



У Ч Ё Н Ы Е ЗАПИСКИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
И Н С Т И Т У Т А
П С И Х О Л О Г И И
И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

2020 • Выпуск 1 • Том 33

Научно-практический журнал
Издается с 2001 года

Редакционная коллегия

Председатель — *Платонов Юрий Петрович*, д. пс. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург).

Зам. председателя — *Платонова Наталья Михайловна*, д. пед. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург).

Секретарь — *Малкина-Пых Ирина Германовна*, д. ф.-м. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург).

Аралбаева Рысжамал Кадыровна — к. пед. н., д. соц. н. (Казахстан, г. Талдыкорган), *Беличева Светлана Афанасьевна* — д. пс. н., профессор (Россия, Москва), *Горбатов Дмитрий Сергеевич* — д. пс. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Журавлев Анатолий Лактионович* — д. пс. н., профессор (Россия, Москва), *Келасьев Вячеслав Николаевич* — к. пс. н., д. филос. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Лебедев Андрей Андреевич* — д. биолог. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Панферов Владимир Николаевич* — д. пс. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Хамбургер Франц* — д. пед. н., профессор (Германия, г. Майнц), *Шерьязданова Хорлан Тохтамысовна* — д. пс. н., профессор (Казахстан, г. Алматы), *Эйзман Мартин* — д. мед. н., профессор (Норвегия, г. Тромсё).

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-27499 от 14 марта 2007 г.

ISSN 1993-8101
Подписной индекс: 19304

© Санкт-Петербургский государственный институт
психологии и социальной работы, 2020

© Авторы публикаций, 2020



SCIENTIFIC NOTES JOURNAL

OF ST. PETERSBURG
STATE INSTITUTE
OF PSYCHOLOGY
AND SOCIAL WORK

2020 • Iss. 1 • Vol. 33

Science and practice journal
Published since 2001

Editorial Board

Chairperson — *Yuriy Platonov*, D.Sc. (Psychology), Professor (Russia, St. Petersburg)

Vice-Chairperson — *Nataliya Platonova*, D.Sc. (Pedagogy), Professor (Russia, St. Petersburg)

Secretary — *Irina Malkina-Pykh*, D.Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia, St. Petersburg)

Ryszhama Aralbayeva — Cand.Sc. (Pedagogy), D.Sc. (Sociology), Professor (Kazakhstan, Taldykorgan), *Svetlana Belicheva* — D.Sc. (Psychology), Professor (Russia, Moscow), *Dmitry Gorbatov* — D.Sc. (Psychology), Professor (Russia, St. Petersburg), *Dr. Franz Hamburger* — Prof. iR. (Germany, Mainz), *Anatoliy Zhuravlev* — D.Sc. (Psychology), Professor (Russia, Moscow), *Andrey Lebedev* — D.Sc. (Biology), Professor (Russia, St. Petersburg), *Vyacheslav Kelasyev* — Cand.Sc. (Psychology), D.Sc. (Philosophy), Professor (Russia, St. Petersburg), *Vladimir Panferov* — D.Sc. (Psychology), Professor (Russia, St. Petersburg), *Khorlan Sheryazdanova* — D.Sc. (Psychology), Professor (Kazakhstan, Almaty), *Martin Eisemann* — Ph.D. (Medicine) (Norway, Tromsø)

The journal is registered by the Federal Service for Monitoring Compliance with Cultural Heritage Protection Law.
Registration certificate ПИ № ФС-77-27499 as of 14.03.2007.

ISSN 1993-8101
Subscription index: 19304

© St. Petersburg State Institute of Psychology and
Social Work, 2020

© Authors of publications, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Бандура О. О., Усова А. В.

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВШИХ НАСИЛИЕ
В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ 7

Смолова Л. В.

СМЫСЛ СЧАСТЬЯ: ОСМЫСЛЕНИЕ СЧАСТЬЯ КАК ВАЖНЕЙШЕЙ КАТЕГОРИИ
ЛОГОТЕРАПИИ В. ФРАНКЛА 19

Новикова Т. В., Новиков А. А., Яковлева И. В.

ФОРМАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ КЛИЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА 29

Бажан Т. М., Шоманбаева А. О.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ
ЛИЧНОСТИ В СВЯЗИ С СИНДРОМОМ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ 39

Ярошук И. В.

ПСИХОЛОГИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ: ОБЗОР ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ,
ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И МЕТОДИК ДИАГНОСТИКИ 50

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Пономарева И. М., Савченко Г. Н.

ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫМ
ЖЕНЩИНАМ 61

Горбатова Е. А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КЛИЕНТОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ
КРИЗИС СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА 70

Раскин В. Н.

РОЛЕВАЯ ПЕРЕГОВОРНАЯ ИГРА «РОБИН ГУД VS ШЕРИФ НОТТИНГЕМСКИЙ»:
ВОЗМОЖНО ЛИ СОГЛАСИЕ? 78

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ

Коваленко Т. Н., Иванова П. А., Кучукова Н. Ю., Родькина О. И.

СУБЪЕКТИВНЫЙ ОБРАЗ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ
МОЛОДЫХ СУПРУЖЕСКИХ ПАР 84

Ковалёв П. А. ОТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, К СИТУАЦИИ ПРЕБЫВАНИЯ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ.....	94
Адеркас А. М., Яничева Т. Г. ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ И ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ В СЕМЬЕ	103

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Плетнев А. В. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕ	115
Утепбергенова З. Д., Есмуратова Н. К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ РУКОВОДСТВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	122
Льонг Мань Ха СРАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ И ТЕКУЩЕЙ СИТУАЦИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И ВЬЕТНАМА: ОРИЕНТАЦИЯ РАЗВИТИЯ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ИНТЕГРАЦИИ	129
Лисицына Е. В. ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ УЧЕНИКАМИ И УЧИТЕЛЯМИ УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	141

CONTENTS

RESEARCH IN APPLIED PSYCHOLOGY

- Bandura O. O., Usova A. V.**
FEATURES OF SELF-ATTITUDE OF WOMEN WHO HAVE EXPERIENCED ABUSE
IN CHILDHOOD 7
- Smolova L. V.**
MEANING OF HAPPINESS: UNDERSTANDING OF THE HAPPINESS
PHENOMENON AS THE MOST IMPORTANT CATEGORY
OF V. FRANKL'S LOGOTHERAPY 19
- Novikova T. V., Novikov A. A., Yakovleva I. V.**
FORMAL AND DYNAMIC CORRELATES OF NEGATIVE EMOTIONAL STATES
OF CLIENTS OF THE PSYCHOLOGICAL CENTRE 29
- Bazhan T. M., Shomanbayeva A. O.**
THE STUDY OF INDIVIDUAL TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS
OF PERSONALITY IN CONNECTION WITH THE SYNDROME
OF MENTAL BURNOUT 39
- Yaroshchuk I. V.**
THE PSYCHOLOGY OF HARDINESS: A REVIEW OF THEORETICAL CONCEPTS,
EMPIRICAL RESEARCH AND DIAGNOSTIC TECHNIQUES 50

RESEARCH IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING

- Ponomareva I. M., Savchenko G. N.**
PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE PROGRAM FOR HIV-INFECTED WOMEN 61
- Gorbatova Ye. A.**
PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CLIENTS EXPERIENCING A MIDLIFE CRISIS 70
- Raskin V. N.**
ROLE-PLAYING NEGOTIATION GAME
«ROBIN HOOD VS THE SHERIFF OF NOTTINGHAM»: IS CONSENT POSSIBLE? 78

RESEARCH IN PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL WORK WITH FAMILIES

- Kovalenko T. N., Ivanova P. A., Kuchukova N. Yu., Rodkina O. I.**
SUBJECTIVE IMAGE OF FAMILY LIFE IN THE VIEWS OF YOUNG
MARRIED COUPLES 84

Kovalev P. A. ATTITUDE OF ORPHANED CHILDREN AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE TO THE SITUATION OF STAYING IN A CHILDREN'S HEALTH CAMP	94
---	----

Aderkas A. M., Yanicheva T. G. INTERACONNECTION BETWEEN AGRESSIVINESS OF YOUNGER ADOLESCENTS AND THEIR IDEAS ABOUT RELATIONSHIPS IN THE FAMILY	103
---	-----

RESEARCH IN EDUCATION

Pletnev A. V. SOCIALIZATION OF REPRESENTATIVES OF GENERATION Z IN THE DIGITAL ENVIRONMENT AND ITS IMPACT ON EDUCATION	115
--	-----

Utepbergenova Z. D., Esmuratova N. ON THE ISSUE OF PEDAGOGICAL GUIDANCE OF STUDENTS ACTIVITY IN THE LEARNING PROCESS	122
---	-----

Luong Manh Ha COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PROCESSES OF FORMATION AND CURRENT SITUATION IN THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM IN RUSSIA AND VIETNAM: DEVELOPMENT ORIENTATION IN INTERNATIONAL INTEGRATION	129
--	-----

Lisitzyna E. V. FACTORS THAT GIVE RISE TO CONFLICTS BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS OF A SECONDARY EDUCATION INSTITUTION	141
---	-----

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

БАНДУРА ОКСАНА ОЛЕГОВНА

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры консультативной психологии и психологии здоровья
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
dz.bandura@mail.ru*

OKSANA O. BANDURA

*Cand. Sc. (Psychology), Associate Professor at the Department of Counseling and Health Psychology
of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

УСОВА АНАСТАСИЯ ВЛАДИСЛАВОВНА

*студентка Санкт-Петербургского государственного
института психологии и социальной работы,
usova.working@gmail.com*

ANASTASIYA V. USOVA

Student of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВШИХ НАСИЛИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

FEATURES OF SELF-ATTITUDE OF WOMEN WHO HAVE EXPERIENCED ABUSE IN CHILDHOOD

Аннотация. Интерес к самоотношению при исследовании проблем сознания очень высок в контексте различных научных направлений и несовпадающих научных парадигм. При наличии многочисленных исследований самосознания феномен искажений самоотношения вследствие пережитого в детстве насилия у взрослого человека тем не менее изучен недостаточно. В психологической литературе вырисовывается недостаток работ как теоретического, так и эмпирического характера, исследующих проблемы влияния насилия на самоотношение; не существует единого видения данной области в психологии, не сложился полноценный терминологический и концептуальный аппарат. В статье представлен обзор различных последствий насилия над детьми для формирования самоотношения. В частности, анализируются первичные результаты эмпирического исследования самоотношения женщин, переживших насилие в детском возрасте.

ABSTRACT. Interest in self-relation in the study of problems of consciousness has very high rate in the context of various scientific directions and different scientific paradigms. Although there are numerous studies of self-awareness, the phenomenon of self-relation distortion due to violence experienced in childhood in an adult, however, has not been sufficiently studied. In the psychological literature, there is a lack of works of both theoretical and empirical nature that explore the problems of the influence of violence on self-relation. There is no unified vision of this field in psychology, and a full-fledged terminological and conceptual apparatus has not developed. This article provides an overview of the various effects of child abuse on the formation of self-attitude. In particular, it analyzes the primary results of an empirical study of the self-attitude of women who have experienced abuse in childhood.

Ключевые слова: отсроченные последствия насилия, психотравма, самоотношение, ICAST-R, исследование самоотношения, жизнестойкость, смысловые ориентации.

KEYWORDS: Delayed consequences of violence, psychotrauma, self-attitude, ICAST-R, self-attitude research, resilience, life orientations.

Проблема насилия в детском возрасте остаётся одной из наиболее актуальных социально-психологических проблем современного общества. Исследователями выделяются различные виды

и формы насилия, а также различные виды его последствий (физические, психологические, социальные и самая крайняя степень — суицид). В то же время все авторы сходятся на том, что опыт

насилия, особенно пережитый в детстве, в процессе становления, выступает своеобразным контекстом развития ребёнка, обуславливая направленность и содержание развития личности, а также ведёт к формированию специфических внутренних противоречий, обуславливая как формирование определённых личностных черт и конструктов, так и особенности взаимодействия с окружающими людьми.

На формирование отношения к себе существенное влияние оказывают семейная обстановка и характер детско-родительских отношений. Феноменологически самоотношение имеет тенденцию к устойчивости и закреплению, влияет на чувство удовлетворённости и зависит от таких факторов, как семейная ситуация, в которой происходит формирование психики ребёнка, жизненных установок, принятие личностных особенностей и прочее. Для здоровой личности характерно наличие позитивного образа «Я», из чего следует, что самоотношение тесно связано с функционированием защитных механизмов психики. Ю. А. Шмидт подразделяет самоотношение на позитивное, негативное и амбивалентное [12, с. 305].

Позитивное самоотношение сопровождается ощущением эмоционального комфорта и способствует формированию адекватных реальности и позитивных воззрений на жизнь, процессам саморегуляции и самоактуализации. Позитивное самоотношение является необходимым компонентом для успешного существования в обществе и социализации, а также способствует раскрытию внутреннего потенциала личности [12, с. 305].

Негативное самоотношение способно приводить к отклоняющемуся поведению, а также способствует проявлению аутоагрессии личности. Людям с негативным самоотношением сложнее взаимодействовать с социальной средой. У них проявляются трудности в сфере коммуникаций, как следствие наличия негативных установок в отношении самого себя. Им свойственно более ригидное поведение. Следствием негативного самоотношения могут являться также такие тяжёлые последствия, как химические и нехимические зависимости, агрессивное поведение, правонарушения и суицидальные тенденции [12, с. 305].

