие коммуникативных и организаторских склонностей способствует снижению напряженности и отчужденности в отношениях. У испытуемых с высокими коммуникативными склонностями агрессия в отношениях проявляется меньше. Полученные данные позволяют обосновать необходимость реализации психолого-педагогической работы по обучению подростков конструктивным способам разрешения конфликтов через повышение коммуникативной активности.

А. А. Медникова отмечает, что «одним из способов исследования влияния коммуникативной активности на развитие коммуникативных способно-

стей подростков стал социально-психологический тренинг (СПТ), основной задачей которого было развитие активной социально-психологической позиции участников» [6, с. 394]. Ядром активности в тренинге, как отмечает Л. А. Петровская, является исследовательская по своей сущности установка и позиция участников, что предполагает интенсивное включение в групповой процесс с целью активного всматривания, вслушивания, вчувствования в самого себя, партнера, в группу в целом [7, с. 52].

Целью развития коммуникативной активности как технологии разрешения конфликтов в подростковой среде является обучение подростков коммуникативным навыкам, связанным с устранением и предупреждением конфликтных ситуаций. Эффективность данной технологии обеспечивается при соблюдении ряда условий, создаваемых в процессе занятий СПТ [4, с. 17]:

- формирование понимания значимости коммуникативных навыков для достижения успешности в разрешении и предупреждении конфликтов;
- включение обучающихся в деятельность, направленную на приобретение коммуникативного опыта;
- организация рефлексии коммуникативного опыта и самооценки сформированных личностных результатов;
- позитивное подкрепление коммуникативной активности со стороны педагогов и родителей.

По мнению А. Грибок [8, с. 116], использование СПТ для развития коммуникативной активности должно включать следующие направления:

- проведение замещения межличностных конфликтов общими для конфликтующих сторон задачами в процессе тренингов;
- нейтрализация влияния конфликтной личности на коллектив организационно-административным, коллективным и психологическим воздействием;
- выделение среди подростков и юношей «группы усиленного внимания» (тех, кто нуждается в коррекционных формах работы по снижению конфликтности);
- компенсация межличностного конфликта путем перевода его в плоскость коллективной дискуссии, обсуждения, когда обнаружится суть и содержание конфликта, действия сторон, мотивация участников, положительные и негативные последствия.

Основными методами и техниками, применяемыми в СПТ для развития коммуникативной активности, являются:

- моделирование конфликтных ситуаций, в процессе которого подростки учатся находить нестандартные и социально приемлемые пути решения конфликтов;
- коммуникативные игры, направленные на развитие умения видеть в партнерах по общению их достоинства, формирование стиля сотрудничества в общении и разрешении конфликтов;

– техники и упражнения, направленные на коррекцию тревожности и агрессивности, снятие психоэмоционального напряжения для преодоления коммуникативных барьеров.

В процессе реализации программы СПТ по развитию коммуникативной активности с целью предупреждения и разрешения конфликтов подростки приобретают опыт бесконфликтного взаимодействия с окружающими, обучаясь коммуникативным умениям, осознают последствия проявлений агрессивности и конфликтности в общении с окружающими, развивают навыки самоконтроля и объективного оценивания ситуаций общения, формируют позитивные личностные и социальные установки, связанные с оптимизацией коммуникативного процесса [2, с. 83].

Примером программы по развитию коммуникативной активности как технологии разрешения конфликтов может служить развивающая программа «Технологии конструктивной коммуникации» Т. А. Крыловой и М. Л. Струковой [5, с. 4]. В данной программе авторы совместили развитие эффективного общения и эффективного разрешения конфликтов. Целью программы авторы обозначили «развитие культуры межличностных отношений и навыков продуктивного сотрудничества детей и взрослых, навыков безопасного психологического взаимодействия и эффективного разрешения конфликтов». Достижение данной цели выполняется с помощью упражнений и игр на развитие коммуникативных навыков (активное слушание, понимание собеседника, вступление в контакт, поддержание беседы и др.), диагностики стилей поведения в конфликтных ситуациях, определение локус-контроля и эмоциональной устойчивости, упражнений и игр, направленных на анализ составляющих конфликта, осознание собственного эмоционального поля восприятия конфликта, демонстрации возможностей разрешения ситуации разными способами, ролевых игр и бесед на тему «Трудности конфликтной ситуации», упражнений направленные на эмоциональную разгрузку, упражнений, направленные на тренировку уверенного поведения, освоение алгоритма ненасильственного общения, выражение просьбы и отказа. Таким образом, данная программа является комплексной, поскольку обеспечивает решение задач, связанных с развитием коммуникативной активности и обучением подростков разрешать конфликты конструктивными методами.

С. А. Васюра в своем исследовании [3, с. 36] отмечает, что развитие коммуникативной активности подростка происходит главным образом путем роста инициативности в общении за счет самопознания. В связи с этим помощь в повышении коммуникативной активности, в становлении индивидуального стиля коммуникативной активности подростка должна быть направлена на организацию его самопознания. Процесс повышения коммуникативной активности будет успешным в том случае, когда у школьника актуализирована внутренняя готовность к самоизменениям, сформирована

положительная мотивация на развитие своих коммуникативных качеств и умений, скорректированы неконструктивные формы поведения.

Конфликты в подростковой среде – одна из главных проблем, осложняющих и без того кризисный возрастной период. Большинство подростков не умеют объективно оценивать конфликтные ситуации и действуют под влиянием эмоционального состояния, которое зачастую несет негативную окраску, теряя самоконтроль. Основной причиной конфликтов среди подростков является недостаточная сформированность у них коммуникативной активности, которая необходима для успешного процесса разрешения и предупреждения конфликтов.

Таким образом, развитие коммуникативной активности как технологии разрешения конфликтов позволяет реализовать потребность подростков в конструктивном взаимодействии как в конфликтной, так и в бесконфликтной ситуации, сформировать социально-приемлемые установки на поведение в конфликтных ситуациях.

Важным результатом использования данной технологии, по мнению А. А. Медниковой [6, с. 398], является «рост показателей коммуникативных и организаторских способностей, изменение доминирующего стиля межличностного поведения, индивидуально-типологических свойств личности, а именно, экстраверсии, агрессивности, сензитивности и эмотивности после реализации программы СПТ». Ситуации, моделируемые в процессе тренингов, позволили не только повысить активность подростков в общении, но и укрепить уверенность в себе, актуализировать потребность и инициативность в общении, а также характерную для подросткового возраста потребность в самоутверждении.

### Литература

1. Бодалев А. А. Психология общения. – М.: Воронеж, 1996. – 256 с.
2. Васюра С. А. Коммуникативная активность человека: понятие, источники, формы проявления, условия осуществления // Педагогика и психология. – 2005. – № 4. – С. 82-86.
3. Васюра С. А. Коммуникативная активность школьников подросткового возраста и ее развитие // Психологическая наука и образование – 2002. – № 3. – С. 35-44.
4. Конфликты и методы их преодоления: социально-психологический тренинг / под ред. Е. А. Осиповой, Е. В. Чуменко. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
5. Крылова Т. А., Струкова М. Л. Методические материалы по реализации в образовательных организациях просветительских и образовательных программ по проблемам ненасильственных коммуникаций. – Вологодский институт развития образования, 2014. – 29 с.

6. Медникова А. А. Коммуникативная активность как фактор развития коммуникативных способностей старшего подростка // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2008. – № 3. – С. 394-401.
7. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Речь, 1989. – 208 с.
8. Психологический тренинг с подростками / под ред. А. Г. Грецова. – СПб.: Питер, 2008. – 378 с.
9. Распопова А. С., Босенко Ю. М. Изучение коммуникативных регуляторов конфликтного поведения обучающихся подросткового и юношеского возраста в работе службы школьной медиации // Прикладная психология на службе развивающейся личности / под общ. ред. Р. В. Ершовой. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2019. – С. 151-155.

**Хорькова Алена Сергеевна,**

студент, направление подготовки «Государственное и муниципальное управление», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: khorkova.alena2016@yandex.ru

**Научный руководитель:**

**Максимова Людмила Александровна,**

канд. пед. наук, доцент, директор института психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: maximova70@mail.ru

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ  
С НАЦИОНАЛЬНЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению вопросов повышения качества взаимодействия органов местного самоуправления (на примере Екатеринбурга). Автором статьи сформулированы подходы к организации повышения квалификации должностных лиц, отвечающих за вопросы взаимодействия с национальными объединениями в муниципалитетах.

**Ключевые слова:** местные органы власти; местное самоуправление; национальные объединения; межэтнические отношения; межконфессиональные отношения; качество взаимодействия; социальное взаимодействие.

**Khorkova Alena Sergeevna,**

Student, Field of Education «State and Municipal Administration», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Maksimova Lyudmila Alexandrovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**INTERACTION OF LOCAL GOVERNMENT BODIES  
WITH NATIONAL ASSOCIATIONS**

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of issues of improving the quality of interaction between local governments (on the example of Ekaterinburg). The author of the article formulates approaches to organizing advanced training of officials responsible for interaction with national associations in municipalities.

**Keywords:** local authorities; local government; national associations; interethnic relations; interfaith relations; quality of interaction; social interaction.

В Конституции РФ отмечено, что наша страна является многонациональным государством. По данным всероссийской переписи населения на территории РФ проживают более ста девяноста четырех народностей [2]. К сожалению, история постсоветского периода развития страны изобилует примерами конфликтов, возникших на национальной и религиозной почве.

Планомерная государственная политика последних десяти лет по созданию равных условий проживания для всех граждан РФ, независимо от их вероисповедания и национальности, позволила снизить частоту и яркость протекания подобных конфликтов. Обеспечение безопасности межэтнических и межнациональных отношений на территории муниципального образования является одной из важных задач, стоящих перед органами местного самоуправления на современном этапе. Одним из инструментов обеспечения этого является установление продуктивных взаимосвязей с национальными объединениями, созданными на территории муниципального округа.

Национальное объединение – это добровольное объединение граждан определенной национальности, как правило, имеющее форму общественного объединения, созданное с целью удовлетворения потребностей в общении с представителями своей национальности, сохранения, развития и популяризации этнической культуры, восстановления ее утраченных элементов, а также сохранения родного языка и этнической самобытности.

На современном этапе национальные объединения могут создаваться на основе различных правовых форм: ассоциация, общество, национально-культурная автономия или центр, клуб и других. Не всегда организационная форма объединения является принципиальной для его членов, поскольку основная задача, которая ставится подобным объединением – удовлетворение потребности граждан в сохранении своей национальной культуры, этнической идентичности. Также следует отметить, что термин «национальные объединения» не является единственным. В литературе и нормативных документах можно встретить, например, термины «Национально-культурные общественные объединения», «национальные общественные объединения» и другие. Однако он является наиболее часто используемым в связи с тем, что носит наиболее общий собирательный характер [3].

В настоящее время в муниципальном образовании городе Екатеринбург зарегистрировано более шестидесяти национальных объединений: азербайджанцев (Центр культурных начинаний азербайджанцев), армян (Свердловская община «Ани»), татар и башкир (Екатеринбургское татарское и башкирское общество им. М. Гафури, Екатеринбургская башкирская организация женщин «Фатима», Екатеринбургская НКА татар и другие), греков (Свердловское общество греков «Рифей», Екатеринбургское городское общество греков «Эллада»), грузин (Общество грузинской культуры «Руставели»), евреев (Свердловское общество еврейской культуры «Атиква» (СОЕК), Молодежный центр СОЕК «Атиква», Свердловская ассоциация иудаики, Ассоциация еврейских женщин «Эстер», Общество любителей еврейской кухни, Ассоциация «Екатеринбургский общинный центр «Менора», Екатеринбургская еврейская женская организация «Хавва», Екатеринбургский молодежный центр «Шолом-Маккаби», Фонд «Хэсэд-Менора»), а также объединения корейцев, марийцев, немцев, осетин, поляков и других народностей. Перед органами местного самоуправ-

ления стоит задача организации взаимодействия с данными национальными объединениями, способствующее созданию единого безопасного пространства для всех жителей муниципального образования.

Правовое регулирование обозначенных отношений осуществляется значительным количеством нормативных правовых актов. Однако главное место в регламентации институтов местного самоуправления и общественных объединений, а также механизмов их взаимодействия занимает Конституция РФ. Обозначенным вопросам посвящено большое число норм Основного закона РФ, в частности статья 1, часть 2 статьи 3, статья 12, часть 4 статьи 13, часть 2 статьи 24, статья 30, часть 1 статьи 32, статья 33, статьи 130–133.

В феврале 2021 года нами было проведено экспертное интервью с должностными лицами Администрации Екатеринбурга, в чьи должностные регламенты входят вопросы взаимодействия с национальными объединениями. На основе анализа ответов была разработана соответствующая программа повышения квалификации.

Цель разработанной Программы – обеспечение системности организации дополнительного профессионального образования, поддержание и развитие уровня квалификации служащих, необходимого для эффективного взаимодействия с национальными объединениями.

Повышение квалификации – это непрерывное обучение служащих с целью обновления теоретических и практических знаний в соответствии с постоянно повышающимися требованиями к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач.

Задачами данной Программы являются:

- обеспечить получение служащими необходимых знаний, навыков, умений с учетом специализации профессиональной деятельности;
- включать современные технологии обучения, деловые игры, тренинги, разбор практических ситуаций, занятия с использованием компьютеров и иных аппаратных средств обучения, обмен опытом и др.;
- упорядочение процессов приобретения дополнительных знаний и навыков, комплексного их обновления в связи с изменениями в системе государственного управления;
- организация процессов изучения и обобщения передового зарубежного опыта, опыта функционирования иных органов различных управленческих уровней;
- создание возможности выбора формы повышения квалификации, что лишает служащих успешно и добросовестно выполняющих свои должностные обязанности, повышать свою квалификацию именно в том направлении и в той форме, в которых они действительно испытывают необходимость;

- создание условий для повышения квалификации служащих Департамента общественных связей г. Екатеринбурга;
- создание возможности условий в направлении профессионального развития как стажировка.

Система мероприятий будет включать 3 основных подраздела.

Прохождение профессиональной переподготовки, повышение квалификации и стажировка.

1. Прохождение профессиональной переподготовки:

а) общее количество служащих, направляемых ежегодно на обучение по программам профессиональной переподготовки, исходя из ежегодной потребности, а также общее количество служащих, направляемых на профессиональную переподготовку в течение 3-х лет;

б) профессионально-должностной состав служащих, направляемых на обучение, по категориям и группам замещаемых должностей Департамента общественных связей г. Екатеринбурга;

в) основные направления профессиональной переподготовки: управленческое; правовое; организационно-экономическое; планово-финансовое; информационно-аналитическое и др.;

г) формы организации профессиональной переподготовки: очная; очно-заочная (вечерняя); заочная (блочно-модульная); заочная с элементами дистанционного обучения;

д) виды профессиональной переподготовки: с отрывом от муниципальной службы; с частичным отрывом от службы; без отрыва; без отрыва от службы с использованием возможностей дистанционных образовательных технологий;

е) продолжительность обучения.

2. Повышение квалификации:

а) общее количество служащих, направляемых ежегодно на обучение по программам повышения квалификации, исходя из ежегодной потребности, а также общее количество служащих, направляемых на повышение квалификации в течение 3-х лет;

б) профессионально-должностной состав служащих, направляемых на обучение: по категориям и группам замещаемых должностей;

в) направления повышения квалификации. В то же время следует учитывать и возможности реализации комбинированных, междисциплинарных либо узкопрофессиональных образовательных программ повышения квалификации;

г) формы организации повышения квалификации: очная; заочная с элементами дистанционного обучения;

д) виды повышения квалификации: с отрывом от службы; с частичным отрывом; без отрыва; без отрыва от службы с использованием возможностей дистанционных образовательных технологий;

е) продолжительность обучения: от 18 до 72 часов; от 73 до 144 часов.

Форма, вид и продолжительность обучения зависят от категории и группы должностей, замещаемых служащими.

3. Стажировка. Стажировка как самостоятельный вид дополнительного профессионального образования организуется всегда с отрывом от службы и может реализовываться:

- в центральных аппаратах и территориальных органах федеральных государственных органов;
- в государственных органах субъектов Российской Федерации;
- за рубежом.

Служащий должен постоянно поддерживать уровень своих знаний, повышать квалификацию, иметь возможность переподготовки и стажировки. Безусловно, обучение каждого служащего должно носить постоянный характер, т. е. осуществляться в течение всей его профессиональной карьеры с целью обновления его знаний, полученных в результате «базового» образования и обретения новых знаний, которые он будет использовать в своей профессиональной деятельности.

В связи с этим начальник Департамента общественных связей г. Екатеринбурга в срок до 1 сентября текущего года вносят предложения по повышению квалификации служащих, находящихся у него в подчинении, на очередной год и на среднесрочную перспективу (два последующих за очередным года) с указанием формы (с полным или частичным отрывом или без отрыва от службы) и сроков обучения, которые направляются в кадровую службу Администрации г. Екатеринбурга.

Кадровая служба в срок до 15 сентября выполняет расчет потребности в повышении квалификации служащих с учетом поступивших предложений.

В первоочередном порядке в состав лиц, направляемых на обучение, включаются служащие, являющиеся кандидатами на назначение на высшую должность или должность иной специализации.

При расчете потребности в повышении квалификации служащих в расчет не включаются:

- обучающиеся в высших учебных заведениях, аспирантуре или докторантуре без отрыва от службы;
- обучающиеся на момент формирования заявки в образовательных учреждениях дополнительного образования по профилю специальности;
- достигшие предельного возраста нахождения на службе в расчетном году;
- находящиеся в длительных отпусках (по беременности и родам, уходу за ребенком и т. п.);
- проходившие повышение квалификации или окончившие учебные заведения в течение двух календарных лет, предшествующих расчетному.

Кадровая служба не позднее 1 октября предшествующего года составляет план повышения квалификации служащих.

План повышения квалификации служащих учитывается при составлении бюджета на очередной финансовый год. Среднесрочный план повышения квалификации служащих учитывается при составлении среднесрочного финансового плана.

На основании годового плана повышения квалификации служащих формируется заявка и составляется список служащих.

Таким образом, чтобы эффективность процесса обучения была высока, надо чтобы служащий был грамотно подготовлен и проведен. Выделяются следующие этапы процесса обучения:

- определение потребности в обучении, путем составления соответствующих планов;
- постановка целей обучения;
- комплекс подготовительных мероприятий;
- самообучение;
- проверка полученных знаний.

Так, можно предложить план мероприятий по совершенствованию процесса повышения квалификации служащих Департамента общественных связей г. Екатеринбурга (см. табл. 1).

Таблица 1

План мероприятий программы по совершенствованию процесса повышения квалификации служащих Департамента общественных связей г. Екатеринбурга по взаимодействию с национальными объединениями

Мероприятия	Сроки	Ответственный
1	2	3
1. Освобождать служащего на время прохождения курсов повышения квалификации от выполнения основной работы с назначением замещающего. 2. Создать реестр копии записи курсов и выдавать, тем, кому бы было необходимо прослушать для выполнения работы.	На период прохождения повышения квалификации	Зам. начальника Департамента общественных связей г. Екатеринбурга
3. Определение потребности. 4. Расчет потребности в обучении кадров выполняется ежегодно 5. Расчет потребности в обучении кадров производится в течение I квартала года, предшествующего расчетному, в следующем порядке 6. Департамент подготавливает предложения по переподготовке и повышению квалификации служащих и в срок до 10 апреля.	январь 2022 г.	Зам. начальника Департамента общественных связей г. Екатеринбурга

<p>7. Отдел кадров Администрации г. Екатеринбурга в срок до 20 апреля выполняет Расчет потребности в переподготовке и повышении квалификации служащих.</p> <p>8. Определение вида профессионального развития служащих.</p> <p>9. Разработка индивидуальных планов повышения квалификации.</p> <p>10. Распределение финансовых средств на обучение служащих.</p> <p>11. Направление заявки в образовательное учреждение</p>		
<p>12. Согласование плана профессионального развития служащих.</p> <p>13. После согласования издаются соответствующие документы</p>	февраль 2022 г.	Зам. начальника Департамента
<p>14. Составление плана прохождения стажировки.</p> <p>15. Подать заявку на прохождение повышения квалификации.</p> <p>16. Согласовать время прохождения стажировки.</p>	март 2022 г.	Зам. начальника Департамента
<p>17. Обучение.</p> <p>18. Процесс профессионального развития служащих:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– профессиональная подготовка;</li> <li>– профессиональная переподготовка;</li> <li>– повышение квалификации;</li> <li>– стажировка.</li> </ul>	Весь период	Зам. начальника Департамента
<p>19. Мониторинг</p>	Весь период	Зам. начальника Департамента

Содержанием модулей программы может стать разработанная и реализованная на практике Р. А. Валиевым и Л. А. Максимовой программа повышения квалификации государственных и муниципальных служащих в области межэтнических и межконфессиональных отношений, а также по работе с представителями разных возрастных групп [1; 4; 5; 6].

В условиях реформирования отечественной правовой политики в рассматриваемой сфере целесообразным представляется законодательное совершенствование форм и способов взаимодействия органов местного самоуправления и национальных объединений. В частности, по нашему мнению, следует закрепить в Федеральном Законе «Об общественных объединениях» следующие формы взаимодействия:

1) вовлечение представителей общественных объединений в работу временных рабочих органов по разработке проектов муниципальных правовых актов;

2) участие в избирательном процессе на местном уровне;

3) заключение договоров и соглашений о взаимодействии между органами местного самоуправления и национальными объединениями;

4) участие национальных объединений в выработке решений, принимаемых органами местного самоуправления в рамках постоянно действующих консультативных советов, экспертных советов, общественных палат, «круглых столов».