При амбивалентном самоотношении присутствует рассогласованность мотивов бессознательного и сознательного уровней психики. Амбивалентное самоотношение характеризуется позитивным отношением к себе в повседневной, привычной ситуации, способным сменяться резко отрицательными реакциями в отношении своего «Я» в стрессовых ситуациях. Такие реакции могут включать самообвинение, самоунижение, самоприговоры и прочее. Конфликтное самоотношение характеризуется активной жизненной позицией индивида при наличии определённой непоследовательности в поведении и действиях. Такая неустойчивость суждений о себе вынуждает человека выбирать наиболее лёгкие пути решения жизненных задач [12, с. 305].

В детском возрасте определяющую роль в формировании самоотношения играет семья,

формирующая личность ребёнка и предоставляющая ему первые примеры взаимодействия с людьми и миром. Родители для ребёнка являются первым образом значимых «других» и представляют собой пример для подражания, с которого копируется модель отношений с миром, формируются источники оценки собственного поведения и проводник первичного социального опыта. Из специфики отношений с родителями ребёнком создаётся специфический образ «Я» и образ мира в целом [11, с. 347].

Важную роль в формировании глубоких последствий насилия над ребёнком для взрослого человека также играет тот факт, что ребёнок не в состоянии принять амбивалентного родителя, его положительные и отрицательные стороны личности одновременно. Независимо от ситуации, ребёнок пытается сохранить представления о родителе как о «хорошем», что приводит к отрицанию факта насилия, усугубляющему глубину травмы. Ребёнок переживает отвержение и враждебность со стороны родителя, но отрицание выступает защитным механизмом, не давая это осознать [7, с. 225].

Распространённость феномена насилия по отношению к ребёнку обуславливается в том числе специфической ситуацией зависимости, в которой ребёнок пребывает по отношению ко взрослому. Ребёнок способен контролировать весьма незначительное количество явлений и полностью зависит от внешних обстоятельств и окружающих его взрослых. Таким образом, риск переживания психотравмирующих событий для него значительно выше, чем для взрослого человека [8, с. 88].

Самоотношение ребёнка вследствие переживания им насилия испытывает серьёзные деформации. Его образ «Я», как правило, упрощается и носит менее дифференцированный характер. В структуре самоотношения ребёнка, испытывающего насилие, обнаруживаются такие компоненты, как устойчивые представления о себе как о жертве, представления о частях тела, присутствующих в центре событий, значительно преувеличиваются или преуменьшаются. Оно также характеризуется разрозненностью и противоречивостью. Низкая самооценка, способствующая сохранению и закреплению психологических последствий, является наиболее характерной реакцией на переживание насилия в детском возрасте. Также общей тенденцией для людей с подобным опытом являются утрата ощущения собственной ценности и закрытость перед новым опытом [5, с. 81–82].

Насилие в детском возрасте формирует у ребёнка «подневольное» поведение в отношениях с ближайшим окружением, а также недоверие и ощущение непредсказуемости и ненадёжности мира. Следствием этого является нарушение чувства автономии, образа тела, способности к регуляции аффекта и управлению импульсами [6, с. 66].

Внутренний диалог людей, переживших в детстве опыт насилия, неустойчив и часто несёт деструктивный характер. Е. Т. Соколова, так же, как и другие авторы, отмечает, что формирование Я-образа и отношений с собственным телом в условиях эмоционального голода, часто сопровождающего насилие, приводит к искажению и нарушению

этих психологических структур. Я-образ носит неустойчивый характер, расплывчат, отличается значительной проницаемостью, уязвимостью к любым воздействиям. Амбивалентность образа взрослого в глазах ребёнка — от отвергающего к любящему — приводит к патологизации межличностных отношений [10, с. 126].

У. Вирц к последствиям пережитого в детстве насилия для формирования самооотношения относит утрату ощущения идентичности, самоотчуждение. Для жертв насилия характерны ощущение потери значимой части собственного «Я», ощущение принесённой жертвы, усиливающее чувства изолированности и вины [3, с. 218].

Разнообразие влияний пережитого в детстве насилия на самооотношение взрослого описывает И. М. Пономарёва, дифференцируя последствия относительного вида пережитого опыта. Так, последствия психологического насилия, входящего в состав всех прочих видов, в первую очередь характеризуются депривацией базовых потребностей, таких как потребность в любви, принятии, понимании, уважении и принадлежности. Эмоциональное отвержение со стороны родителя приводит к нарушению способности устанавливать эмоциональные связи, что, в свою очередь, мешает формированию чувства общности с другими людьми и приводит к отвержению ребёнком себя самого. Сохраняясь во взрослом возрасте, тенденция к обесцениванию собственных чувств и самоотвержению приводит к нарушению способности наслаждаться жизнью в целом. Неспособность устанавливать ограничения, неопределённость, хрупкость и проницаемость границ также характерны для самооотношения женщин, переживших насилие в детском возрасте. Их образ «Я» искажён пережитым опытом, они склонны обвинять себя за произошедшее, что приводит к снижению чувства собственной значимости и ценности [9, с. 71–73].

К последствиям физического и сексуального насилия для самооотношения женщин И. М. Пономарёва относит главным образом утрату доверия к себе и миру. Длительная ситуация невозможности дать отпор агрессору приводит к фиксации ощущения беспомощности, выработке защитной стратегии в виде расщепления «Я». Женщины, пережившие в детстве опыт насилия, склонны к отчуждению от собственного тела, восприятию его как чуждого, «не своего», как объекта, с которым происходит «что-то», чего с ними не происходит. Им также свойственны нарушения Я-концепции, выражающиеся в чувстве вины и депрессивных тенденциях [9, с. 71–73].

По результатам теоретического анализа можно сделать вывод, что самооотношение женщин, переживших в детстве опыт насилия, носит, в целом, негативный характер. Формируясь непредсказуемыми, отвергающими, небезопасными отношениями со взрослыми в детстве, оно характеризуется противоречивостью, наличием негативных установок насчёт собственной личности и отношения к себе других людей. Длительная невозможность получить удовлетворение потребностей в детстве приводит к формированию

самоотношения, в котором присутствует выраженное ощущение беспомощности, неспособности повлиять на события своей жизни, отстранённости от мира, изолированности от других людей. Как следствие, такой человек теряет интерес к своей жизни и деятельности, его способность справляться с трудными жизненными ситуациями значительно снижена.

Методика. Для исследования использовались следующие методики: методика *ICAST-R* («Ретроспективный опросник наличия фактов насилия в детстве») М. Дунна и Б. Макфарлэна, адаптация Е. Н. Волковой, авторская анкета, методика исследования самооотношения (МИС) С. Р. Пантелеева, методика С. Мадди, тест жизнестойкости, адаптация Д. А. Леонтьева, тест «Смыслжизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева, методика диагностики самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна.

Адаптированная методика *ICAST-R* (Ретроспективный опросник наличия фактов насилия в детстве) была включена для выявления у испытуемых фактов пережитого в детстве насилия и разделения на две группы, подлежащие последующему сравнению. В группу 1 вошли женщины, заявившие о наличии в детском опыте фактов насилия, в группу 2 — отрицающие наличие опыта насилия в детстве [5, с. 71].

Женщинам было предложено заполнить авторскую анкету с целью первичного отбора кандидатов по возрасту (от 18 до 25 лет) и продолжительности посещения психолога (6 месяцев и более). Она состоит из 5 вопросов с вариантами ответов, характеризующих возраст, семейное положение, социальный статус, а также частоту и продолжительность посещений психолога испытуемыми.

Целью исследования являлось изучение особенностей самооотношения у женщин, переживших насилие в детском возрасте.

В выборку были включены женщины в возрасте от 20 до 25 лет, посещающие психолога более полугода. В исследовании приняли участие 46 испытуемых, из них были выделены 28 женщин, переживших насилие в детском возрасте, и 18 женщин, не подвергавшихся насилию в детском возрасте, на основании данных опросника *ICAST-R*.

Согласно полученным данным, 18 респондентов не сталкивались с насилием физического или эмоционального характера, и им не говорили о том, что они недостойны любви.

На рисунке 1 отражены данные опросника *ICAST-R*, касающиеся возрастных характеристик встречаемости различных видов насилия.

Проанализировав полученные данные, можно заметить, что с физическим насилием испытуемые сталкивались преимущественно в возрасте от 5 до 9 лет, далее этот уровень снижался, и для возраста 10–13 лет более характерно эмоциональное насилие. Говорили, что недостойны любви, чаще в возрасте от 10 до 17 лет.

На рисунке 2 отражены полученные из авторской анкеты данные, касающиеся семейного положения испытуемых, полученные у женщин, переживших насилие в детском возрасте (группа 1)

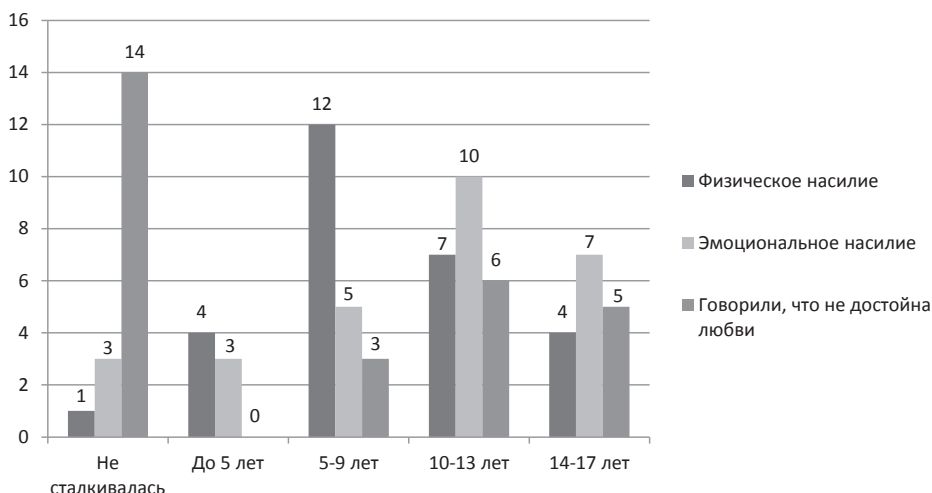


Рис. 1. Возрастные показатели встречаемости насилия у женщин, которые пережили насилие в детском возрасте

и не переживавших такого опыта в детстве (группа 2) и позволяющие сравнить демографические характеристики двух групп.

Так, для женщин, переживших в детстве насилие, преимущественно характерно семейное положение «не замужем» (79%), тогда как для группы 2 более характерно семейное положение «замужем» (56%).

На рисунке 3 отражён социальный статус испытуемых. Из полученных данных видно, что для женщин, переживших насилие в детском возрасте, наиболее характерно наличие работы по найму (43%), отсутствие работы встречается в случае 5 опрошенных (18%). Для женщин, не переживавших насилие в детском возрасте, наиболее характерным социальным статусом является работа по найму (61%), отсутствие работы наименее характерно (5%).

Также обнаружено различие между женщинами, переживавшими и не переживавшими насилие в детском возрасте, относительно частоты и продолжительности посещений психолога. Данные на рисунках 4 и 5.

На рисунке 5 видно, что для женщин, переживших насилие в детстве, наиболее характерна

нерегулярность посещений психолога (75%). Для женщин, не переживавших насилия в детском возрасте, примерно одинаково характерна нерегулярная частота посещений психолога (56%) и 1 раз в неделю (44%), прочие вариации не встречались.

Мы можем видеть, что у женщин, переживших насилие в детском возрасте, наиболее распространена продолжительность от полугода до года (46%) и от года до пяти лет (43%), тогда как большая часть опрошенных среди женщин, не переживавших в детстве насилия, посещают психолога от полугода до года (89%).

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что женщины, пережившие насилие в детском возрасте, в основном пребывают в статусе «не замужем», а также по сравнению с женщинами, не подвергавшимися насилию в детстве, у них в большем количестве случаев отсутствует занятость, они чаще посещают психолога нерегулярно, и срок посещения психолога в их случае более продолжителен, что может говорить о том, что потребность в психологической помощи у женщин, переживших насилие в детском возрасте, сравнительно выше.

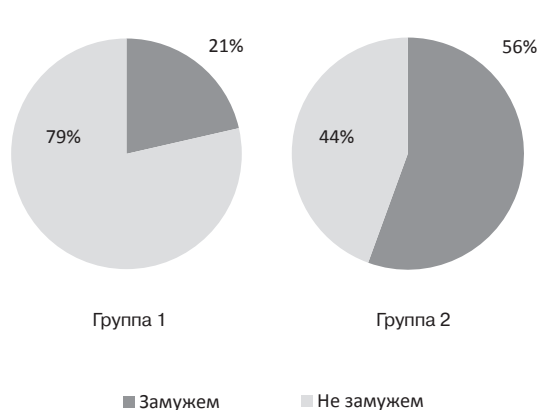


Рис. 2. Данные о семейном положении испытуемых

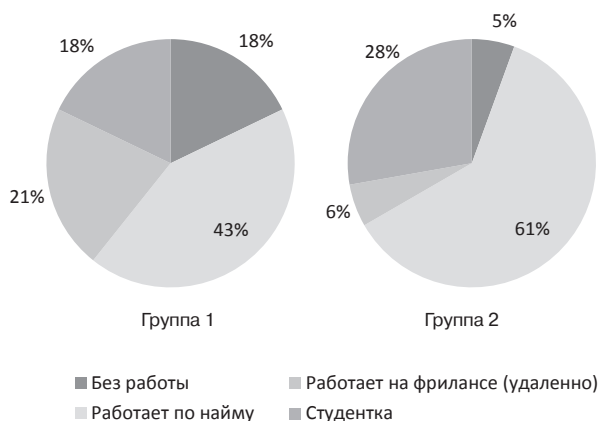


Рис. 3. Данные о социальном статусе испытуемых

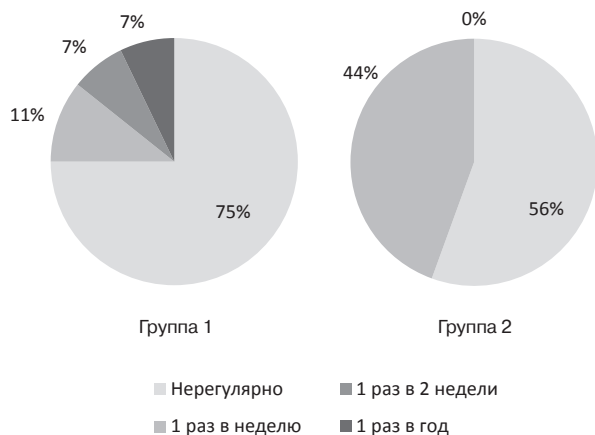


Рис. 4. Частота посещений психолога испытуемыми

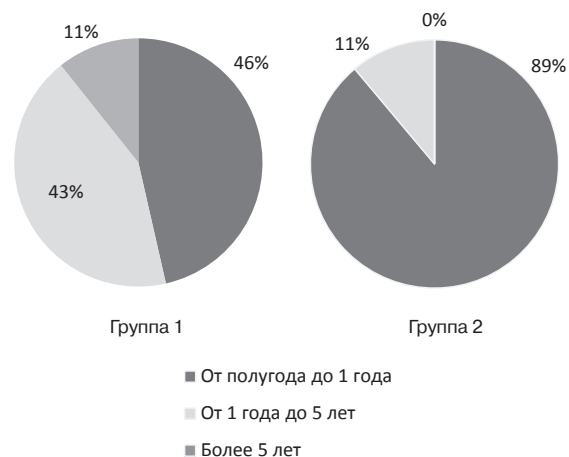


Рис. 5. Продолжительность посещений психолога испытуемыми

Данные, полученные с использованием методики диагностики самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна, свидетельствуют о том, что влияние тенденции давать социально одобряемые ответы у испытуемых не выражено и результаты исследования можно считать достоверными.

Сравнительный анализ показателей самоотношения, жизнестойкости и осмысленности жизни осуществлялся с использованием как средних значений, так и *U*-критерия Манна—Уитни.

Самоотношение женщин изучалось при помощи методики исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (МИС). Рассмотрим полученные результаты.

Исследование самоотношения позволило выявить значительные различия между женщинами, пережившими насилие в детском возрасте,

и группой женщин, не переживавших насилие в детстве. Ниже приведена диаграмма статистически значимых различий средних значений в исследуемых группах (рис. 6).

Статистически значимые различия на уровне значимости $p \leq 0,01$ обнаруживаются по всем шкалам, кроме «Искренность» и «Самоценность». В целом, показатели самоотношения характеризуются более низкими значениями для женщин, переживших насилие в детском возрасте, и более высокими для женщин, не подвергавшихся в детстве насилию. Исключением являются показатели по шкалам «Внутренняя конфликтность» и «Самообвинение», по которым были получены высокие значения для первой группы и низкие — для второй.

Исходя из полученных данных, можно охарактеризовать самоотношение женщин, переживших

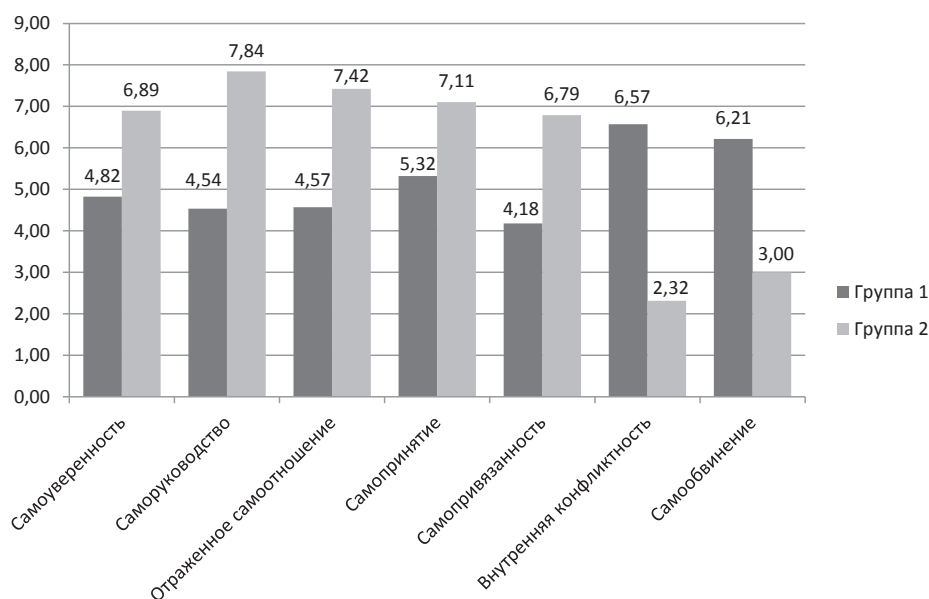


Рис. 6. Результаты сравнительного анализа особенностей самоотношения женщин, переживавших насилие в детском возрасте и не переживавших такого опыта, по методике исследования самоотношения

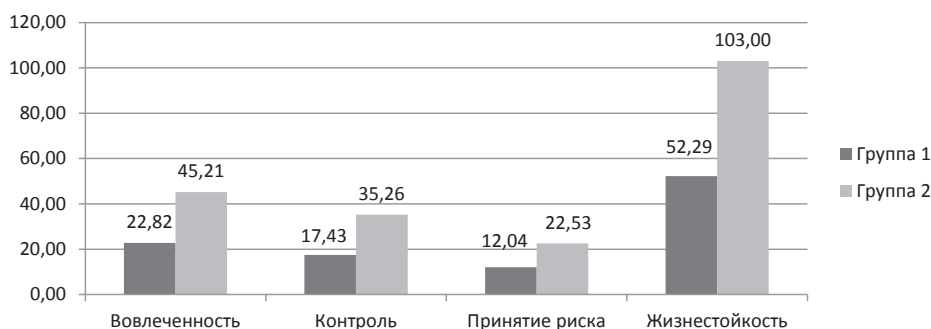


Рис. 7. Результаты сравнительного анализа показателей жизнестойкости женщин, переживавших насилие в детском возрасте и не переживавших такого опыта, по тесту жизнестойкости

насилие в детском возрасте, как в целом негативное и конфликтное, что согласуется с данными других авторов [5; 10; 11; 12]. Наиболее значимые различия получены по шкалам «Саморуководство», «Отраженное самоотношение», «Внутренняя конфликтность» и «Самообвинение». Таким образом, данные компоненты самоотношения можно считать ведущими коррекционными мишенями для формирования позитивного гармоничного самоотношения женщин, переживших насилие в детском возрасте.

Был выполнен сравнительный анализ показателей жизнестойкости с использованием как средних значений, так и *U*-критерия Манна—Уитни.

Ниже мы привели диаграмму статистически значимых различий средних значений в исследуемых группах (рис. 7).

Получены статистически значимые различия на уровне значимости $p \leq 0,01$, по всем показателям жизнестойкости для исследуемых групп. В целом, показатели жизнестойкости характеризуются более низкими значениями для женщин, переживших насилие в детском возрасте, и более высокими для женщин, не переживавших в детстве опыта насилия. Показатели первой группы соответствуют низким значениям по всем шкалам, кроме шкалы «Принятие риска». Показатели во второй группе соответствуют высоким значениям по всем шкалам.

Далее анализировалась мера осмысленности жизни испытуемых в исследуемых группах при помощи методики «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева. Был выполнен сравнительный анализ показателей осмысленности жизни с помощью как сравнения средних значений, так и *U*-критерия Манна—Уитни. Ниже приведена диаграмма статистически значимых различий средних значений в исследуемых группах (рис. 8).

В целом, получены статистически значимые различия на уровне достоверности $p \leq 0,01$ по всем показателям. У женщин, подвергавшихся насилию в детстве, выявлены данные, соответствующие нижней границе средних значений, по субшкалам «Цель в жизни», «Локус контроля — я» и «Локус контроля — жизнь», а также данные, соответствующие низким значениям, по субшкалам «Процесс в жизни», «Результативность жизни» и общему интегральному показателю осмысленности жизни. Полученные данные позволяют констатировать у женщин, переживших насилие в детском возрасте, наличие неудовлетворенности своим прошлым, отсутствие интереса к происходящему в настоящем и отсутствие осмысленной цели в будущем. У них отсутствует вера в собственную способность влиять на события жизни и контролировать их. Для женщин, не переживавших в детстве опыт насилия, выявлены данные, соответствующие высоким

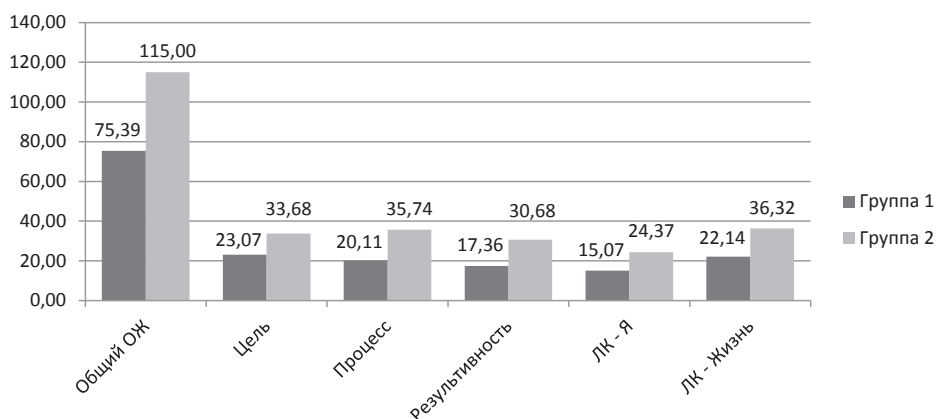


Рис. 8. Результаты сравнительного анализа показателей осмысленности жизни у женщин, переживавших насилие в детском возрасте и не переживавших такого опыта, по тесту смысложизненных ориентаций

Коэффициенты корреляции показателей самооотношения, жизнестойкости и смысложизненных ориентаций у женщин, переживших насилие в детском возрасте

	Самоуверенность	Саморуководство	Отражение самооотношения	Самоценность	Самопринятие	Самопривязанность	Внутр. конфликтность	Самообвинение
Вовлечённость	0,773**	0,656**	0,621**	0,388*	0,573**	0,571**	-0,625**	-0,533**
Контроль	0,716**	0,575**	0,406*	0,289	0,508**	0,635**	-0,578**	-0,606**
Принятие риска	0,431*	0,392*	0,336	0,060	0,352	0,481**	-0,614**	-0,555**
Жизнестойкость	0,789**	0,607**	0,491**	0,358	0,567**	0,668**	-0,636**	-0,626**
Общая осмысленность жизни	0,776**	0,649**	0,417*	0,230	0,456*	0,678**	-0,512**	-0,537**
Цель в жизни	0,723**	0,624**	0,403*	0,195	0,446*	0,725**	-0,507**	-0,546**
Процесс	0,679**	0,636**	0,390*	0,254	0,577**	0,659**	-0,515**	-0,597**
Результативность жизни	0,804**	0,669**	0,528**	0,371	0,596**	0,657**	-0,589**	-0,624**
Локус контроля — Я	0,717**	0,588**	0,371	0,126	0,313	0,603**	-0,385*	-0,404*
Локус контроля — Жизнь	0,663**	0,751**	0,461*	0,261	0,429*	0,614**	-0,552**	-0,528**

Примечание: * — различия статистически значимы ($p \leq 0,05$); ** — различия статистически достоверны ($p \leq 0,01$);

значениям, по субшкалам «Процесс в жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля — я» и «Локус контроля — жизнь», данные, соответствующие верхней границе средних значений по общему интегральному показателю осмысленности жизни, и данные, соответствующие средним значениям по субшкале «Цель в жизни». Это, в целом, характеризует женщин, не имеющих в детстве опыт насилия, как удовлетворённых своим настоящим и прошлым, уверенных в способности влиять на события своей жизни и имеющих в будущем цель, способную придать жизни смысл.

Далее проводился корреляционный анализ исследуемых характеристик.

Взаимосвязи показателей самооотношения, жизнестойкости и осмысленности жизни исследовались с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

Значимые корреляционные взаимосвязи показателей самооотношения, жизнестойкости и смысложизненных ориентаций у женщин, переживших насилие в детском возрасте, представлены в таблице 1.

Показатели самооотношения, взаимосвязанные с показателями жизнестойкости женщин, переживших насилие в детском возрасте, представлены наглядно на рисунке 9.

Были выявлены значимые взаимосвязи показателей жизнестойкости со всеми показателями жизнестойкости для женщин, переживших насилие в детском возрасте.

Показатели самооотношения, взаимосвязанные с показателями смысложизненной сферы женщин, переживших насилие в детском возрасте, представлены наглядно на рисунке 10.

Были выявлены значимые взаимосвязи показателей самооотношения со всеми показателями

смысложизненной сферы для женщин, переживших насилие в детском возрасте, кроме самооценности, не имеющей значимых связей с показателями смысложизненной сферы. Результаты исследования позволяют рассматривать компоненты самооотношения как коррекционные мишени для повышения жизнестойкости и осмысленности жизни: можно предположить, что повышение жизнестойкости и осмысленности жизни у женщин, переживших насилие в детском возрасте, связаны с улучшением их самооотношения.

Анализ данных, полученных у женщин, переживших насилие в детстве, показывает, что между шкалами «Самоуверенность» и «Саморуководство» существует статистически достоверная положительная связь со шкалами «Вовлечённость», «Контроль», «Жизнестойкость», общим показателем осмысленности жизни, а также субшкалами «Цель в жизни», «Процесс жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля — я», «Локус контроля — жизнь». А также статистически значимая положительная связь со шкалой «Принятие риска».