По мнению экспертов, одним из вариантов совершенствования данного процесса может быть проведение планомерной работы по развитию региональной идентичности личности как эффективному механизму формирования единства местного сообщества при сохранении этнокультурной идентичности жителей [6–9]. Считаем, что указанные меры позитивно отразятся на эффективности взаимодействия местного самоуправления и национальных объединений.

### Литература

1. Валиев Р. А., Максимова Л. А. Повышение профессиональной компетентности государственных и муниципальных служащих в области межэтнических и межконфессиональных отношений (из опыта работы с государственными и муниципальными служащими Свердловской области) // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 7-14.

2. Выдрин И. В. Местное самоуправление в Российской Федерации: от идеи к практике: конституц.-правовой аспект: моногр. / Урал. гос. юрид. акад. – Екатеринбург: УрГЮА, 2019. – 205 с.

3. Горнев Р. В. Общественные объединения как субъект инициирования публичных слушаний на муниципальном уровне // Актуальные проблемы юридических наук: материалы научной конференции по итогам НИР профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов за 2014 год. – Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т, 2015. – С. 72-75.

4. Кросс-культурное исследование отношения к трудовой деятельности представителей разных возрастных групп / Т. Бугелова, М. Бенедикова, Л. Чупкова, Л. А. Максимова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 4. – С. 36-42. – DOI: 10.26170/ro19-04-04.

5. Мадаминова Б. Ш., Исакова М. Т., Максимова Л. А. Репрезентация влияния досуга и межличностных отношений на психическое здоровье личности в сознании жителей Ферганской области // Актуальные вопросы современной психологии, конфликтологии и управления: взгляд молодых исследователей: сборник научных статей. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 79-85.

6. Максимова Л. А. Специфика ценностного компонента региональной идентичности личности мигрантов // Психологическое здоровье населения как важный фактор обеспечения процветания общества: материалы международной онлайн научной-практической конференции, Екатеринбург – Фергана, 20 мая 2020 года / Ферганский государственный университет, кафедра психологии; Уральский государственный педагогический университет, институт психологии; ответственные редакторы М. Б. Юлдашева, Л. А. Максимова, С. А. Водяха.. – Екатеринбург; Фергана: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 14-20.

7. Опыт региональной идентичности: отражение эмоционального состояния при межкультурном текстообразовании / Л. А. Максимова, Т. В. Валиева, Н. Б. Руженцева, Р. А. Валиев // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 4. – С. 28-36. – DOI: 10.26170/po18-04-04.

8. Региональная идентичность в юношеском возрасте как маркер личностной связи с территорией проживания / Л. А. Максимова, Р. А. Валиев, Н. Б. Руженцева, Т. В. Валиева // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 2. – С. 82-92. – DOI: 10.17759/pse.2019240208.

9. Regionally-focused concepts as the core of personal regional identity: structure and content / L. Maksimova, R. Valiev, N. Ruzhentseva [et al.] // XVI European Congress of psychology, Moscow, 02–05 июля 2019 года. – Moscow: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Издательский Дом (типография), 2019. – P. 1854.

**Шейнкер Михаил Игоревич,**

студент, направление подготовки «Психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Научный руководитель:**

**Водяха Сергей Анатольевич,**

канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: svodyakha@yandex.ru

## **ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА РЕЛИГИОЗНОЙ ЛИЧНОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности ценностно-смысловой сферы религиозной личности. Автор выявил, что у респондентов с надежным типом привязанности выявлена высокая степень принятия человеком себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков со стороны других людей.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловая сфера; психология личности; религиозная личность; самосознание личности; психология личности.

**Sheinker Mikhail Igorevich,**

Student, Field of Education «Psychology», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Vodyakha Sergey Anatolyevich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **VALUE-SEMANTIC SPHERE OF A RELIGIOUS PERSONALITY**

**Abstract.** The article examines the features of the value-semantic sphere of a religious person. The author found that respondents with a reliable type of attachment showed a high degree of acceptance by a person of himself as he is, regardless of the assessment of their strengths and weaknesses from other people.

**Keywords:** value-semantic sphere; psychology of Personality; religious person; self-knowledge of personality; psychology of personality.

Актуальность темы исследования определяется обращением к проблеме изменения самосознания под влиянием различных специфических условий и обстоятельств жизни. Фундаментальное направление исследования самосознания рассматривает вопросы его изменения (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн, И. И. Чеснокова, Е. В. Шорохова, И. С. Кон, А. В. Карпов, А. Г. Спиркин, В. В. Столин, У. Джемс, Э. Эриксон, К. Роджерс, Р. Бернс и др.). В психологии широко представлена линия исследований изменения самосознания под влиянием различных факторов

и условий: экстремальности (М. Ш. Магомед-Эминов), трудных жизненных ситуации (Л. И. Анцыферова, Ф. Е. Василюк), специфических и нормативных жизненных событий (А. В. Захарова, А. И. Липкина, С. Н. Чистякова), психотерапии и психологического тренинга (И. В. Вачков, К. Роджерс) и др. Исследуются содержание, глубина, индивидуально-типологические особенности изменений самосознания под влиянием различных факторов [1; 3].

Существенным фактором изменения самосознания является религия. Изменение самосознания под влиянием религии является содержанием процессов изменения религиозности. В рамках нормативного подхода этот феномен рассматривается как поступательный и закономерный процесс формирования и развития религиозности, связанный с онтогенезом (Б. С. Братусь, Е. В. Перевозникова, Е. А. Савина, А. В. Романов, А. Э. Пятинин, Е. А. Сапина, Т. В. Склярова, С. А. Черняева, Д. В. Винникот, П. Пройзер, У. Майсснером, А. Риззуто, Д. Элкиндр и др.). Изменение самосознания в контексте нормативного развития религиозности изучается с точки зрения этапов формирования и развития самосознания в онтогенезе под влиянием религиозного воспитания, обучения [1].

К другому процессу изменения религиозности относят феномен религиозного обращения, который определяется как ненормативный и скачкообразный процесс увеличения уровня религиозности (Д. М. Угринович, Е. Н. Волков, В. Г. Кирсанова, Ю. И. Полищук, А. В. Романов, Д. В. Ольшанский, И. М. Богдановская, А. И. Демьянов, А. М. Улановский, Е. Н. Волков, С. Батсон, У. Джеймс, Э. Кларк, К. Паргамент, Э. Д. Старбак, С. Хилл, Ф. Палотзиан). Однако, несмотря на широкую распространенность изучения феномена религиозного обращения в междисциплинарном контексте, психологическое содержание этого процесса, с нашей точки зрения, все еще остается не раскрытым. Важнейшим элементом процесса религиозного обращения может являться изменение самосознания, поскольку именно самосознание, как ведущий элемент психического склада личности, детерминирует организацию и регуляцию всей жизнедеятельности верующего, является основой мотивационной, поведенческой активности личности [3].

Таким образом, существует противоречие между значительным интересом со стороны общества и психологической науки к феномену религиозности в связи с социальным взаимодействием и отсутствием прочного эмпирического фундамента для выявления социально-психологических закономерностей данного явления.

Проблема разногласий мотивов действия, и расположение человека к Богу обращает на себя внимание исследователей с давних времен, таких как М. Ф. Мюллер, В. М. Вундт, Ж. М. Шарко, П. М. Ф. Жане, но и остается актуальной сейчас, благодаря современным специалистам (К. М. Антонов, Е. И. Аринин, Л. Г. Пучко) [2].

Важной задачей настоящей работы является ценностно-смысловая позиция человека, чье внимание направленно на достижение материальных благ личности, стремящейся достичь духовного благополучия. Люди того и другого мнения являются участниками самопознания, различием, которых является только выбор метода. Тщательное изучение взаимосвязи религиозности личности и социальных систем, а также формирование религиозности личности внутри этих систем может создать надежный научный фундамент для решения общественных проблем.

Гипотезой исследования является предположение о том, что ценностно-смысловая сфера личности будет иметь существенные различия в зависимости от степени ее религиозности.

Методики исследования:

1. Анкета религиозных ориентаций (И. М. Богдановская).
2. Опросник Терминальных Ценностей (И. Г. Сенин).
3. Тест смысложизненных ориентаций Дж. Крамбо и Л. Махолика.

В данном исследовании участвовали респонденты с 18 до 80 лет всех вероисповеданий (студенты, семьи, пенсионеры.)

Исследование проводилось как электронном формате (дистанционно) так и очно.

Средний возраст испытуемых равняется 31 году, благодаря чему можно предположить, что показатели ОЖ не различаются между группой религиозных и не религиозных людей.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей терминальных ценностей  
и смысложизненных ориентаций

Independent Samples T-Test						
		W		df		p
Профес		396.000				0.311
Обуч		444.000				0.856
Семья		448.000				0.912
Общест		479.000				0.685
Увлеч		327.000				0.044
Высокое мат пол(стен)		523.000				0.238
Креативность(стен)		439.500				0.807
Активн соц конт(стен)		386.000				0.243
Развитие себя (стен)		477.500				0.714
Достижения (стен)		469.000				0.828
Дух удовл(стен)		405.000				0.431
Сохран собст индив(стен)		404.500				0.414
Цели		571.500				0.089
Процесс		564.500				0.105

Результат		555.500				0.141	
Локус контроля Я		629.000				0.011	
Локус контроля жизни		466.500				0.871	
Ож		645.500				0.005	

Из полученных данных по всем контрастным группам методики СЖО можно выделить ряд особенностей характерных для всех групп.

Данные по критерию Манна-Уитни шкал «Риск» и «Активность» показывают достоверные различия. Из полученных данных по всем контрастным группам методики СЖО нужно выделить одну особенность. Полученные данные по шкале «локус контроль Я» выделяются из общей тенденции остальных шкал.

Возможно, это связано с возрастом выборки, другими словами, как такого результата жизни у старшеклассников не имеется.

Значимыми у нас оказались показатели «Локус контроля Я», «ОЖ» «увлечения», «цели», «процесс», «результат» «материальное положение». В этих показателях наличие вероисповедания играет роль, судя по статистическим тестам.

Так как у нас имеются показатели значимые по Ливену, проведем тест Манна-Уитни, который сможет показать нам более точный результат.

По данным показателям можно предположить, что личность обладающим большим жизненным опытом адекватно оценивает процесс и результат той деятельности, которой занимается с учетом материальных условий.

Мы провели тест Манна-Уитни, и к значимым показателям добавился еще один – «Увлечения».

То есть важность увлечений также будет различная в зависимости от наличия или отсутствия вероисповедания.

По результатам исследования можно предположить, что у респондентов, обладающих каким-либо вероисповеданием, уровень увлеченности, превышает группу людей «атеистов».

На основе анализа таблицы можно утверждать, что люди, обладающие религиозным мировоззрением, обладают высокой свободой выбора и сильным целеустремлением для достижения духовного удовлетворения, (уровень значимости =0.002 и 0.065). У личностей склонные к материальному благополучию проявляется высокий бал категории «материальное положение» данный факт означает, что по данному показателю отражает стремление человека к возможно более высокому уровню своего материального благосостояния. Такие люди часто убеждены в том, что материальный достаток является главным условием жизненного удовлетворения (уровень значимости =0.151). Такие категории, как процесс и результат у объектов с религиозным познанием преобладает по отношению объектов, нацеленных на материальное обеспечение (среднее значение= 0.123 и 0.105).

Таким образом «верующие» люди проявляют целенаправленное концентрирование внимания на сегодняшнем дне, а «не верующие» проявляют заинтересованность прошедшего опыта на основе, которой можно развиваться в настоящее время. Такая категория как «ОЖ» выделяется у людей как религиозных, так и не религиозных. Данный факт базируется на прожившем опыте, в связи с тем люди старшего возраста преобладают данным показателем над молодым поколением (уровень значимости =0.006).

Таким образом, можно утверждать, что существует взаимосвязь между смысложизненными ориентациями, личностными качествами и интересами профессиональной направленности.

На основе полученных результатов исследования были сделаны следующие выводы:

1. Ценностно-смысловые ориентации личности в контексте религиозной веры определяют субъективную значимость и смысл явлений действительности в континууме категорий «Божественное – Мирское».
2. В ситуациях фрустрации у учащихся православных учебных заведений, наряду с религиозной, актуализируется общечеловеческая (мирская) ценностно-смысловая ориентация. Данные ориентации противоречиво взаимодействуют при регуляции поведения.
3. Вербальная выраженность религиозной ценностно-смысловой ориентации у православных учащихся, живущих в миру, выше, чем у студентов светского вуза. При этом общая осмысленность молодежью собственной жизни одинакова. Это означает, что вербально выражаемая религиозная ценностно-смысловая ориентация личности прямо не связана со степенью осмысленности личностью собственной жизни и функционирует относительно автономно от смысложизненных ориентаций.

### **Литература**

1. Водяха С. А., Водяха Ю. Е., Симбирцева Н. А., Шалагина Е. В. Вызовы времени: самопроектирование молодежи как междисциплинарная задача // Общество. Среда. Развитие. – 2021. – № 1 (58). – С. 15-20.
2. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. – М.: Академический проект, 2017. – 416 с.
3. Франкл В. Э. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. – Новосибирск: Сиб. унив. изд., 2016. – 95 с.

**Шестернина Татьяна Денисовна,**

студент, направление подготовки «Психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: shesternina.t.94@mail.ru

**Панькова Анна Михайловна,**

канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: skyann@list.ru

**ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ  
ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИН, ВЫБИРАЮЩИХ  
ОСОЗНАННУЮ БЕЗДЕТНОСТЬ**

**Аннотация.** Статья посвящена психологическому исследованию осознанного выбора женщинами репродуктивного возраста бездетного образа жизни. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на выборке 60 человек. Описаны особенности ценностно-мотивационной сферы сознательно бездетных женщин в сравнении с женщинами, ориентированными на деторождение.

**Ключевые слова:** осознанная бездетность; ценностные ориентации; женщины; бездетный образ жизни; личность женщины; психология женщин; ценностно-мотивационная сфера; бездетность.

**Shesternina Tatiana Denisovna,**

Student, Field of Education «Psychology», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Pankova Anna Mikhailovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**VALUE-MOTIVATIONAL SPHERE OF THE CHILDFREE WOMEN**

**Abstract.** The article is devoted to the psychological study of the conscious choice of a childless lifestyle by women of reproductive age. The results of an empirical study conducted on a sample of 60 people. The features of the value-motivational sphere of deliberately childless woman in comparison with women focused on childbearing are described.

**Keywords:** conscious childlessness; value orientations; women; childless lifestyle; woman's personality; women's psychology; value-motivational sphere; childlessness.

На современном этапе развития человеческого общества у молодых женщин все чаще можно наблюдать неготовность к осуществлению родительской функции. Женщины репродуктивного возраста направлены, прежде всего, на реализацию себя в личностном и профессиональном

плане, отодвигая рождение детей на неопределенный срок или осознанно отказываясь иметь детей.

Так, по данным социологических исследований, проведенных в мае 2021 года (источник РИА-новости) бездетными назвали себя 26% женщин и 29% мужчин, среди факторов, которые влияют на решение о рождении ребенка респонденты женщины 5% и мужчины 8% заявили о нехватке свободного времени, 4% женщин сказали, что у них нет материнского инстинкта, отсутствие отцовского инстинкта признали 3% мужчин.

С одной стороны, как показывают социологические данные, явление сознательной бездетности становится все более распространенным среди современной молодежи и женщин репродуктивного возраста, что в дальнейшем может привести к негативному влиянию на демографическую ситуацию в стране; с другой стороны, существует ограниченность психологических сведений (особенно российских) о сущности этого феномена, детерминантах выбора бездетного образа жизни.

В психологии под сознательной бездетностью понимается независимое от медицинских показателей сознательное решение личности не иметь детей. Синонимами сознательной бездетности можно назвать понятия «добровольный отказ от детей», «бездетный образ жизни», также в некоторых исследовательских работах можно увидеть обозначение понятия «сознательная бездетность» понятием «чайлдфри». По мнению М. К. Рачицкой и О. А. Петровской: «Чайлдфри – это отсутствие детей и сознательное желание личности их никогда не иметь, то есть добровольная бездетность» [10]. Термин «childfree» (от английских слов: «child» – ребенок, «free» – свобода) буквально можно перевести как «свободный от детей». Данный термин возник в США в противовес слову «childless» («бездетный») на волне эмансипации американские феминистки Элен Пэк и Ширли Радл – основательницы «Национальной Организации для Неродителей» (The National Organization for Non-Parents) предложили понятие «childfree» (свободный от детей), утверждая, таким образом, что данный термин звучит наиболее подходяще и подчеркивает независимость и сознательность выбора личности не иметь детей [3]. В России популярность идеология чайлдфри приобрела в 2004 году, благодаря развитию интернет-форумов, сообществ, где люди, которые придерживались образа жизни без детей могли общаться с единомышленниками и поддерживать друг друга. При этом представителям чайлдфри в России достаточно существовать в виртуальном пространстве, не относя себя к той или иной организации или движению [1].

Проанализировав ряд источников [7; 8; 9] мы можем описать социально-психологический портрет сознательно бездетных женщин. Итак, чаще всего, это женщины раннего зрелого возраста (20–35 лет); выросшие в крупных «городах-миллионниках»; имеющие высшее образование и доход, выше среднего; ориентированные на карьерный рост, самосовершенствование и хобби; ценящие, прежде всего, свою свободу и комфортный образ жизни.

Среди причин, по которым женщины отказывались от материнства исследователи [11] называют: отсутствие желания стать родителями (вследствие отсутствия материнского инстинкта; неприязни к детям; негативного опыта; отсутствия интереса к выполнению родительских функций и др.); приоритет личного развития (нежелание жертвовать личным пространством и временем ради детей; выбор в пользу карьеры, финансовой свободы, эмоциональной и физической близости с партнером); проблемы медицинского или психологического характера (опасения о том, что существующее состояние здоровья может повлиять на уход за ребенком и его будущее; ребенок унаследует некое заболевание и др.); вера в благородность отказа от деторождения (в силу обеспокоенности экологической, социальной, экономической ситуацией в стране/мире; отсутствия гарантий проживания «хорошей жизни» в мире, полном страданий; уверенность в большей ценности своего карьерного вклада в развитие человечества).

Центральный вопрос нашего исследования – что движет российскими женщинами, выбирающих осознанную бездетность? Чтобы ответить на него мы обратились к изучению проблемы ценностей и мотивов личности.

Как показал анализ научной литературы, система ценностей является регулятором поведения, жизнедеятельности личности (М. Рокич, С. Л. Рубинштейн, И. П. Шапенкова, А. С. Шаров); выступает в качестве целей жизни (М. Рокич, В. А. Ядов) и личностных смыслов (Д. А. Леонтьев) и тем самым осуществляет побудительную, направляющую функцию; является связующим звеном внутренним миром человека и окружающей его действительностью (А. Г. Здравомыслов). Ценностные ориентации, являясь более или менее устойчивыми ориентирами «желательного состояния дел» [6], выступают основой мировоззрения и регуляции жизнедеятельности личности.

Кроме ценностей, направляющую функцию выполняет и система мотивов личности. По мнению А. Н. Леонтьева [5], мотив является тем, что побуждает и направляет деятельность человека в отражаемой им реальности. Е. П. Ильин [4] рассматривает мотив как сложное психологическое образование, которое побуждает к сознательным действиям и служит для них обоснованием, мотивация же представляет собой процесс формирования мотива, а мотивационная сфера личности – это система мотивов (мотивационных установок личности, её потребностей и интересов), которые отражают различные стороны её деятельности.

В нашей работе ценностно-мотивационная сфера личности рассматривается как сложное динамичное психологическое образование, формирующееся в ходе онтогенеза под влиянием микро- и макросоциальных факторов, обеспечивающее «генеральную линию» поведения, мировосприятия и регулирующее жизнедеятельность человека. Говоря о женщинах, выбирающих осознанную бездетность, можно предположить, что их выбор не заводить детей является частью образа жизни, «каркас» которого и составляют опре-

деленные ценности и мотивы. Далее мы опишем эмпирическое исследование, целью которого было эмпирическое выявление и описание особенностей ценностно-мотивационной сферы сознательно бездетных женщин в сравнении с женщинами, ориентированными на деторождение.

В эмпирическом исследовании принимало участие 60 женщин в возрасте 22–35 лет, среди которых 29 женщин, выбирающих осознанную бездетность («чайлдфри») и 31 женщина, уже имеющая детей или в дальнейшем планирующая иметь детей.

Были использованы следующие методы сбора эмпирических данных: Методика М. Рокича «Ценностные ориентации», «Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности» С. М. Петровой, Методика Р. Г. Овчаровой «Представления об идеальном родителе». Математико-статистический анализ данных проводился с помощью критериев Колмогорова-Смирнова и Манна-Уитни.

В результате математико-статистической обработки эмпирических данных были выявлены достоверные различия в мере выраженности ценностных ориентаций и мотивационных тенденций женщин, по-разному относящихся к деторождению (см. таблицу 1).