Такой результат позволяет предположить, что чем более выражено в результате психологической помощи у женщин, переживших насилие в детском возрасте, самоуважение, чем больше они способны относиться к себе как к уверенному, надёжному человеку, чем больше они ощущают собственное «Я» как внутренний стержень, направляющий их активность, тем больше их вовлечённость в события собственной жизни и тем менее беспомощными они себя ощущают. Тем более они верят в то, что всё происходящее способствует их развитию, и тем выше их удовлетворённость прошлым, настоящим и будущим.

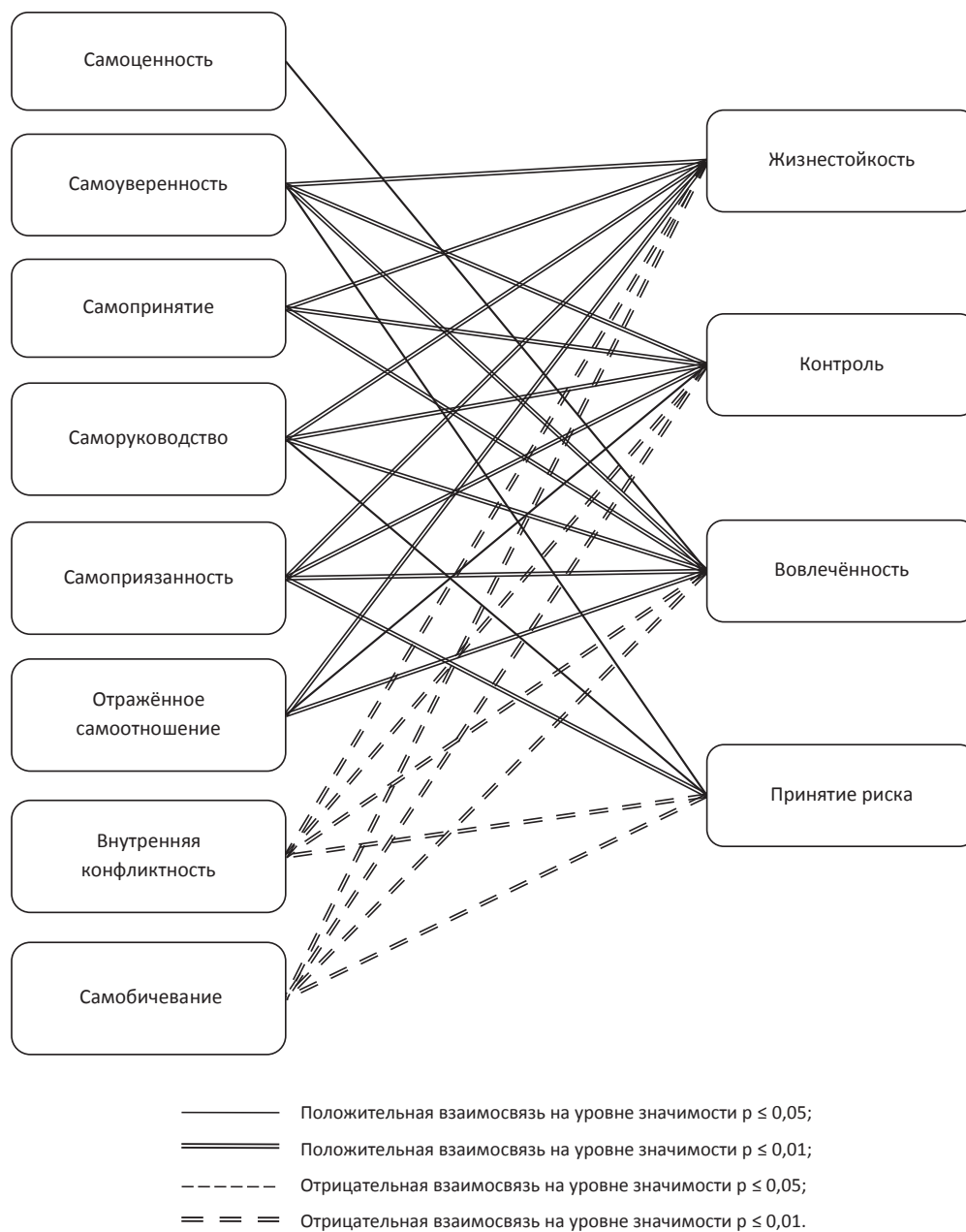


Рис. 9. Взаимосвязь показателей самоотношения с показателями жизнестойкости у женщин, переживших насилие в детстве

По шкале «Отражённое самоотношение» обнаружены статистически достоверные положительные связи со шкалами «Вовлечённость», «Жизнестойкость» и субшкалой «Результативность жизни». А также статистически значимая положительная связь со шкалой «Контроль», общим показателем осмысленности жизни и субшкалами «Цель в жизни», «Процесс жизни» и «Локус контроля — Жизнь». Такой результат позволяет предположить, что у женщин, переживших в детстве насилие, чем больше уверенности в собственной способности вызывать у других людей уважение и симпатию, тем более они ощущают себя включёнными

в события собственной жизни и более удовлетворены настоящим и прошлым. Они ощущают тем большую способность влиять на события своей жизни и ставить цели на будущее, способные придать жизни смысл.

По шкале «Самоценность» была обнаружена единичная статистически значимая положительная связь со шкалой «Вовлечённость». Это позволяет предположить, что чем более выражено ощущение ценности собственной личности у женщин, переживших насилие в детском возрасте, тем более они способны получать удовольствие от собственной деятельности и заинтересованы в собственной жизни.

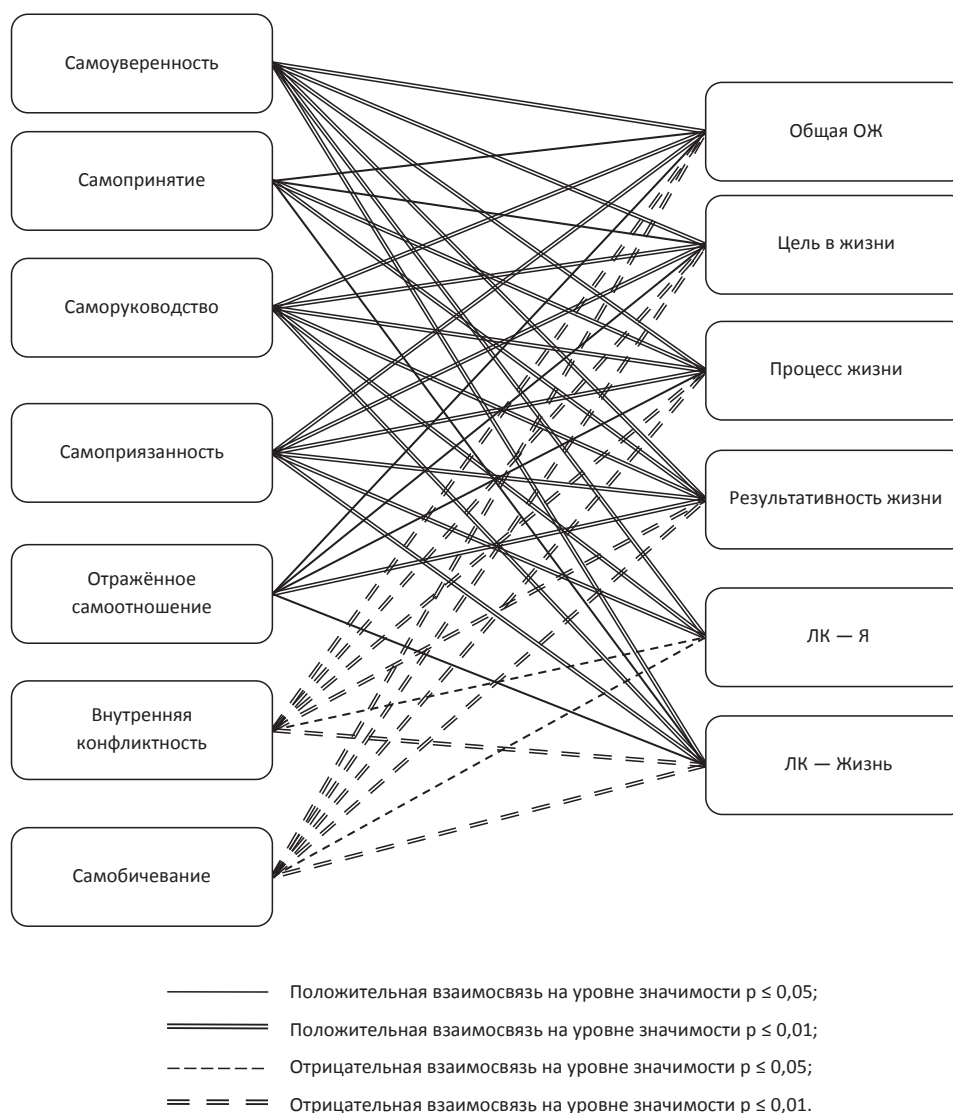


Рис. 10. Взаимосвязь показателей самоотношения с показателями смысложизненной сферы у женщин, переживших насилие в детстве

По шкале «Самопринятие» обнаружены статистически достоверные положительные взаимосвязи со шкалами «Вовлечённость», «Контроль» и «Жизнестойкость», а также субшкалами «Процесс в жизни» и «Результативность жизни». А также статистически значимая положительная связь с общим показателем осмысленности жизни и субшкалами «Цель в жизни» и «Локус контроля — Жизнь». Это позволяет предположить, что чем более они способны оценивать себя положительно, включая собственные недостатки, тем более включёнными в события собственной жизни они себя ощущают, испытывают большую уверенность в способности влиять на события жизни, более позитивно оценивают события прошлого и настоящего и тем более они способны ставить значимые цели на будущее.

По шкале «Самопривязанность» была обнаружена статистически достоверная связь со всеми шкалами теста жизнестойкости, общим показателем

осмысленности жизни и всеми субшкалами теста смысложизненных ориентаций. Такой результат позволяет предположить, что чем большим желанием и готовностью к изменениям своей личности характеризуются женщины, пережившие насилие в детском возрасте, тем больше будут их интерес к жизни и вовлечённость в неё, осмысленность жизни, ощущения собственной способности влиять на события жизни и удовлетворённость прошлым, настоящим и будущими перспективами.

По шкалам «Внутренняя конфликтность» и «Самообвинение» были выявлены статистически достоверные отрицательные связи со всеми шкалами теста жизнестойкости, общим показателем осмысленности жизни и всеми субшкалами теста смысложизненных ориентаций, кроме субшкалы «Локус контроля — Я», отрицательная связь с которой является статистически значимой. Это означает, что чем выше показатели шкал «Внутренняя

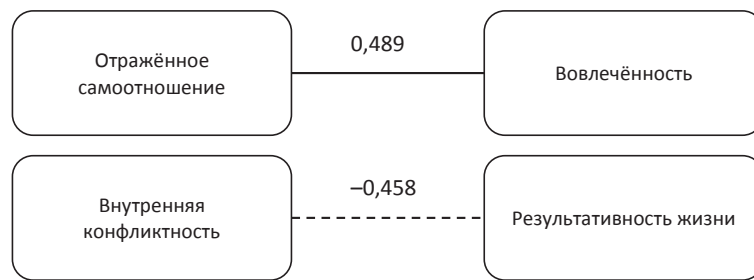


Рис. 11. Показатели самоотношения, связанные с показателями смысложизненной сферы и жизнестойкости у женщин, не переживавших насилие в детском возрасте

конфликтность» и «Самообвинение», тем ниже будут показатели жизнестойкости и смысложизненных ориентаций. Это может свидетельствовать о том, что чем более выражена склонность испытывать отрицательные эмоции в адрес своего «Я», а также наличие внутренней рассогласованности у женщин, переживших насилие в детстве, тем меньше у них возможностей испытывать интерес к собственной жизни, тем более они ощущают себя «вне» жизни. Они чувствуют себя тем более беспомощными и менее удовлетворёнными, осмысливая события прошлого или настоящего, и тем менее они способны находить в будущем цели, способные придать их жизни смысл.

Корреляционный анализ для группы женщин, не переживавших в детстве насилия, позволил выявить статистически значимые связи, отражённые на рисунке 11.

Нам удалось выявить положительную связь между шкалой «Отражённое самоотношение» методики исследования самоотношения и шкалой «Вовлечённость» теста жизнестойкости. Отрицательная взаимосвязь обнаружена между шкалой «Внутренняя конфликтность» методики исследования самоотношения и субшкалой «Результативность жизни» теста смысложизненных ориентаций. Это означает, что, чем выше показатели по шкале «Отражённое самоотношение» у женщин, не переживавших насилия в детском возрасте, тем выше у них показатели по шкале «Вовлечённость», а чем выше показатели по шкале «Внутренняя конфликтность», тем ниже показатели субшкалы «Результативность жизни». Такой результат даёт основание предположить, что интерес к событиям собственной жизни во второй группе напрямую связан с тем, насколько положительно, по их мнению, их оценивают окружающие, насколько к ним испытывают уважение. А наличие внутренней рассогласованности взаимосвязано с чувством удовлетворённости прожитой частью жизни.

Обобщая результаты корреляционного анализа данных, можно сделать вывод о наличии тесных взаимосвязей показателей самоотношения у женщин, переживших насилие в детском возрасте, с показателями жизнестойкости и осмысленности жизни, в то время как у женщин, не подвергавшихся

в детстве насилию, выявлены единичные связи данных показателей. Можно предположить, что наличие тесных взаимосвязей в первой группе обусловлено значимо более негативным самоотношением переживших насилие, на что указывают данные сравнительного анализа, приведённого выше. Связь отрицательного самоотношения с нарушениями смысложизненной сферы, в частности, хорошо согласуется с когнитивной моделью депрессии А. Бека, включающей негативное представление о себе и одновременно — негативное восприятие своего будущего [1].