Таблица 1

Статистически значимые различия в ценностно-мотивационной сфере женщин, ориентированных на бездетность и деторождение

Признак		Сумма рангов Женщины, ориентированные на деторождение	Сумма рангов Женщины-чайлдфри	U	Уровень значимости
ценности	Активная деятельная жизнь	<b>1039,00</b>	791,00	326	0,066
	Счастливая семейная жизнь	797,00	<b>1033,00</b>	332	0,08
	Удовольствия	<b>1017,00</b>	813,00	348	0,129
мотивация	Акquisитивная мотивация	780,00	<b>1050,00</b>	315	0,001
	Трудовая мотивация	810,00	<b>1020,00</b>	345	0,005
	Нормативная мотивация	<b>1065,00</b>	765,00	300	0,004
	Мотивация избегания неприятностей	<b>1065,00</b>	765,00	300	0,009
	Мотивация индивидуализации	720,00	<b>1110,00</b>	255	0,00
	Пугническая мотивация	990,00	<b>1065,00</b>	300	0,009

Дополним описание особенности структуры ценностей и мотивов женщин, ориентированных на бездетность и деторождение данными о их психологической готовности к родительству (см. таблицу 2).

Проанализировав и обобщив результаты эмпирического исследования, мы можем описать особенности ценностно-мотивационной сферы женщин, выбирающих осознанную бездетность в сравнении с женщинами, ориентированными на деторождение.

Таблица 2

Статистически значимые различия в компонентах психологической готовности к родительству (методика «Представления об идеальном родителе» Р. Г. Овчаровой)

Признак	Сумма рангов Женщины, ориентированные на деторождение	Сумма рангов Женщины-чайлдфри	U	Уровень значимости
Когнитивный аспект	<b>1125,00</b>	705,00	240,00	0,002
Поведенческий аспект	<b>1110,50</b>	719,50	254,50	0,004

**Особенности ценностно-мотивационной сферы женщин, выбирающих осознанную бездетность.** Для женщин, выбравших бездетный образ жизни, приоритетными являются (в порядке убывания) ценность здоровья, материальная обеспеченность, любовь, жизненный опыт, самосовершенствование, интересная работа и активная деятельная жизнь. Для них важна полнота и эмоциональная насыщенность жизни, а также возможность получать удовольствия и приятно проводить время, не обременяя себя обязанностями. Женщины высоко ценят свое здоровье, интересы, потребности и личный комфорт. Они стремятся к материальному благополучию в жизни, финансовой свободе; готовы активно действовать на пути к своим целям, преодолевая трудности; их привлекает профессиональный рост и возможность достижения успехов в карьере.

Вероятно, в силу того, что ценность семьи как супружеской пары с детьми для женщин-чайлдфри не является приоритетной, они демонстрируют более низкую психологическую готовность к материнству: для них характерна недостаточная осведомленность в том, какой должна быть комфортная психологическая среда в семье, какие чувства свойственно проявлять родителю к ребенку, какие роли и функции непосредственно должен проявлять родитель, какие существуют стили воспитания в семье.

**Особенности ценностно-мотивационной сферы женщин, ориентированных на деторождение.** Женщины, ориентированные на рождение детей, имеют положительное отношение к созданию семьи (сама ценность семьи для них является одной из самых значимых), воспитанию ребенка, для них важно развитие взаимопонимания с членами семьи и нали-

чие гармоничной семейной атмосферы. Эти женщины в большей мере, чем женщины - чайлдфри, в своей повседневной жизни готовы руководствоваться принятыми в обществе нормами и правилами, разделяют существующие в их группе ценности. Они ориентированы на избегание конфликтов, угроз, опасностей столкновения с внешним окружением.

Данные свидетельствуют о том, что женщины этой группы больше готовы выполнять роль родителя; они отличаются высокими познаниями о том, каким должен быть идеальный родитель, какими навыками ему необходимо обладать для воспитания ребенка, а также знают о том, как ухаживать, заботиться о ребенке, выстраивать с ним гармоничные отношения; хорошо разбираются в стилях воспитания и могут определить какой тип подходит конкретно для их ребенка.

В полученных результатах проведенного исследования мы можем увидеть проявление двух разных способов проживания жизни. Первый образ жизни (характерный для женщин, выбравших бездетность) сочетает в себе активное извлечение и использование ресурсов, деятельное отношение к миру и направленность на свои интересы и потребности. «Каркасом» второго образа жизни (больше свойственным женщинам, ориентированным на создание семьи и рождение детей) являются принятие общепринятых ценностей, норм поведения и направленность на «Другого» (создание благоприятных условий для его существования, развития).

### Литература

1. Бичарова М. М. «Чайлдфри» как социальное явление // Научные итоги 2016 года: достижения, проекты, гипотезы. – 2016. – № 6. – С. 61-67.
2. Белинская Д. В. Социальный портрет чайлдфри // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. – 2018. – № 13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-portret-chayldfri>.
3. Грицай Л. А. Некоторые аспекты научного изучения феномена «чайлдфри» // Культура и образование. – 2013. – № 2. – URL: <http://vestnik-rzi.ru/2013/10/1003.html>.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. – Москва: Смысл: Академия, 2004. – 352 с.: ил. – (Высшее образование). – ISBN 5-89357-153-3.
6. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14 Психология. – 1996. – № 4. – С. 35-44.
7. Новоселова Е. Н. Репродуктивные стратегии жителей городской агломерации (на примере Москвы) // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2015. – С. 130-150.

8. Новоселова Е. Н. Добровольная бездетность, как гроза демографической безопасности России // Вестник Московского университета. Серия 81. Социология и политология. – 2012. – № 1. – С. 99-110.

9. Полутова М. А., Жанбаз О. О. Ценностные и мотивационные установки сообщества «Чайлдфри» с позиций постмодернизма // Вестник ЗабГУ. – 2015. – № 1 (116). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-i-motivatsionnye-ustanovki-soobschestva-chayldfri-s-pozitsiy-postmodernizma>.

10. Рачицкая М. К., Петровская О. А. Движение чайлдфри в молодёжной среде. – URL: <http://www.scinseforum.ru/2015/1052/8692.pdf>.

11. Agrillo C., Nelini C. Childfree by choice: a review // Journal of Cultural Geography. – 2008. – Vol. 25, № 3. – P. 347-363.

**Щелканова Ирина Викторовна,**

студент, направление подготовки «Психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Научный руководитель:**

**Водяха Сергей Анатольевич,**

канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: svodyakha@yandex.ru

## **ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ КОММУНИКАТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются личностные особенности взрослых людей с коммуникативными трудностями. Автор выявил, что чем более выражена отзывчивость и принятие других, тем менее выражено нежелание сближаться с другими на эмоциональной основе.

**Ключевые слова:** личностные особенности; коммуникативные трудности; взрослые; межличностное общение; межличностное взаимодействие; коммуникативная деятельность.

**Shchelkanova Irina Viktorovna,**

Student, Field of Education «Psychology», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Vodyakha Sergey Anatolyevich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **PERSONAL FEATURES OF ADULTS EXPERIENCING COMMUNICATIVE DIFFICULTIES**

**Abstract.** The article examines the personal characteristics of adults with communication difficulties. The author found that the more responsiveness and acceptance of others is expressed, the less expressed the unwillingness to bond with others on an emotional basis.

**Keywords:** personality traits; communication difficulties; adults; interpersonal communication; interpersonal interaction; communication activity.

В современном мире радикально по-новому решаются социально-экономические и политические проблемы, что максимально актуализирует роль и значение человека, человеческого фактора во всех сферах жизнедеятельности общества [2].

Общество всегда задает эталон личности, процесс развития которой направлен на освоение социального мира, его предметов и отношений, ис-

торически выработанных форм и способов обращения с природой и норм человеческих взаимоотношений, т. е. на присвоение растущим человеком социальной человеческой сущности. Отсюда онтогенез выступает как форма социального развития человека, становления его как существа социального, при этом разным возрастным этапам свойственны различия в самопознании, самореализации, творческой активности, социальной зрелости [2].

Поскольку формирование личности обусловлено не только существующими общественными отношениями, но и отношениями, которые разворачиваются, отвечая по многим параметрам будущему, высокому и сложному уровню отношений людей, то психологический анализ способен выявить, особенности проблемы личности, испытывающей коммуникативные трудности [1].

В данной работе выявим моменты, выражающие психологические проблемы развития личности, испытывающей коммуникативные трудности в общении. Базируясь на кардинальных положениях, разрабатываемых в отечественной психологической науке, и, прежде всего в научной школе Л. С. Выготского – А. Н. Леонтьева, мы исходим из того, что в процессе онтогенеза растущий человек овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием, т. е. происходит процесс социализации. В то же время человек приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, т. е. происходит процесс его индивидуализации. По сути, это неразрывно взаимосвязанные компоненты единого процесса личностного развития, определенный уровень которого порождает самодетерминацию, самоуправление личности, сознательно организующей свою собственную жизнь, а значит, и определяющей в той или иной мере свое собственное развитие. Но личностью, субъектом, носителем социально-человеческой деятельности ребенок становится только в результате осуществления этой деятельности, совершаемой вначале с помощью взрослых, а потом и самостоятельно. Не рождаясь личностью, человек развивается как личность именно в ходе развития деятельности, причем выходит за пределы задаваемой деятельности. И хотя в целом личность представляет собой результат онтогенетического развития, появляясь на его определенных ступенях, но как качество, которое выражает общественную сущность человека, личность начинает формироваться с рождения [1].

Гипотеза исследования состоит в предположении, что существует взаимосвязь между личностными особенностями и коммуникативными трудностями: чем более выражены коммуникативные трудности, тем более выражены такие особенности, как доминантность, требовательность, скептицизм и менее выражены отзывчивость, принятие других.

В исследовании использовались следующие методики:

Тестирование с использованием следующих методик:

– методика исследования коммуникативно-характерологических тенденций Т. Лири;

– методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда;

– методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов В. В. Бойко.

Методы статистической обработки данных:

– методы описательной статистики;

– корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена.

В исследовании принял участие 51 респондент, взрослые люди от 30–50 лет, группа состоит из 25 мужчин и 26 женщин.