Результаты проведённого нами исследования, отображённые в таблице 1, свидетельствуют о том, что показатели самоотношения положительно связаны с показателями жизнестойкости и смысложизненной сферы. С учётом полученных средних значений по показателям можно сделать вывод, что негативное, в целом, самоотношение связано с низкой жизнестойкостью и низкой осмысленностью жизни, что согласуется с данными научных исследований [2; 4]. По результатам исследования компоненты самоотношения рассматриваются как вероятные коррекционные мишени для повышения жизнестойкости и осмысленности жизни. Соответственно, можно предположить, что чем более выражено в результате психологической помощи у женщин, переживших насилие в детском возрасте, позитивное самоотношение, тем выше жизнестойкость и осмысленность жизни.

Выводы по результатам эмпирического исследования. Анализ особенностей переживания насилия женщинами в детском возрасте показал, что 18 респонденток из общей выборки не сталкивались с насилием в детстве, — они составили контрольную группу. В экспериментальную группу включены 28 женщин. Из них 27 сталкивались с физическим насилием, 25 — с эмоциональным насилием, при этом 14 женщинам говорили, что они недостойны любви. Наибольшая частота встречаемости характерна для физического насилия, осуществлявшегося более 10 раз, и эмоционального насилия, осуществлявшегося более 10 раз. Менее всего испытуемые встречались с тем, что им говорили, что они недостойны любви. Испытуемые сталкивались с насилием преимущественно в возрасте от 5 до 9 лет, далее этот уровень снижался,

и для возраста 10–13 лет более характерно эмоциональное насилие. Говорили, что недостойна любви, чаще в возрасте от 10 до 17 лет. Это позволяет сделать вывод о том, что с увеличением возраста девочки и её способности противостоять насилию наблюдается тенденция к переходу от физического насилия к эмоциональному.

Сравнительный анализ показателей самооценки женщин в исследуемых группах позволил выявить, что женщины, пережившие насилие в детстве, являются существенно менее самоуверенными и характеризуются более низким отражённым самооценением, саморукководством, самопринятием и самопривязанностью, а также более высокой внутренней конфликтностью и самообвинением по сравнению с женщинами, не сталкивавшимися с насилием в детстве.

В то же время женщины, пережившие насилие в детстве, обладают существенно более низкой жизнестойкостью по сравнению с женщинами, не сталкивавшимися с насилием в детстве. В частности, женщины, которые пережили в детстве насилие, характеризуются более низкой заинтересованностью в собственной жизни и деятельности, неуверенностью в собственной способности влиять на события своей жизни, а также неспособностью действовать в отсутствие надёжных гарантий, по сравнению со второй группой.

У женщин, переживших насилие в детстве, существенно снижена осмысленность жизни. По сравнению с женщинами, которые не сталкивались с насилием в детстве, у первой группы существенно слабее сформированы жизненные цели, ниже ориентация на процесс и результат жизненной деятельности, а также ниже вера в то, что они

могут влиять на события, происходящие в их жизни, и что эти события в принципе поддаются контролю.

Полученные данные и проведённый сравнительный анализ двух групп позволяют подтвердить гипотезу о том, что у женщин, переживших насилие в детском возрасте, показатели самооценки характеризуются более негативным самооценением, более низкой жизнестойкостью и осмысленностью жизни, чем у группы женщин, не подвергавшихся насилию в детском возрасте.

Анализ взаимосвязей исследуемых характеристик выявил тесную положительную взаимосвязь таких показателей самооценки, как «самоуверенность», «саморукководство», «отражённое самооценение», «самопринятие», с показателями жизнестойкости и смысложизненных ориентаций и тесную отрицательную взаимосвязь «внутренней конфликтности» и «самообвинения» с данными показателями. То есть чем выше позитивные характеристики самооценки у женщин, переживших насилие, тем выше их жизнестойкость и мера осмысленности жизни. При этом чем выше внутренняя конфликтность и самообвинение, тем ниже жизнестойкость и осмысленность жизни. Таким образом, данные компоненты самооценки являются ведущими коррекционными мишенями для формирования позитивного самооценения женщин, переживших насилие в детском возрасте.

Полученные данные позволили подтвердить гипотезу о том, что мера выраженности позитивного самооценения женщин, переживших насилие в детском возрасте, положительно взаимосвязана с мерой выраженности показателей жизнестойкости и осмысленности жизни.

1. Бек А. и др. Когнитивная терапия депрессии. СПб.: Питер, 2003 304 с.
2. Боголюбова О.Н. Субъективная картина будущего и дезадаптация у людей, переживших насилие в детстве: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. СПб., 2006. 221 с.
3. Виртц У. Убийство души: инцест и терапия. М.: Когито-Центр, 2015. 293 с.
4. Волкова Е.Н. Особенности образа «Я» личности, считающей себя испытавшей насилие: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Барнаул, 2004. 270 с.
5. Волкова Е.Н. и др. Проблема насилия над детьми: поиски и решения. М.: Флинта, 2017. 240 с.
6. Кадыров Р.В., Ковалев И.А., Ильина И.С. Психическая травма раннего возраста и психологические характеристики личности наркозависимых // ТМЖ. 2016. №4 (66). С. 66–69.
7. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. СПб.: Питер, 2019. 832 с.
8. Петрова Е.А. Влияние детского травматического опыта на формирование психопатологической симптоматики взрослых людей // Вестник НовГУ. 2016. № 2 (93). С. 88–91.
9. Пономарёва И.М. Работа психолога в кризисных службах: учебное пособие. СПб.: СПбГИПСП, 2016. 280 с.
10. Ситников В.Л. Образ тела в сознании виктимных подростков, переживших сексуальное насилие // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2016. №2. С. 118–129.
11. Сторожева Ю.А. Взаимосвязь образа родителей в юношеском возрасте // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №3. С. 346–349.
12. Шмидт Ю.А. Коррекция влияния самооценки в формировании чувства удовлетворённости жизнью у подростков посредством психологического консультирования / Ю.А. Шмидт. Иркутск: ООО «Издательство Оттиск», 2019. С. 302–306.

References

1. Beck A. *Cognitive therapy of depression*. The Guilford Press. 1979. 425 p. (Rus. ed.: Bek A. Kognitivnaya terapiya depressii. St. Petersburg: Piter Publ., 2003. 304 p.)
2. Bogolyubova O.N. *Subyektivnaya kartina budushchego i dezadaptatsiya u lyudey, perezhivshikh nasiliye v detstve: Avtoref. dis. ... cand. psikhol. nauk* [Subjective picture of the future and disadaptation in people who have

- experienced violence in childhood: Cand. Sc. (Psychology) dissertation abstract]. St. Petersburg, 2006. 221 p. (In Russian).
3. Wirtz U. *Seelenmord: Inzest und Therapie*. Kreuz-Verlag, 2001. 290 p. (In German) (Rus. ed.: Virts U. *Ubiystvo dushi: Intsest i terapiya* [Killing the soul: Incest and therapy]. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 2015. 293 p.)
 4. Volkova Ye.N. *Osobennosti obraza Ya lichnosti, schitayushchey sebya ispytavshoy nasiliye: Avtoref. dis. ... cand. psikhol. nauk* [Features of the self-image of people who consider themselves to have experienced violence: Cand. Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Barnaul, 2004. 270 p. (In Russian).
 5. Volkova Ye.N. *Problema nasiliya nad detmi: poiski i resheniya* [The problem of child-abuse: search and solutions]. Moscow: Flinta Publ., 2017. 240 p. (In Russian).
 6. Kadyrov R. V., Kovalyev I. A., Ilyina I. S. *Psikhicheskaya travma rannego vozrasta i psikhologicheskiye kharakteristiki lichnosti narkozavisimyykh* [Psychological tender age trauma and psychological internals of drug addicts]. *Tikhookeanskiy meditsinskiy zhurnal — Pacific Medical Journal*, 2016, 4 (66), pp. 66–69 (in Russian).
 7. Malkina-Pykh I. G. *Viktimologiya* [Victimology]. St. Petersburg: Piter Publ., 2019. 832 p. (In Russian).
 8. Petrova Ye. A. *Vliyaniye detskogo travmaticheskogo opyta na formirovaniye psikhopatologicheskoy simptomatiki vzroslykh lyudey* [Influence of traumatic experience on making psychopathological semiology among adults]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Novgorod State University*, 2016, 2 (93), pp. 88–91 (in Russian).
 9. Ponomareva I. M. *Rabota psikhologa v krizisnykh sluzhbakh: uchebnoye posobiye* [Work as a psychologist in crisis services: manual]. St. Petersburg: Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work Publ., 2016. 280 p. (In Russian).
 10. Sitnikov V. L. *Obraztela v soznanii viktimnykh podrostkov, perezhivshikh seksualnoye nasiliye* [Body image in the minds of victimized adolescent survivors of sexual violence] *Uchenyye zapiski Zabaikalskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskiye nauki — Scientific Notes of Transbaikalian State University. Series: Pedagogical Sciences*, 2016, (2), pp. 118–129 (in Russian).
 11. Storozheva Yu. A. *Vzaimosvaz obraza roditeley v yunosheskom vozraste* [Interrelation between parents' image in the young age]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya — World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019, (3), pp. 346–349 (in Russian).
 12. Shmidt Yu. A. *Korreksiya vliyaniya samootnosheniya v formirovanii chuvstva udovletvorennosti zhizni u podrostkov posredstvom psikhologicheskogo konsultirovaniya* [Correction of the influence of self-attitude in the formation of a sense of life-satisfaction in adolescents through psychological counseling]. Irkutsk: Ottisk Publ., 2019, pp. 302–306 (in Russian).

СМОЛОВА ЛИДИЯ ВЛАДИМИРОВНА

кандидат психологических наук,

доцент кафедры консультативной психологии и психологии здоровья

Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,

lidia_smolova@mail.ru

LIDIYA V. SMOLOVA

Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor at the Department of Counseling and Health Psychology of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 159.9

**СМЫСЛ СЧАСТЬЯ: ОСМЫСЛЕНИЕ СЧАСТЬЯ
КАК ВАЖНЕЙШЕЙ КАТЕГОРИИ ЛОГОТЕРАПИИ В. ФРАНКЛА
MEANING OF HAPPINESS: UNDERSTANDING OF THE HAPPINESS
PHENOMENON AS THE MOST IMPORTANT CATEGORY
OF V. FRANKL'S LOGOTHERAPY**

АННОТАЦИЯ. В статье описываются исторические предпосылки обращения к феномену счастья в западном сообществе; раскрываются философские взгляды, воззрения гуманистической и позитивной психотерапии. Проводится различие между «стремлением к удовольствию» и «стремлением к счастью». Указывается, что счастье в логотерапии В. Франкла не тождественно состоянию комфорта, связанного с получением физического удобства и удовольствия; счастье намного больше, чем эмоциональное состояние радости и веселья; его фундаментальный контекст счастья находится только в ноэтическом. Постулируется, что счастье есть состояние человека, соответствующее наибольшей внутренней удовлетворённости условиями своего бытия, полноте и осмысленности жизни, осуществлению своего человеческого назначения. Счастье есть побочный эффект исполнения смысла. Счастье в логотерапии представляет собой опосредованное состояние реализации смысла, что необходимо учитывать в психологическом консультировании.

ABSTRACT. The article describes the historical prerequisites for addressing this phenomenon; Philosophical views on happiness, views of humanistic and positive psychotherapy are revealed. A distinction is made between «pursuit of pleasure» and «seeking happiness». Happiness in V. Frankl 's Logotherapy is not identical to the state of comfort, in connection with obtaining physical convenience and pleasure; much more than maintaining your emotional world in a state of joy and fun. Its fundamental context of happiness is only in noetic. It was stated that happiness was a side effect of the realization of meaning. It is postulated that happiness is the state of man, corresponding to the greatest internal satisfaction with the conditions of his being, the fullness and mindfulness of life, the realization of his human purpose. Happiness in Logotherapy is an indirect state of realization of the meaning, which must be taken into account in psychological counselling.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: логотерапия, Франкл, смысл, счастье, психологическое консультирование.

KEYWORDS: logotherapy, Frankl, meaning, happiness, psychological counselling.

На протяжении последнего полугодия люди всего мира, особенно жители мегаполисов, переживают кризис, спровоцированный пандемией коронавируса. Они оказались в сложной и крайне необычной ситуации уязвимости, нестабильности, неизвестности, вызова традиционному укладу, привычному стилю жизни, необходимости быстрого приспособления к скоростным меняющимся условиям.

На фоне желания выявить причины, найти виноватого, разобраться, как такое могло произойти и что делать дальше, обнаружить ресурсы, с особой актуальностью звучит тема счастья...

Счастье — состояние человека, которое соответствует наибольшей внутренней удовлетворённости

условиями своего бытия, полноте и осмысленности жизни, осуществлению своего человеческого призвания, самореализации [17].

Счастье всегда было предметом активного поиска людей всех времён и народов. Каждый человек вкладывал в это понятие собственное представление: достаток, радость, удовольствие, спокойствие, уверенность в завтрашнем дне, удовлетворение некой значимой потребности — самое важное и ценное именно для него.

Очевидно, что восприятие счастья (как и любой другой категории) всегда зависит от позиции наблюдателя — позиции, которую занимает исследователь относительно интересующего явления,

его картины мира, мировоззренческого представления о феномене человека.