Проанализируем взаимосвязь между трудностями в установлении эмоциональных контактов и индивидуально-характерологическими тенденциями. Для этого проведем корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Показатели коэффициента ранговой корреляции представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели коэффициента ранговой корреляции между трудностями в установлении эмоциональных контактов и индивидуально-характерологическими тенденциями

		Неумение управлять эмоциями	Неадекватное проявление эмоций	Негибкость эмоций	Доминирование негативных эмоций	Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе
Доминантность	Коэффициент корреляции	<b>,334*</b>	,201	,187	-,046	-,185
	Знч. (2-сторон)	,017	,158	,190	,749	,195
	N	51	51	51	51	51
Уверенность в себе	Коэффициент корреляции	,047	-,196	<b>,286*</b>	-,215	,219
	Знч. (2-сторон)	,741	,168	,042	,130	,123
	N	51	51	51	51	51
Требовательность	Коэффициент корреляции	,005	<b>,365*</b>	<b>,334*</b>	-,053	,091
	Знч. (2-сторон)	,971	,008	,017	,711	,527
	N	51	51	51	51	51
Скептицизм	Коэффициент корреляции	-,054	,114	<b>,297*</b>	-,253	-,003
	Знч. (2-сторон)	,709	,425	,034	,074	,984
	N	51	51	51	51	51

Уступчивость	Коэффициент корреляции	<b>-,436**</b>	,024	,154	,040	-,012
	Знч. (2-сторон)	,001	,869	,281	,781	,936
	N	51	51	51	51	51
Доверчивость	Коэффициент корреляции	,078	,055	-,251	-,117	-,136
	Знч. (2-сторон)	,586	,701	,075	,414	,340
	N	51	51	51	51	51
Добросердечие	Коэффициент корреляции	,192	-,029	,148	-,100	-,178
	Знч. (2-сторон)	,177	,840	,299	,485	,212
	N	51	51	51	51	51
Отзывчивость	Коэффициент корреляции	-,050	-,088	<b>-,278*</b>	,112	<b>-,325*</b>
	Знч. (2-сторон)	,730	,541	,048	,434	,020
	N	51	51	51	51	51

\*\* Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

\* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

Таким образом, значимая прямая корреляция выявлена между доминантностью и неумением управлять эмоциями ( $r_s = 0,334$  при  $p = 0,017$ ). Полученная взаимосвязь позволяет сделать вывод о том, что чем более выражена доминантность, тем выше неумение управлять своими эмоциями.

Значимая прямая корреляция выявлена между уверенностью в себе и негибкостью эмоций ( $r_s = 0,286$  при  $p = 0,042$ ). Полученная взаимосвязь позволяет сделать вывод о том, что чем выше уверенность в себе, тем выше негибкость эмоций.

Значимая прямая корреляция выявлена между требовательностью и неадекватным проявлением эмоций ( $r_s = 0,365$  при  $p = 0,008$ ). Полученная взаимосвязь позволяет сделать вывод о том, что чем выше требовательность, тем более выражено неадекватное проявление эмоций.

Значимая прямая корреляция выявлена между требовательностью и негибкостью эмоций ( $r_s = 0,334$  при  $p = 0,017$ ). Полученная взаимосвязь позволяет сделать вывод о том, что чем выше уровень требовательности, тем выше негибкость эмоций.

Значимая прямая корреляция выявлена между скептицизмом и негибкостью эмоций ( $r_s = 0,297$  при  $p = 0,034$ ). Полученная взаимосвязь позволяет сделать вывод о том, что чем выше уровень скептицизма, тем выше негибкость эмоций.

Значимая обратная корреляция выявлена между уступчивостью и неумением управлять эмоциями ( $r_s = -0,436$  при  $p = 0,001$ ). Полученная взаимосвязь позволяет сделать вывод о том, что чем более выражена уступчивость, тем менее выражено неумение управлять своими эмоциями, и наоборот.

Значимая обратная корреляция выявлена между отзывчивостью и негибкостью эмоций ( $r_s = -0,278$  при  $p = 0,048$ ). Полученная взаимосвязь позволяет сделать вывод о том, что чем более выражена отзывчивость, тем менее выражена негибкость эмоций, и – наоборот.

Значимая обратная корреляция выявлена между отзывчивостью и нежеланием сближаться с другими на эмоциональной основе ( $r_s = -0,325$  при  $p = 0,0208$ ). Полученная взаимосвязь позволяет сделать вывод о том, что чем более выражена отзывчивость, тем менее выражено нежелание сближаться с другими на эмоциональной основе, и – наоборот.

Проанализируем взаимосвязь между трудностями в установлении эмоциональных контактов и характеристиками социально-психологической адаптации личности. В таблице 2 представлены показатели коэффициента ранговой корреляции.

Таблица 2

Показатели коэффициента ранговой корреляции  
между трудностями в установлении эмоциональных контактов  
и социально-психологическими характеристиками адаптации личности

		Неумение управлять эмоциями	Неадекватное проявление эмоций	Негибкость эмоций	Доминирование негативных эмоций	Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе
Адаптация	Коэффициент корреляции	-,117	,055	,195	-,048	-,210
	Знч. (2-сторон)	,414	,702	,169	,736	,140
	N	51	51	51	51	51
Самопринятие	Коэффициент корреляции	-,081	-,227	,018	-,081	,085
	Знч. (2-сторон)	,574	,108	,898	,571	,555
	N	51	51	51	51	51
Принятие других	Коэффициент корреляции	-,022	,039	,005	-,223	<b>-,337*</b>
	Знч. (2-сторон)	,880	,783	,972	,116	,016
	N	51	51	51	51	51
Эмоциональный комфорт	Коэффициент корреляции	-,048	-,208	,112	<b>-,342*</b>	,167
	Знч. (2-сторон)	,739	,143	,434	,014	,241
	N	51	51	51	51	51
Интернальность	Коэффициент корреляции	-,210	-,247	,121	-,136	,149

	Знч. (2-сторон)	,140	,080	,396	,342	,298
	N	51	51	51	51	51
Доминирование	Коэффициент корреляции	-,024	,098	,023	,037	-,112
	Знч. (2-сторон)	,867	,496	,873	,795	,432
	N	51	51	51	51	51

\*\* . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

\* . Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

Значимая обратная корреляция выявлена между доминированием негативных эмоций и эмоциональным комфортом ( $r_s = -0,342$  при  $p = 0,014$ ). Полученная взаимосвязь позволяет сделать вывод о том, что чем более выражен эмоциональный комфорт, тем меньше доминируют негативные эмоции, и – наоборот.

Значимая обратная корреляция выявлена между принятием других и нежеланием сближаться с другими на эмоциональной основе ( $r_s = -0,337$  при  $p = 0,016$ ). Полученная взаимосвязь позволяет сделать вывод о том, что чем более выражено принятие других, тем меньше нежелание сближаться с другими на эмоциональной основе, и - наоборот.

В результате проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. Чем более выражено неумение управлять эмоциями, тем более выражена доминантность и менее выражена уступчивость.
2. Чем более выражена негибкость эмоций, тем выше уверенность в себе, требовательность, скептицизм и ниже отзывчивость.
3. Чем выше требовательность, тем более выражено неадекватное проявление эмоций.
4. Чем более выражена отзывчивость и принятие других, тем менее выражено нежелание сближаться с другими на эмоциональной основе, и – наоборот.
5. Чем более выражен эмоциональный комфорт, тем меньше доминируют негативные эмоции, и – наоборот.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены. Гипотеза исследования подтвердилась.

### Литература

1. Водяха С. А., Водяха Ю. Е. Психологический анализ проявлений отчужденности в подростковом возрасте // Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии: материалы Всероссийского научно-практического форума / под редакцией А. В. Карпова. – 2020. – С. 124-128.
2. Лабунская В. А., Менджерцкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. – М., 2001. – 288 с.

**Эргашова Зарнигор,**

студент, направление подготовки «Педагогика-психология», Ферганский государственный университет, г. Фергана, Узбекистан

**Научный руководитель:**

**Юлдашева Махлиё,**

преподаватель кафедры «Психология», Ферганский государственный университет, г. Фергана, Узбекистан, эл. почта: myuldasheva229@gmail.com

### **ЭТИМОЛОГИЯ ТЕРМИНА «ОДИНОЧЕСТВО» В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Аннотация.** Проблема одиночества относится к предмету изучения наук, таких как социология, философия, психология, культурология, педагогика, медицина и теология. Каждый из них анализирует феномен одиночества, исходя из исследовательских рамок собственной науки, и пытается обогатить себя новыми аспектами данной проблематики. Теоретическая и практическая разработка этой проблемы приобретает актуальность в рамках социальной психологии, поскольку феномен одиночества напрямую связан с межличностными отношениями между людьми. Данная статья раскрывает теоретические стороны феномена одиночества и эмпирически описывает проведенный психологический эксперимент.

**Ключевые слова:** одиночество; психология одиночества; понятийный аппарат; социально-психологический феномен; уединение; изоляция личности; отчуждение; психология личности.

**Ergashova Zarnigor,**

Student, Field of Education «Pedagogy-Psychology», Fergana State University, Fergana, Uzbekistan

**Research advisor:**

**Yuldasheva Makhliyo,**

Lecturer of the Department of Psychology, Fergana State University, Fergana, Uzbekistan

### **ETHYMOLOGY OF THE TERM «LONELINESS» WITHIN THE FRAMEWORK OF SOCIAL PSYCHOLOGY**

**Abstract.** The problem of loneliness refers to the subject of the study of sciences such as sociology, philosophy, psychology, cultural studies, pedagogy, medicine and theology. Each of them analyzes the phenomenon of loneliness, based on the research framework of their own science, and tries to enrich themselves with new aspects of this problem. Theoretical and practical development of this problem is becoming relevant in the framework of social psychology, since the phenomenon of loneliness is directly related to interpersonal relationships between people. This article reveals the theoretical aspects of the phenomenon of loneliness and empirically describes the conducted psychological experiment.

**Keywords:** loneliness; psychology of loneliness; conceptual apparatus; socio-psychological phenomenon; solitude; personality isolation; alienation; personality psychology.

Изучение понятия «Социально-психологическое одиночество» указывает на важность полного раскрытия смысла и сущности термина «одиночество». Теоретически в основе этой проблемы лежат древние корни. Тема одиночества была в центре внимания каждого представителя человечества в течение всего периода. Об этом свидетельствуют мифы древнего мира, религиозные тексты, письменные источники богословов [5]. В древности преследование (изгнание) определялось как самое суровое наказание в коллективном образе жизни человечества. То есть одиночество вывело человека на поле как яркое проявление декаданса и десоциализации, уводя его от близких. Эта традиция сохранилась и в наше время. Современный анализ понятия изгнания не всегда означает физическую изоляцию индивида от общества. В обществе также распространены методы психологической изоляции, такие как избегание общения, безразличие, пребывание в безразличных отношениях. По мнению американского писателя Томаса Вулфа, одиночество является универсальным состоянием человеческого общества и считается испытанием в жизни каждого человека.

Феномен одиночества представляет собой многогранную по содержанию ситуацию, оно ощущается у всех в разных формах, образно воспринимается человеческой психикой [2] – в этом проявляется сложность научного понимания данной проблемы. Сложность этой темы исследования еще раз выражается в том, что различные системы цивилизации раскрывают исторически сложившиеся социально-психологические проявления одиночества и способы, в которых они ощущаются.