На протяжении столетий и тысячелетий эта тема звучит в *мировых религиях*, в которых человек понимается как творение и выразитель Созидающего Начала (каким бы именем его ни называли: Отец, Творец, Бог, Аллах, Абсолют, Всевышний, Всемогущий и т.д.). Счастье понимается как результат — *Встреча* с Созидающим Началом, так и процесс — *Путь*, движение к Нему.

Здесь уместно вспомнить путь Сиддхартхи из одноимённого романа Г. Гессе, который проходит испытания аскезой, удовольствием, властью, роскошью и в конце достигает высшей возможности своей реализации — познания истинной природы вещей, которое может быть названо счастьем. Примеры величайших учеников, восходящих к разным религиям, описания житий святых также свидетельствуют о том, что счастье — это либо путь, либо результат достижения Созидающего Начала.

Примечательно, что христианский термин «причастие» (Евхаристия) алфавитно трактуется как возможность быть частью чего-то большего, слияния с ним. Счастье есть соединение с богом во Христе.

В философии счастье представляет собой конкретизацию высшего блага как завершенного, самоценного, самодостаточного состояния жизни и воспринимается как общепризнанная конечная субъективная цель деятельности человека. Описываются такие основные его значения, как благосклонность судьбы, удавшаяся жизнь, везение; состояние интенсивной радости; обладание наивысшими благами; общий положительный баланс жизни; чувство удовлетворения жизнью [18].

Философско-этический анализ счастья начинается с разграничения в его содержании двух принципиально различных по происхождению компонентов: а) *того, что зависит от самого субъекта*, определяется мерой его собственной активности и б) *того, что от него не зависит*, предзадано внешними условиями (обстоятельствами, судьбой).

То в счастье, что зависит от человека, получают название добродетели. Роль и место нравственных добродетелей в составе факторов, образующих счастье, стали базой выделения трёх основных традиций.

Эпикурейская рассматривает счастье как цель, а нравственные добродетели — как средство его достижения. Здесь счастье может пониматься как удовольствие (гедонизм); польза, успех (утилитаризм); или как отсутствие страданий, безболие тела и безмятежность души. С позиций *стоической* традиции счастье является следствием добродетели, а в рамках *аристотелевской* нравственные добродетели — это и путь к счастью, и самый существенный его элемент (там же).

Тема счастья становится особенно популярной в конце XIX — начале XX века, что имеет непосредственное отношение к сильнейшим изменениям, происходившим в западном сообществе. Политические, военные, социальные, экономические кризисы оказывают интенсивное воздействие

на жизнь людей и меняют их представление о счастье.

Начало XX века связано с быстрыми темпами роста промышленности, оптимизацией производства; и как следствие этого — увеличившейся миграцией населения, активизацией рабочего и профсоюзного движения, формированием и действием политических партий, обострением политической обстановки. Жизнь характеризуется нестабильностью, в некоторых случаях голодом и лишениями, трудностью удовлетворения базовых потребностей.

Первая и Вторая мировые войны только усугубляют ситуацию. На первое место выходит проблема страха за жизнь — близких и свою. Счастье ограничивается темой выживания: это когда остался жив; голодный, в холоде, но живой. Концепция счастья этого периода может быть выражена в изречении В. Франкла: «Счастье — это когда худшее обошло стороной» [21, с. 56].

Окончание войны уменьшает угрозу смерти, однако социально-экономическая ситуация в Европе продолжает оставаться достаточно трудной: разруха, голод, невозможность удовлетворения базовых потребностей отодвигали переживание счастья на определённый срок. Подобная неустойчивость может быть выражена в психологии «отсроченного счастья» — вере, что, несмотря на то что его пока нет, оно всё же существует и когда-нибудь обязательно произойдёт.

В середине XX века социальное, техническое, экономическое развитие западного сообщества идёт поистине быстрыми темпами. Решаются многие проблемы социально-экономического характера. Человек не просто удовлетворяет свои базовые потребности — он идёт дальше.

С ростом научно-технического прогресса появляется техника, способная улучшить жизнь. Людям уже не надо столько времени заниматься домашним хозяйством или тратить время на передвижение. Освобождается большое количество ресурсов: денег, времени, сил и т. д.

У человека появляется действительно много новых возможностей: выбор разнообразных товаров и продуктов питания в магазинах, лёгкость передвижения, получение быстрого доступа к необходимой информации, рост индустрии развлечений, возможность путешествий, знакомства с другими странами...

Однако вместе со сменой традиционного уклада жизни у людей образуется свободное время и возникает другая проблема: что с ним делать?

Примечательно, что Э. Лукас приводит данные из Финляндии, согласно которым ситуация с алкоголизмом в стране обострилась после внедрения центрального отопления. Связь кажется сомнительной, но логика в ней есть. До появления этого технического достижения семьи часто проводили выходные в лесу, чтобы сделать запасы дров на долгую зиму. Такие прогулки были одновременно возможностью поговорить, отдохнуть, заняться тренировкой и при этом имели смысл. А теперь нужно было лишь повернуть ручку на батарее — и во всей комнате становилось тепло [10, с. 35].

Вторая половина XX века характеризуется стремительным ростом городов, увеличением скорости жизни, необходимостью быстрой обработки информации. Состояние информационного голода, отсутствия ресурсов, характерное для начала XX века, сменяется гиперпотреблением, пресыщенностью информации, трудностью её переработки. Обилие ресурсов (времени, пищевых продуктов, товаров, информации и т. д.) вызывает трудность выбора в условиях множественных возможностей. Общество нацелено на потребление, которое оказывается разумным не всегда: появляется много соблазнов, связанных с едой, развлечениями, проведением свободного времени.

Увеличение темпа жизни в больших городах и мегаполисах становится причиной возникновения стресса. Возрастает количество людей, страдающих невротическими, психическими заболеваниями, зависимостями от психоактивных веществ. Тема счастья становится центральной во многих областях научных знаний — социологии, экономике, медицине, психологии и т. д., — но уже в совершенно ином контексте.

В конце XX века в *медицине* появляется всё больше исследований так называемых «гормонов счастья» — эндорфина, серотонина, дофамина, окситоцина, вазопрессина, — при выделении которых человек на какое-то время испытывает радость, комфорт, наполненность жизнью.

В 2006 году Фондом новой экономики представлен *Международный индекс счастья (Happy Planet Index)* — индекс, отражающий благосостояние людей и состояние окружающей среды в разных странах мира.

Структура индексов счастья, предлагаемых экономистами, отражает их представления о характере этого феномена и его психологическом содержании. Так, при расчёте Индекса счастливой жизни (или Индекса счастливых лет жизни) средний для той или иной страны нормализованный показатель удовлетворённости жизнью, изменяющийся в интервале от 0 до 1 и вычисляемый на основе ответов респондентов на соответствующий прямой вопрос («Насколько вы удовлетворены своей жизнью?»), умножается на среднюю продолжительность жизни в этой стране, рассматриваемую как показатель благополучия [5].

Нельзя не сказать и о том, что в 2011 году Генеральная ассамблея ООН принимает резолюцию, призывающую страны — члены ООН оценивать счастье своего народа и использовать его как ориентир в политике государства. *Всемирный доклад о счастье (World Happiness Report)* — ежегодный доклад, публикуемый подразделением ООН по поиску решений устойчивого развития [30].

С начала XX века и особенно во второй его половине — как реакция научного психологического сообщества на описанные социально-экономические события — появляется большое количество работ, посвящённых теме счастья.

В 1973 году впервые в предметном указателе основных справочных изданий появляется категория счастья [6]. С 1970-х в англоязычной научной литературе активно разрабатывается категория

благополучия (well-being) — собирательного психологического термина, включающего в себя различные психологические конструкты.

Так, Н. Бредберн [13] описывает феномен *психологического благополучия*, под которым он понимает баланс между двумя комплексами эмоций, накапливаемых в течение жизни, — позитивным и негативным. Опираясь на исследования Н. Бредберна, К. Рифф [13] разработала собственную структуру благополучия и выделила шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни и личностный рост.

Э. Динер [13] вводит понятие «*субъективное благополучие*», состоящее из трёх основных компонентов: удовлетворение, комплекс приятных эмоций и комплекс неприятных эмоций. Одна из версий трактовки указывает на то, что это понятие выражает отношение человека к себе, своей личности, жизни и процессам, которые имеют существенное значение для самой личности с точки зрения интернализованных нормативных представлений о внутренней и внешней среде, которое характеризуется ощущением удовлетворённости [25].

Данный термин активно разрабатывается зарубежными и отечественными исследователями [1; 9; 13; 14; 25; 28; 29 и др.]. Мы не будем глубоко входить в его содержательное наполнение. Отметим, что счастье иногда используется как синоним благополучия, а иногда ассоциируется лишь с эмоциональной его составляющей (позитивными и негативными эмоциями).

Теме счастья посвящено достаточно большое количество теоретических и практико-ориентированных работ гуманистических психологов.

Так, А. Маслоу [11] видел счастье человека в его самоактуализации, путь к которой лежит через удовлетворение базовых потребностей — к более высоким уровням. Самоактуализирующийся человек спокоен, уверен в себе, талантлив, не склонен к депрессиям и истерикам, при этом имеет здоровую самооценку и гармоничный внешний вид.

В *беатотерапии* (от лат. *beatus* — счастливый, блаженный, благословенный), относящейся к гуманистическому направлению, счастье понимается как высшее сознательное наслаждение, напрямую связанное с переживанием радости самопознания и самореализации, радости роста и обновления, с празднованием человеческого достоинства, триумфа и победы Бытия в себе [16].

Психологии счастья посвящены книги таких авторов, работающих в рамках *позитивного направления*, как Майкл Аргайл, Мартин Селигман, Михай Чиксентмихайи, Шарлотта Стайл и многих других. Примечательно, что М. Селигман [15] на основании исследований выводит так называемую «формулу счастья». Он считает, что счастье можно разложить на три составляющие, которые ценны сами по себе: положительные эмоции, вовлечённость и смысл.

Счастье (устойчивое и продолжительное) = Наследственность + Обстоятельства жизни + Факторы, зависящие от нас.

М. Чиксентмихайи [27] описывает так называемое *состояние потока* — состояние, когда поступающая информация находится в согласии с внутренней структурой целей и психическая энергия течёт без препятствий. У человека нет беспокойства и сомнений в своей адекватности; есть стойкое ощущение, что всё идёт «как надо». Состояние потока напоминает состояние Дзен как полного единения с деятельностью и ситуацией.

Это состояние близко к тому, что называется счастьем. Поток — состояние полной поглощённости деятельностью, когда всё остальное отступает на задний план, а удовольствие от процесса настолько велико, что люди готовы платить только за то, чтобы заниматься этим.

С точки зрения А. Ленгле [7], *экзистенциальное счастье* — это счастье посреди жизни. Автор подчёркивает, что счастье не тождественно успеху, удаче или везению. Наоборот: с экзистенциальной точки зрения «каждый является кузнецом своего счастья»: жить *своей* жизнью, принимать *свои* решения, чувствовать ценность того, что делаешь; умение жить с внутренним согласием. По мнению Ленгле, счастье — позитивное чувство (именно чувство, подчёркивает автор, не мысль, не проект, не воспоминание), благодаря которому жизнь «оставляет больше удовольствия».

Итак, мы рассмотрели различные подходы к феномену счастья. Все они интересны и сами по себе, и в связи с контекстом, который нам предстоит рассмотреть.

В логотерапии счастье является одной из центральных категорий, глубоко осмысленной как на теоретическом, так и на практическом уровне.

Тема счастья наиболее глубоко раскрывается Франклом в книгах «Страдания от бессмысленности жизни» и «Воля к смыслу» и представлена им в схеме, получившей название «треугольная модель счастья».

Однако для более глубокого её понимания обратимся сначала к представлению логотерапии о человеке — концепции, получившей название *двумерной онтологии* (от *dimension* — измерение; онтология — учение о бытии).

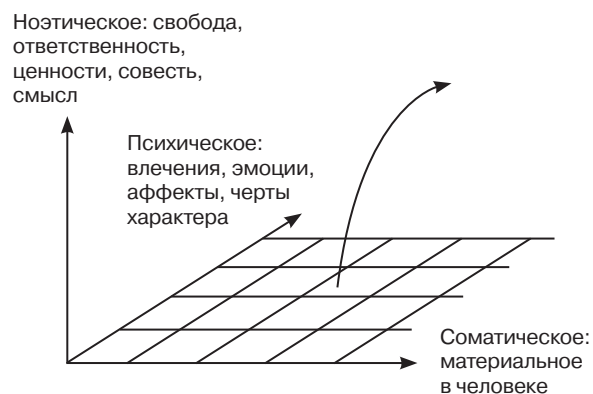


Рис. 1. Двумерная онтология В. Франкла [12, с. 68]

Франкл утверждает, что человек существует в синтезе трёх измерений. Как существо *телесно-физическое*, он стремится к поддержанию телесного здоровья и для этого удовлетворяет свои физические потребности (еда, секс и проч.). Под *психическим* уровнем понимается сфера душевного состояния, эмоциональной настроенности, чувств, инстинктов, желаний, аффектов, а также умственные способности человека, его приобретённые модели поведения, социальные потребности [10]. *Ноэтическое измерение* Франкл видит как «собственно человеческое». Именно здесь находятся такие категории, как: Совесть, Красота, Добро, Любовь, Смысл, Свобода и др.

С точки зрения Франкла, они дают человеку возможность совершить акт самотрансценденции, то есть выхода за пределы себя, устойчивые границы восприятия — в пространство, лишённое психологических и соматических проблем, но являющееся проявлением ноэтического, и получить опыт соприкосновения с трансцендентным [23]. Обратим внимание, что в логотерапии ноэтическое измерение представляет собой не формальный конструкт, но реальность, к которой обращаются для решения актуальных психологических проблем.