В толковом словаре узбекского языка дано краткое описание: «Одиночество – это одинокий человек, одинокая личность, уединенность» [6, с. 256]. В психологическом словаре мы можем встретить более широкое описание: «Одиночество – это один из факторов психогенеза, эмоциональное состояние, в котором человек проявляется в необычных обстоятельствах в изолированной от других ситуации» [3, с. 248]. В Википедии мы можем увидеть комментарий в наиболее доступной форме: «Одиночество – это социально-психологическое явление, эмоциональное состояние человека, которое связано с отсутствием близких, со страхом положительных отношений или потерей их в результате существующих психологических причин социальной изоляции. В его составе есть два разных по виду явления – положительное одиночество и отрицательное одиночество. Однако термин «одиночество» часто имеет негативную коннотацию» [1]. Данное определение позволяет рассмотреть феномен одиночества с точки зрения социальной психологии, понять причины и сущность различного возникновения эмоциональных состояний человека, выделить тенденцию к анализу феномена одиночества в положительных и отрицательных про-

явлениях. Кроме того, данное определение показывает, что в дополнение к вопросу «одиночество» следует также использовать слова «уединение» и «изоляция». Для дальнейшего уточнения содержательных границ между ними мы обращаем ваше внимание на этимологию данных понятий.

Е. Н. Климентьева описывает этот термин следующим образом: «Одинокий человек как социальная категория страдает не только от недостатка общения, но и от низкого уровня социальной идентичности и доверия к человеку, человек с низкой адаптивностью к условиям в обществе, неудовлетворенный своей личной жизнью, человек, контролируемый внутренним локусом» [4].

Когда речь заходит об интерпретации одиночества как социального и психологического феномена, некоторые исследователи утверждают, что его отличительной стороной от понятий одиночества и изоляции является то, что одиночество имеет особый внутренний смысл. Одиночество не является синонимом понятий уединения и изоляции, как считает Трубникова [5]. Она объясняет: «Изоляция зависит от физического, пространственного и длительного местоположения человека в его отношении к социальному существованию, явление, которое проявляется внешне, не является внутренним психическим прощением» [5].

Яркий представитель психоаналитической школы Ф. Фромм-Рейхман связывает понятия одиночества и уединения с характерными качествами человека. Одиночество – это мимолетное ментальное направление в норме, это негативный взгляд, с которым трудно справиться, всегда ощущается, проявляется в средствах искушения и вражды славы, стремлении сохранить чувство личной инфантильности [7].

При анализе феномена одиночества исследователи выделили две тенденции: одну в негативном направлении, а другую в положительном, что отличает уединение. Прояснение вопроса о влиянии чувства одиночества на образ жизни человека позволяет проанализировать одиночество антиномическим образом, с одной стороны, как деструктивную стадию личности, с другой стороны, проявляется стадия самосознания в качестве творчества. И о разнообразии взглядов свидетельствует тот факт, что в настоящее время феномен одиночества изучен недостаточно.

Характер зависимости в объяснении чувства одиночества, его многогранное выражение, сложность его измерения в качестве социально-психологического явления, недостаточный охват разработанными методами создают сложность в поиске решения этой проблемы. Изучение причин возникновения чувства социально-психологического одиночества важно для понимания особенностей, присущих поведению молодежи. Для изучения социально-психологического чувства одиночества в среде студенческой молодежи мы использовали метод глубинное интервью. В интервью приняли участие 48 студентов первого и третьего курсов факультета «Педагогика и психологии», которым было задано пять заранее подготовлен-

ных вопросов. Данный метод позволил выявить причины возникновения чувства социально-психологического одиночества в студенческой группе.

Анализ ответов респондентов был систематизирован следующим образом:

Наш первый вопрос звучал так: «Что вы понимаете, под термином «одиночество»?». Анализ ответов на него был следующим. Выяснилось, что многие респонденты понимают одиночество как сочетание физического и духовного одиночества. По их мнению, отсутствие достаточного количества общения приводит к физическому одиночеству, в котором они подчеркивали количественный аспект круга общения. А духовное одиночество было связано с качественной стороной общения, то есть с его эмоционально-психологической составляющей. Респонденты отметили, находясь в одиночестве, человек может эмоционально чувствовать себя очень спокойно и комфортно, но, находясь внутри людей, в то же время он также вполне может чувствовать себя в одиноком состоянии. Восприятие одиночества подчеркивается зависимостью отдельных категорий человеческого характера, то есть интроверт какое-то время даже не чувствует себя одиноким в физической изоляции, в то время как экстраверт, наоборот, нуждается в постоянном общении, чтобы адекватно удерживать свое одиночество. По мнению респондентов, наличие в человеке приятного для себя собеседника облегчит проявление чувства одиночества. Хотя одиночество как физическая изоляция было подчеркнуто студентами первого курса, студенты третьего курса полагают, что в современном обществе, наполненном текущими глобальными изменениями, восприятие одиночества идет немного дальше, потому что молодежь выступают в качестве объекта постоянного общения, и восприятие внутренней пустоты отдалается. Можно сказать, что более глубокие представления о социальной жизни, особенностях в ней, личностной идентификации и рефлексии студентов третьего курса по отношению к студентам первого курса представляют в них позитивную направленность феномена одиночества. Первокурсники, приобретая статус студента, сталкиваются с некоторыми сложностями, и идентификация личности осуществляется недвусмысленным образом.

Вторым вопросом нашего интервью было – «Что помогает преодолеть чувство одиночества?» Из ответов на этот вопрос были выделены социальные и личностные детерминанты. Личностные детерминанты включали уверенность в будущем, приятные впечатления от других, искренность в общении, открытость к новизным и т. д. Студенты третьего курса также выделили место воли и решимости для того, чтобы адекватно воспринимать чувство одиночества. А студенты первого курса полагались в основном на искренность при вступлении в общение с другими людьми. В состав социальных детерминант вошли поддержка друзей и родственников, профессиональная зрелость в рамках своей специальности, хобби, все методы социального воздействия, которые отвлекают человека. Отвечая на этот вопрос,

основная часть респондентов поставила семью на первое место. На самом деле каждый человек способен эффективно влиять на процесс общения с членом своей семьи, зная их индивидуально-психологические особенности. В связи с этим студенты третьего курса ответили, что положительные отношения с представителями противоположного пола также несколько снижают склонность к одиночеству из-за высокого уровня самооценки у человека. Они также отметили, что решение проблем вместе со своими сверстниками считается важным определяющим фактором.

На третий вопрос «Что может помешать вам преодолеть одиночество?» мы получили следующие ответы. В системе личностных детерминант, респонденты выделили черты характера, возникновение сложности при общении с незнакомыми людьми, застенчивость, неспособность к общению и фобии. Студенты третьего курса подчеркнули, что важно понимать позитивность в восприятии одиночества. А студенты первого курса отметили, что одиночество еще тяжелее действует на интровертов и мешает им преодолеть это чувство.

В качестве социальных детерминант были введены резкий рост информатизации в обществе, социальный статус, образ жизни, негативное отношение окружающих людей, место жительства, ложное восприятие одиночества в реальности и др. На наш взгляд, тот факт, что в современном обществе студенты проводят основное время в социальных сетях, приводит к неестественной коммуникации. В результате показатель принятия собеседника в эмоциональном плане снижается, а тенденция к одиночеству возрастает. Преобладание субъективных выводов в отношениях молодежи также вызывает одиночество, сужая круг общения в них.

Содержание нашего четвертого вопроса было таково: «Каковы причины проявления чувства одиночества в среде студенческой молодежи?» Отвечая на этот вопрос, респонденты с уверенностью изложили свои взгляды на феномен одиночества исходя из личного жизненного опыта. Причины интерпретировались как личные и социальные проявления. То есть было упомянуто, что такие причины, как высокая заметность индивидуализма, риск отвержения, самооценка, личностные недостатки, изменчивость системы ценностей, ограничения (мышление в узком кругу) возникают в связи с психологическими дисбалансами, блокадой, которая окружает человека, воспитанием и т. д. Среди социальных причин были отсутствие жизненного опыта, хрупкость природы личности, информатизация общества, неспособность удовлетворительно проводить свободное время, потеря толерантности и т. д. В то время как студенты первого курса констатируют, что неоправданность жизненных ожиданий создают сложности в реальной жизни и что эта ситуация порождает тенденцию к одиночеству, студенты третьего курса утверждают, что одиночество в такой ситуации помогает найти решение жизненных сложностей.

Вопрос создания семьи у студентов третьего курса является естественной необходимостью. Создание семьи – это предрасположенность к одиночеству в жизни студенток. Было высказано, что человек в семье, переживающий возобновление отношений, трудную адаптацию к новой семье, во многих случаях непонимание невесты членами семьи является причиной одиночества у студенток. У юношей-студентов было отмечено, что семейная жизнь приводит к позитивному восприятию чувства одиночества за счет повышения независимости, укрепления своего социального статуса и явного проявления стремления для семейного блага. В результате было подчеркнуто, что юноши используют одиночество как возможность для самовыражения личности.

Студенты первого курса подчеркнули, что у них происходит переход мышления и общения в интерактивную форму, когда они формируются как новая социальная группа, затем они отдаляются друг от друга. В студенческой группе также упоминалось, что эмоциональное непонимание со стороны товарищей по группе также создает для них основу для одиночества.

В конце нашего интервью был задан вопрос: «Расскажите о методах преодоления одиночества». Конечно, в ходе беседы были высказаны замечания по решению этой проблемы. Их отличие заключается в том, что, по мнению студентов третьего курса, процесс самосознания и идентификации одиночества человека адекватен, не нужно преодолевать это явление, наоборот нужно уметь использовать его с умом. При этом была отмечена важность таких особенностей, как правильный способ общения, потребность в личностном росте, проявление настойчивости в самосовершенствовании. Мнение студентов первого курса было в другом направлении, они выразили необходимость ориентироваться на восприятие недостатков и фобий на этапе включения на статус студента.

Итак, в рамках феноменологического подхода можно сделать вывод, что сочетание вышеперечисленных детерминант приводит к преодолению чувства одиночества. Каждый компонент, приведенный в описании, может служить отдельной исследовательской основой. Из этого видно, что изучение феномена одиночества входит в широкий и неограниченный круг проблем.

### Литература

1. Википедия. – 2015. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE>.
2. Кузнецов О. Н., Лебедев В. И. Психология и психопатология одиночества. – М., 2002. – 336 с.
3. Психология общения. Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Когито-центр, 2011. – 267 с.

4. Шагивалеева Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами: монография. – Елабуга: Алмедиа, 2007. – С. 11-55.

5. Юлдашева М. Б. Ёлғизлик психологияси: монография. – Фарғона, 2020. – 122 б.