Франкл подчёркивает, что только это третье измерение проявляет человеческое в человеке. В то время как вегетативную жизнь можно объяснить в рамках измерения телесного; его жизнь как одушевлённого существа в рамках душевного, само бытие человека, личностная духовная экзистенция в этой двумерности не проявляется. Она не помещается на этом уровне чистой психосоматики: на этом двумерном уровне *homo humans* может быть только спроецирован [10, с. 18].

Таким образом, логотерапия описывает три измерения существования человека, каждое из которых отражает специфические потребности, мотивы, ценности. Очевидно, что представление о максимальном благополучии и наибольшей внутренней удовлетворённости в каждом уровне будет совершенно разным: оно будет ограничено его особенностями и возможностями реализации человека в нём.

Состояние благополучия на *физическом уровне* может быть описано в терминах телесного комфорта, здоровья, удобства, наслаждения, удовольствия, хорошего телесного самочувствия.

Примечательно, что при расшифровке слова «удовольствие» алфавитом мы получаем: удовольствие — то, что находится до и вне воли. То, для достижения чего не нужно прикладывать усилий: выпить чашку ароматного кофе, расслабиться в сауне, прогуляться в парке и т. д. Даже если на это потрачены определённые силы (до сауны или кафе надо идти), они не являются определяющими.

Удовольствие — явление, не содержащее в себе контекст преодоления и волевого усилия, требующихся для достижения чего-либо, скорее расслабленность, комфорт. Очевидно, что это имеет свою ценность: в скоростной жизни человеку бывают просто необходимы моменты, когда он может остановиться и отдохнуть. Проблема возникает тогда, когда люди оказываются нацеленными исключительно на удовольствие, а значит, желают получить

что-то без труда, то, что называется «на халяву», то есть задаром, бесплатно.

В слове «наслаждение» присутствует корень «сладость»; данный контекст, связанный с едой и питанием, обращает к удовлетворению оральных потребностей человека: в любви, внимании, безопасности.

Подчеркнём, что комфорт и благополучие физического уровня очень важны. Однако если они становятся для человека центральными, если он живёт «ориентацией на удовольствие», происходит довольно быстрая деградация до существования исключительно на соматическом уровне.

Поскольку с точки зрения логотерапии человек не ограничен исключительно физическим уровнем существования, можно сказать, что удовольствие, комфорт, наслаждение — одни из возможных физиологических проявлений счастья, но не тождественные категории.

Проявление благополучия на *психологическом уровне* также имеет свои особенности. Как существо психическое, человек стремится к положительным чувствам, душевному комфорту и отсутствию внешнего давления. Максимальная степень благополучия будет связана с эмоциональным равновесием; комфортом социальных отношений; присутствием положительно окрашенных чувств: радости, веселья, восторга, спокойствия, интереса, ласки, нежности, умиротворения и т. д.

Однако психический уровень также характеризуется динамичностью проявлений, его содержание непостоянно. Для человека характерна насыщенная и разнообразная внутренняя жизнь, содержащая в себе весь спектр переживаний; он не может жить в неизменном чувстве радости. Кроме того, как отмечает Франкл, индивид ощущает истинную радость только тогда, когда эмоции выступают как ценности [19, с. 85].

Как мы видим, благополучие на психическом уровне, выраженное в приятных чувствах и эмоциональном комфорте, — одно из возможных психологических проявлений счастья; но они не тождественны друг другу.

Максимальное проявление благополучия на *ноэтическом уровне* принципиально иное. Если категории, находящиеся в данном измерении (Свобода, Красота, Совесть, Смысл и т. д.), становятся для человека ценностью, он стремится к их достижению (переживанию, проживанию, реализации) как к некой цели.

Примечательно, что если цель находится на уровне психофизики, нередко человек находится под воздействием противоречий и разобщённости данного изменения, характеризующегося неустойчивостью и динамичностью процессов.

Если же цель находится в ноэтическом, человек обладает способностью отложить потребности соматического и психического измерений ради более высоких ценностей. Франкл подчёркивает, что ради Семьи, Дружбы, Любви он может выйти из противоречий и конфликтов своего психофизического уровня и стать более целостным.

Обратим внимание на то, что слова «цель», «исцеление», «целостность» имеют один корень.

Чем более высокую цель ставит перед собой человек, чем больший смысл на её реализацию — тем более он целостный.

Наличие вектора, находящегося в ноэтическом, приводит человека в состояние целостности и, как это ни парадоксально, в состояние счастья. В праславянской трактовке с-частье осмысляется как синтез частей, позволяющий человеку пережить максимальное сочетание, гармонию, цельность и целостность.

Счастье, таким образом, представляет собой состояние цельности, которое лежит в основе достижения цели.

Итак, каждое измерение даёт человеку возможность пережить уникальное состояние благополучия, которое может быть описано в различных терминах: комфорта, удовольствия, радости, счастья.

Обсудим механизмы достижения счастья.

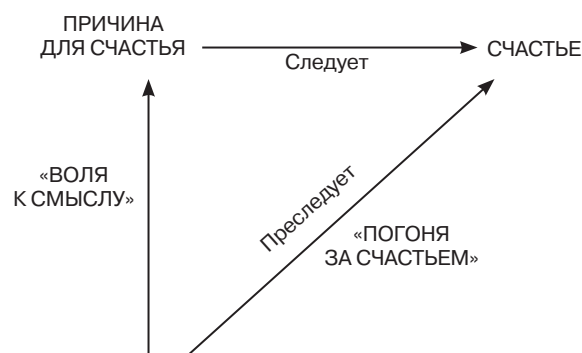


Рис. 2. Треугольная модель счастья В. Франкла [20, с. 143]

С точки зрения Франкла, путь к счастью только один. Однако нередко человек не видит его, неосознанно совершает подмену и идёт по самому очевидному пути: *получение счастья напрямую или «погоня за счастьем»*.

Несомненно, под счастьем в каждом конкретном случае понимается различный контекст удовлетворения определённой потребности: добиться расположения человека, пережить приятное состояние, получить социальные статус и т. д.

Франкл говорит о подмене понятий: нередко, желая счастья, человек стремится к удовольствию. «... для невротика удовольствие становится целью, самоцелью. Невротик одержим желанием испытать удовольствие. И чем сильнее он стремится к удовольствию, тем меньше он заботится о создании условий для возникновения этого ощущения, поэтому «эффект удовольствия» и не возникает» [22, с. 164].

На *физиологическом уровне* для быстрого вхождения в состояние удовольствия могут применяться действия, связанные с прямым воздействием на тело (массаж, расслабление и т. д.); искусственным введением его в состояние удовольствия посредством пищи, алкоголя, психоактивных веществ и т. д.

Для скоростного вхождения в желаемое эмоциональное состояние (психический уровень) человек может делать покупки, получать услуги (сходить в музей, салон красоты и т. д.) или выстроить целый план действий для достижения определённой потребности, например обретения социальных благ, отношений, некоего объекта и т. д.

Впрочем, иногда человек ставит перед собой и задачи, связанные с желанием быстрого обретения некоей категории из области нозтического: получить Свободу, Красоту, Совесть, Мудрость...

Однажды к мастеру Дзен пришёл молодой человек и попросил:

— Мастер, научите меня мудрости.

— Что ж, раз ты так хочешь, изволь. Буду тебя учить, — согласился мастер.

— Если можно, давайте начнём обучение прямо сейчас, — обрадовался юноша. — А то мне нужно стать мудрым как можно скорее!

Мастер согласно кивнул и куда-то ушёл. Через некоторое время он вернулся и протянул юноше какой-то предмет, зажатым в кулаке.

— Держи. — Мастер отдал юноше то, что было у него в руке.

Это оказался самый обычный жёлудь. Молодой человек долго его рассматривал, пытаясь сообразить, что же такое хочет сказать ему мастер. Наконец он сдался.

— Мастер, объясните мне, зачем вы дали мне этот жёлудь? Это одна из ваших знаменитых загадок?

— Это семечко волшебного дерева, — хитро прищурился мастер Дзен. — Посади его, поливай и ухаживай за ним. А когда дерево станет высотой в шесть твоих ростов, ты станешь мудрым.

— Так просто? — удивился молодой человек. — И больше ничего не нужно?

— Ну, ты можешь приходить ко мне и беседовать со мной на разные темы, — поразмыслив, сказал мастер. — Но, сказать по правде, и обычной твоей жизни будет достаточно.

— И как же быстро растёт это волшебное дерево? — поинтересовался молодой человек.

— Столько же, сколько и обычный дуб.

— Но ведь тогда понадобится не меньше пятидесяти лет, чтобы оно выросло!

— Вот именно, — подтвердил мастер Дзен.

Как мы видим, в этой «погоне за счастьем» человек устремлён достичь желаемого состояния напрямую: он имеет ясную цель и идёт к ней, преодолевая преграды на своём пути. Обычно на это бросаются все ресурсы: силы, время, деньги и т. д.

Иногда подобный подход приносит плоды. Но не редко желание удовлетворить потребности столь прямым способом рождает новые проблемы.

Так, слабой стороной является то, что находящийся в погоне за счастьем столь центрирован на достижении своей цели, что недостаточно чувствителен к условиям вокруг; это делает его изолированным и исключённым из окружающей жизни. Примечательно, что в русских народных сказках обучение этой чувствительности имеет особое значение. Вспомним, как герой, который очень торопится по своим делам, тем не менее обращает

внимание на происходящее, останавливается и помогает другим. И как ответ на эту помощь они помогают ему. Герой действительно стремится к чему-то, но желает получить это не любой ценой.

Другой проблемой является то, что человек далеко не всегда прикладывает личные усилия к достижению благополучия, желая его получить за счёт чего-то или кого-то другого (психоактивных веществ, людей и т. д.). Очевидно, что ценность достигнутого в этом случае не столь высока: добытое без труда не столь значимо, как обречённое собственными усилиями и преодолением.

Слабой стороной «погони за счастьем» является и скоротечность состояния, которое часто длится ровно столько, сколько действует определённый фактор.

Кроме того, чрезмерная фиксация на цели удерживает человека в напряжённом состоянии, не даёт возможности расслабиться. В логотерапии описывается гиперрефлексия как усиленный самоанализ, самоизучение, самосозерцание. Эта повышенная фиксация на желаемом (то, что, с точки зрения человека, принесёт ему счастье) порождает в нём тревогу ожидания и страх не достичь желаемой цели. Это усиливает в нём ещё большее стремление получить счастье силой. Но это вызывает ещё большую тревогу, порождая порочный круг, который только увеличивает напряжение [3].

Франкл утверждает, что принцип наслаждения в конечном счёте разрушает сам себя. Чем больше человек стремится к наслаждению, тем больше он удаляется от цели. Другими словами, само «стремление к счастью» мешает счастью [23].

Однако, наверное, самым важным является то, что человек не всегда осознаёт, зачем ему это желаемое состояние нужно: какой смысл его обретения? Ради чего? Зачем ему нужно быть именно с этим человеком, к которому он стремится столь сильно? Зачем ему нужна именно эта работа с именно этим социальным статусом? Зачем ему нужна именно эта вещь?

Франкл указывает, что стремление к удовольствию и стремление к власти возникают в результате подавления стремления к смыслу [22]. Нередко невероятные усилия вкладываются в цели, на самом деле не столь нужные и не осмысленные человеком.

Франкл приводит максимуму Кьеркегора: «Дверь к счастью открывается наружу». И тот, кто, пытаясь открыть эту дверь, тянет её на себя, только ещё плотнее закрывает её! Человек, который отчаянно рвётся к ощущению счастья, таким образом, отрезает себе к нему дорогу. В конце концов оказывается, что никакое стремление к счастью само по себе не может быть ни основным принципом, ни предельной целью человеческой жизни [19, с. 85].

Ещё раз подчеркнём, что в этом первом способе «погони за счастьем» человек осознанно или неосознанно совершает подмену: на самом деле он стремится не к счастью, но к состоянию удовольствия и благополучия.

Единственный путь достижения счастья — реализация смысла. Франкл уверен, что у нормального человека ощущение удовольствия возникает

лишь в виде побочного эффекта при выполнении своего предназначения и благодаря близости с другим человеком. «Я бы сказал так: человек стремится не к самому счастью, а к тому, что создаёт условия для счастья. Когда создаются такие условия, ощущение счастья и удовлетворения возникает само собой» [22, с. 162].

С его точки зрения, в норме наслаждение никогда не является целью человеческих стремлений. Оно является и должно оставаться побочным эффектом достижения цели. Достижение цели создает причину для счастья. Другими словами, если есть причина для счастья, счастье вытекает из неё автоматически и спонтанно. И поэтому незачем стремиться к счастью, незачем о нём беспокоиться, если у нас есть основание для него.

Более того, стремиться к нему нельзя. В той мере, в какой человек делает счастье предметом своих устремлений, он неизбежно делает его объектом своего внимания. Но тем самым он теряет из виду причину для счастья, и счастье ускользает [19, с. 27].

Франкл утверждает, что человек способен реализовать свой потенциал лишь в той мере, в какой он выполняет своё предназначение в жизни.

Он предлагает красивую с нашей точки зрения, метафору: бумеранг возвращается к охотнику только в том случае, если охотник промахнулся; в другом случае он поражает цель. Так и человек изо всех сил стремится к самореализации только в том случае, если он не способен выполнить своё предназначение в жизни или не может даже понять, каково его предназначение.

В доказательство он приводит цитату К. Ясперса: «Человек обретает себя благодаря делу, которое он считает своим призванием» [22, с. 165].