6. Ўзбек тилининг изоҳли луғати: 2 томли 1 том. А-Р / С. Ф. Акабиров, Т. А. Аликулов, С. И. Ибрагимов ва бошқ.; З. М. Мағруфов таҳрири остида. – М.: Рус.яз., 1981. – 632 б.

7. Fromm-Reichmann // Notable American Women: The Modern Period: a Biographical Dictionary / edited by B. Sicherman, C. H. Green with I. Kantrov, H. Walker. – Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press, 1980. – 773 p.

**Ярославцева Ирина Алексеевна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: iris.jar008@gmail.com

**Научный руководитель:**

**Баринава Елена Сергеевна,**

канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: barinovaes@yandex.ru

## **ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ВОКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В современном мире с развитием социальных сетей и интернет-платформ у подростков появилась острая потребность в творческой, в частности, вокальной самореализации. Однако, включаясь в данную деятельность, подростки и их преподаватели сталкиваются с рядом трудностей. На основании анализа научных трудов по проблеме творческой самореализации подростков, а также опыта практической деятельности в вокально-творческой студии, была выявлена необходимость активного включения подростков в творческий процесс на занятиях в студии, что способствует уменьшению проявлений некоторого ряда комплексов. При соблюдении данных условий творческая самореализация подростков будет продуктивной и успешной.

**Ключевые слова:** подростки; детское творчество; творческая самореализация; вокально-творческая деятельность; вокальное искусство; образовательный процесс; вокально-творческие студии.

**Yaroslavtseva Irina Alekseevna,**

Master's Degree Student, Field of Education «Psychological and Pedagogical Education», Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Barinova Elena Sergeevna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia

## **PROBLEMS OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF MODERN TEENAGERS IN VOCAL ACTIVITY**

**Abstract.** In the modern world, with the development of social networks and Internet platforms, teenagers have an urgent need for creative, in particular, vocal self-realization. However, when engaging in this activity, teenagers and their teachers face a number of difficulties. Based on the analysis of scientific papers on the problem of creative self-realization of adolescents, as well as practical experience in the vocal and creative studio, the need for active inclusion of adolescents in the creative process in the stu-

dio classes was identified, which helps to reduce the manifestations of a number of complexes. If these conditions are met, the creative self-realization of adolescents will be productive and successful.

**Keywords:** adolescents; children's creativity; creative self-realization; vocal and creative activity; vocal art; educational process; vocal creative studios.

Современные подростки активно включаются в различные виды творческой деятельности ввиду прогрессивной деятельности социальных сетей и платформ, таких как Инстаграм, ТикТок, Лайки и т. д. Как следствие, стараются более профессионально изучать деятельность, в которой они развивают свой профиль в социальной сети/платформе.

Общую значимость творческой деятельности в развитии личности определял Н. А. Бердяев, отмечая, что творчество несет в себе личностно-деятельное начало, благодаря творчеству осуществляется воплощение самости во внешнем мире [2]. Творчество учеными рассматривается как важнейший механизм развития личности и необходимое условие ее самореализации – проявление индивидуальности, неповторимости, незаменимости в содружестве с другими людьми. Именно в творческой деятельности раскрывается сущность человека как преобразователя мира, творца новых отношений и самого себя (В. Т. Кудрявцев, Я. Л. Пономарев, В. Г. Рындак, А. П. Тряпицына).

Анализ процесса организации практики вокально-творческой деятельности подростков в творческой мастерской позволил обнаружить ряд проблем самореализации подростков в данной деятельности. В число этих проблем вошли такие, как: неумение подростков позиционировать самого себя в вокальной деятельности; осуществлять селф-презентацию; неспособность подростков взаимодействовать со слушателями, привлекая их к процессу своей вокальной деятельности; мешающие развиваться в любимой деятельности комплексы и др.

Результаты проведенного анализа проблем творческой самореализации подростков в вокальной деятельности позволили поставить практическую задачу: обеспечить подросткам возможность активно включаться в различные формы творческой деятельности, в частности, вокально-творческой, которая «привлекает и развивает интерес, увлекает и актуализирует потребность, завлекает и реализует способности, отвлекает и дает возможность корректировать поведение» [5].

На основе анализа теоретических работ (В. И. Андреев, Т. К. Ахаян, А. В. Мудрик, Е. И. Тихомирова и др.), собственной практики, самореализация подростков в вокально-творческой деятельности рассматривается как многогранный процесс, обеспечивающий развитие потребности и способности человека проявлять самого себя как развивающегося субъекта, активно реализующегося в творчестве. В этом процессе особую значимость приобретают субъектные проявления подростков и стремление самосовершенствоваться. Характерные для подростков качества: активность,

инициативность, самостоятельность, креативность становятся образом жизнедеятельности подростков и способом выполнения деятельности.

Обобщенные результаты анализа собственной практики организации вокально-творческой деятельности подростков показывают, что проблемы их самореализации в данной деятельности можно охарактеризовать как «проблемы интереса и способности» – хочу, но не могу; «проблемы процесса и достижений» – делаю, но не получается; «проблемы цели и воли» – ставлю цель, но не хватает воли по ее достижению; «проблемы перспектив» – делаю, но не вижу новой цели. В процессе организации практики самореализации подростков в вокально-творческой деятельности мы опирались на актуальные интересы и потребности подростков, которые были изучены и проанализированы. По итогам анализа установлено, что самореализация подростков в вокально-творческой деятельности проявляется в потребности: «быть активными – действовать» – 34% обследованных подростков; «показывать себя – проявлять» – 25%; «совершенствоваться – развивать себя» – 19%; «реализовать свою жизненную цель – достигать желаемого» – 22%.

Изучение литературы и проблем самореализации подростков в вокально-творческой деятельности показало, что проблемы возникают в результате несоответствия имеющихся ожиданий подростков («хочу») и возможностей развивать себя в процессе самореализации («могу»). Этот акцент четко выделен в работах Т. К. Ахаян, Л. И. Божович, И. С. Кона, А. В. Петровского, Е. И. Тихомировой, Д. И. Фельдштейна.

На основе теории Е. И. Тихомировой о сущности самореализации личности, самореализация подростков в вокально-творческой деятельности определена как процесс активного приобретения подростками опыта этой деятельности. Именно в этом процессе возникает нередко у подростков ряд проблем, в частности: несоответствие желания («хочу») с возможностями («могу»); неразвитость умения целенаправленно и системно осваивать вокально-творческую деятельность («могу» и «делаю») и, как следствие, происходит формирование ряда комплексов, которые может устранить преподаватель непосредственно на протяжении занятий.

Проблемы самореализации подростков в вокально-творческой деятельности успешно решаются, если создаются условия для того, чтобы активно действовать, успешно познавать, обладая сознанием и волей, противостоять негативу внешнего мира, создавать прекрасное, радовать людей. Особенно значимо то, что самореализация подростков вокально-творческой деятельности осуществляется как неразрывное единство природного и социального в человеке. По мере того, как человек – будучи еще ребенком, подростком – начинает выделять себя (не отделять) из окружающей действительности и противопоставлять себя ей как объекту действия, познания, созерцания (С. Л. Рубинштейн). В этом контексте самореализация подростков осуществляется в процессе проявления своего творческого Я как универсальной

характеристики личности подростков, определяющей их способность включаться в познание, действие и взаимодействие, что и становится основой познания мира, других людей, самопознания [4].

При опоре на научные работы, в которых самореализация подростков в деятельности рассматривается как процесс активного взаимодействия с окружающим миром (Т. К. Ахаян, Б. З. Вульф, А. Г. Кирпичник, А. В. Мудрик, Е. И. Тихомирова, Д. И. Фельдштейн и др.), была организована вокально-творческая деятельность как процесс познания подростками сущности этой деятельности, самопознания, развития своих потребностей и способностей в этой деятельности, самопроявления умений и навыков (например, петь на улице или в социальной сети и привлекать внимание слушателей, зрителей; слушать и слышать музыку; сочинять и наслаждаться мелодиями; осуществлять поиск новых форм творческой самореализации и др.).

Проведенный самоанализ профессиональной деятельности и деятельности коллег показал, что проблемы самореализации подростков в вокально-творческой деятельности нередко возникают из-за нарушения правил обучения: отсутствие опоры на актуальный интерес подростков; неумение актуализировать потребности познавать новое, быть усидчивыми в достижении поставленной цели и др. В. И. Андреев подчеркивал, что способности личности к самореализации в творческой деятельности – это синтез способностей к целенаправленной, лично-значимой творческой деятельности, в процессе которой личность максимально полно реализует свой творческий потенциал [1, с. 135]. Творчество всегда проявляется в деятельности. Опрошенные подростки, занимающиеся творческой деятельностью, подчеркивают: «важно, чтобы ты сам видел результаты своей деятельности», на это указали 73% респондента. Возможность представить результаты творческой деятельности другим людям и получить их одобрение – это верное средство успешного вхождения подростков в социум путем самореализации в творческой деятельности [3].

В практике самореализации подростков в вокально-творческой деятельности ярко проявляется присущая им возрастная потребность активно действовать и взаимодействовать (Т. К. Ахаян, И. С. Кон, А. В. Мудрик, Е. И. Тихомирова, Д. И. Фельдштейн), что проявляется также и в когнитивной потребности «хочу узнать» и реальной способности «могу делать». Содержание практики самореализации подростков в вокально-творческой деятельности включает в себя также и развитие их разнообразных умений: когнитивных, креативных, коммуникативных, действенно-практических.

Таким образом, проблемы самореализации подростков в вокально-творческой деятельности имеют причины своего возникновения, в связи с этим, ставится актуальной задача по решению выявленных проблем в практике организации вокально-творческой деятельности подростков путем совершенствования процесса обучения, воспитания и развития подростков.

Этот процесс должен осуществляться целенаправленно, комплексно, системно. Именно при этом условии самореализация подростков в вокально-творческой деятельности будет осуществляться успешно и продуктивно.

### **Литература**

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Изд. Казанского университета, 1996. – 563 с.
2. Бердяев Н. А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека. – М.: АСТ; АСТ Москва; Хранитель, 2007. – 668 с.
3. Тихомирова Е. И. Технологии субъектной самореализации личности в воспитывающей среде образовательного учреждения (развитие умения включаться в деятельность) // Competence and education technologies: materials of research-practical conference: в 2-х т. Т. 2. – Horsens: University College Vitus Bering Denmark, 2009. – P. 230-239.
4. Тихомирова Е. И. Самореализация школьников в коллективе: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 144 с.
5. Тихомирова Е. И. Солнечное ожерелье: учебно-методическое пособие для социальных технологов, педагогов, студентов, руководителей. – Изд. 4-е, перер. и допол. – Самара: СГПУ, 2014. – 187 с.

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ,  
КОНФЛИКТОЛОГИИ И УПРАВЛЕНИЯ:  
ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

Уральский государственный педагогический университет.  
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: [uspu@uspu.me](mailto:uspu@uspu.me)