Таким образом, у человека должна быть *осмысленная цель*. Такая, что при необходимости он готов отказаться от чего-то или отложить удовлетворение потребностей, переживание радости ради чего-то большего, ради реализации некой задачи, которая имеет для него смысл.

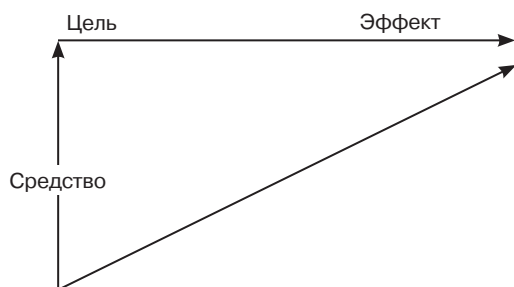


Рис 3. Реализация цели как причина для счастья [22, с. 165]

Чтобы получить образование, молодой человек может отказаться от встреч с друзьями, вечеринок, приятного времяпрепровождения. Ради здоровья человек может отказаться от любимых продуктов и полностью сменить привычный образ жизни. Для того чтобы дать детям достойное образование, родители готовы пожертвовать своими интересами.

Как мы видим, человек осмысленно направляет свои жизненные усилия на реализацию определённой задачи вовсе не потому, что хочет быть счастливым, но потому что ему важно выполнить её.

Эти достижения нередко связаны с большими энергетическими затратами. Однако, когда смысл реализован — спортсмен стоит на пьедестале почёта; выпускник получает диплом; инженер видит мост, построенный по его чертежам; после десятилетий разлуки учитель встречает своего ученика и радуется тому, чего он достиг в жизни, — человека на психофизическом уровне охватывает волна радости и удовольствия. А на ноэтическом он испытывает счастье: в этот результат было вложено очень много труда. И пусть путь был не прост, но цель достигнута, смысл реализован.

Это состояние очень отличается от комфорта и удовольствия — ведь человек заработал их своим трудом. Он испытывает счастье не как состояние, которого он хотел целенаправленно достичь. Но, как говорится в логотерапии, как своеобразный *бонус, побочный эффект реализации смысла* (рис. 4).

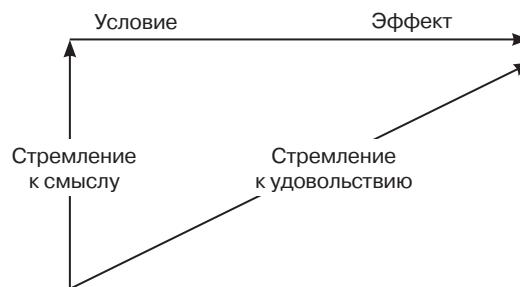


Рис 4. Счастье как побочный эффект реализации смысла [22, с. 163]

Подчеркнём, что для состояния счастья ценен весь диапазон переживаний (и боли, и отчаяния, и радости, любви, удивления, печали и т. д.). Если в этой линейке жизненных проявлений взять лишь часть, связанную с физическим удовольствием, комфортом, удобством, успешностью, признанием и т. д., это обесценит счастье и сделает его неполным. Для счастья важна вся яркая палитра чувств, мыслей, ощущений, которая делает опыт человека ценным.

В логотерапии особое внимание уделяется умению испытывать *счастье в несчастье*, способность увидеть смысл страданий и лишений. У человека есть возможность совершить коперниковский поворот (иногда его называют франкловским поворотом) и увидеть смысл того, зачем ему довелось это пережить. Быть благодарным событиям, которые вызвали в нём тяжёлые переживания, простить тех, к кому предъявлял претензии, и изменить свою жизнь [2].

Наверное, можно сказать, что между масштабом смысла и глубиной счастья существует определённая связь. Чем более высока и масштабна цель, чем большее значение она имеет, чем больше труда в неё было вложено, тем большее счастье испытывает человек.

В этом контексте уместно вспомнить притчу о трёх строителях:

Монах, руководивший строительством собора, решил посмотреть, как работают каменщики.

Он подошел к первому и попросил его рассказать о своей работе.

— Я сижу перед каменной глыбой и работаю резцом. Скудная и нудная работа, изнуряющая меня, — сказал тот со злобой.

Монах подошёл ко второму каменщику и спросил его о том же.

— Я работаю по камню резцом и зарабатываю этим деньги. Теперь моя семья не будет голодать, — сдержанно ответил он.

Монах увидел третьего каменщика и спросил о его работе.

— Со стороны кажется, что я режу камень. Но на самом деле я строю Храм, который простоят тысячу лет. Я строю будущее, — улыбнувшись, ответил третий каменщик.

Как мы видим, люди могут находиться абсолютно в одинаковых условиях, но видеть разные ценности и, соответственно, распознавать различные смыслы. В первом случае человек не находит никакой ценности в производимой им работе, ни смысла в своих действиях. Он жалуется на муки и лишения физического и психического уровней. Во втором каменщик говорит о ценности благополучия своей семьи; в третьем звучит тема Служения человечеству. Когда максимальное благополучие связано не только с сиюминутными потребностями, касающимися самого человека, но ориентировано на его будущее, помощь другим людям, заботу о мире, — очевидно, что переживание счастья будет более наиболее сильным.

Итак, счастье не тождественно сиюминутному состоянию комфорта, в связи с получением физического удобства и удовольствия (как базовых потребностей по Маслоу). Оно намного больше, чем преодоление существенной части собственных отрицательных эмоций, поддержание своего эмоционального мира в состоянии радости и веселья, динамическое состояние спокойствия психологического уровня. С точки зрения логотерапии фундаментальный контекст счастья находится только в нозтическом.

Тема счастья имеет исключительную актуальность для процесса психологического консультирования. Запрос клиента неизменно в той или иной формулировке связан с его желанием быть счастливым. Впрочем, чаще всего говорится о недостаточной удовлетворённости психофизического уровня.

Очевидно, в каждом случае требуется скрупулёзное прояснение ситуации, взглядов и мифов клиента. Решая проблему благополучия, необходимо помнить, что ни одна проблема не может быть решена на том уровне, на котором она была создана. Для логотерапевта это значит, что он должен обратиться к нозтическому уровню, к человеческому в человеке. Опираясь на его способность к самотрансценденции, выхода за рамки себя, своего «Я», помочь ему найти смысл, который будет являться ценностью и ради которого человек будет готов к изменениям.

Тема счастья имеет большое значение и для консультанта. Без преувеличения скажем: для того чтобы работать с клиентом, психологу просто необходимо стать счастливым самому: соединить в себе разнонаправленные и иногда конфликтующие части, стать цельным и целостным. Ещё раз подчеркнём, что счастье не должно быть самоцелью консультанта, иначе он попадёт в описанную выше ловушку. Надо просто исполнить смысл — и тогда он проживёт счастье как нечаянную радость.

Итак, мы рассмотрели представление о счастье в различных концепциях. Однако логотерапия — направление особое. Каждая категория в ней представляет собой не просто теоретический конструкт, но практически доказана ценой жизни её основателя — Виктора Франкла.

Счастье — не исключение. Взгляды Франкла, который в полной мере разделил судьбу западного общества, историю которого мы рассматривали выше, отражают его жизненный путь, в котором было всё: и взлёты, и падения, и отчаяние, и радость; были испытания волей, преодолением, властью, известностью.

Но в его теории и в его жизни речь всегда идёт о достижении некой цели, реализации высокого смысла, обретение которого вызовет у человека состояние полноты бытия, то есть счастья.

1. Аргайл М. Психология счастья. М.: Питер, 2003. 207 с.
2. Баттиани А., Штукарева С. Логотерапия: теоретические основы и практические примеры. М.: Новый Акрополь, 2016. 272 с.
3. Гуттманн Д. Логотерапия для профессиональной помощи. Социальная работа, наполненная смыслом. М.: Новый Акрополь, 2016. 264 с.
4. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. М.: Когито-Центр, 2013.
5. Журавлёв А. Л., Юревич А. В. Счастье как научная категория // Вестник Российской академии наук. 2014. Т. 84, № 8. С. 715–723.
6. Качур Н. В. Эволюция социологической интерпретации счастья // Известия Саратовского Университета. Серия Социология. Политология. 2013. № 4. С. 44–48.
7. Ленгле А. Смысл, чувствование и счастье // Ученые записки СПбГИПСР. 2015. № 1 (23). С. 7–15.
8. Леонтьев Д. А., Сучков Д. Д. Постановка и достижение целей как фактор психологического благополучия // Высшая школа экономики. 2015. Т. 8. № 44.
9. Леонтьев Д. А. Наука счастья // Интервью Д. А. Леонтьева Радио Свобода 7.01.2017.
10. Лукас Э. Учебник логотерапии. Представление о человеке и методы. М.: Новый Акрополь, 2017. 256 с.

11. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999.
12. Орлов А. Б., Шумский В. Б. Ноэтическое измерение человека: вклад Виктора Франкла в психологию и психотерапию // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2005. Т. 2. № 2. С. 65–80.
13. Орлова Д. Г. Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников) // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2015. № 1.
14. Пучкова Г. Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2003.
15. Селигман М. Путь к процветанию: новое понимание счастья и благополучия. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
16. Спиваковская А. С. Фрагменты бейотерапии. М.: Беато Пресс, Поматур, 2010. 208 с.
17. Счастье // Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М., 1970.
18. Счастье // Новая философская энциклопедия. В четырех томах / Ин-т философии РАН. Научно-ред. совет: В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин. М., Мысль, 2010. Т. III, Н–С. С. 686–688.
19. Франкл В. В борьбе за смысл. М.: Цитадель, 2008. 85 с.
20. Франкл В. Воля к смыслу. Альпина Нон-фикшн; 2018. 228 с.
21. Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере. М.: Смысл, 2004.
22. Франкл В. Страдания от бессмысленности жизни. Новосибирск: Сибирское Университетское издательство, 2016. 96 с.
23. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
24. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека. М.: Прогресс, 1981. 368 с.
25. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия: (к разработке интегративной концепции) // Мир психологии. 2012. № 2. С. 143–148.
26. Шимофф М., Клайн К. Книга № 1 про счастье. М.: Эксмо, 2010. 480 с.
27. Чиксентмихай М. В поисках потока: психология включенности в повседневность. М.: Альпина нон-фикшн, 1998.
28. Diener Ed, Ryan K. Subjective well-being: a general overview. South African Journal of Psychology, 2009, 39 (4), pp. 391–406.
29. Taylor, T. E. The markers of wellbeing: A basis for a theory-neutral approach. International Journal of Wellbeing, 2015, 5 (2), pp. 75–90.
30. Helliwell J. F., Layard R. & Sachs J. D. (Eds.) World Happiness Report 2018. New York: Sustainable Development Solutions Network. 2018.

Reference

1. Argayl M. *Psikhologiya schastyia* [Psychology of hapiness]. Moscow: Piter Publ., 2003. 207 p. (In Russian).
2. Battiani A., Shtukareva S. *Logoterapiya: teoreticheskiye osnovy i prakticheskiye primery* [Logotherapy: theoretical bases and practical examples]. Moscow: Novyy Akropol Publ., 2016. 272 p. (In Russian).
3. Guttman D. *Logoterapiya dlya professionalnoy pomoshchi: Sotsialnaya rabota, napolnennaya smyslom* [Logotherapy for professional help: Meaningful social work]. Moscow: Novyy Akropol Publ., 2016. 264 p. (In Russian).
4. Dzhidaryan I. A. *Psikhologiya schastyia i optimizma* [Psychology of happiness and optimizm]. Moscow: Cogito-Center Publ., 2013. (In Russian).
5. Zhuravlev A. L., Yurevich A. V. Schastye kak nauchnaya kategoriya [Hapiness as a scientific category]. *Vestnik Rossiyskoy Akademii Nauk — Bulletin of the Russian Academy of Sciences*, 2014, 84 (8), pp. 715–723 (in Russian).
6. Kachur N. V. Evolutsiya sotsiologicheskoy interpretatsii schastyia [Evolution of social interpretation of hapiness]. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya — Proc. of Saratov University. Series: Sociology. Psychology*, 2013, (4), pp. 44–48 (in Russian).
7. Lenge A. Smysl, chuvstvovaniye i schastye [Meaning, feeling and happiness]. *Uchenyye zapiski Sankt-Peterbugskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — Scientific Notes Journal of Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2015, 1 (23), pp. 7–15 (in Russian).
8. Leontyev D. A., Suchkov D. D. Postanovka i dostizheniye tseley kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya [Setting and achieving goals as a factor of psychological well-being]. *Psikhokhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki — Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2015, 8 (44). (In Russian).
9. Leontyev D. A. Nauka schastyia [Science of Hapiness]. In D. A. Leontyev. *Lektsii i intervyyu* [Lectures and interviews] (in Russian). Available at: https://www.rideo.tv/leontyev_d_a/.
10. Lukas E. *Uchebnik logoterapii: Predstavleniye o cheloveke i metody* [Textbook of logotherapy: The idea of a person and methods]. Moscow: Novyy Akropol Publ., 2017. 256 p. (In Russian).
11. Maslow A. *Novyye rubezhi chelovecheskoy prirody* [New frontiers of human nature]. Moscow: Smysl Publ., 1999. (In Russian).
12. Orlov A. B., Shumskiy V. B. Noeticheskoye izmereniye cheloveka: vklad Viktora Frankla v psikhologiyu i psikhoterapiyu [Noetic dimension of a man: contribution of Victor Frankl into psychology and psychotherapy]. *Psikhokhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki — Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2005, 2 (2), pp. 65–80 (in Russian).
13. Orlova D. G. Psikhologicheskoye i subyektivnoye blagopoluchiye: opredeleniye, struktura, issledovaniya: (obzor sovremennykh istochnikov) [Psychological and subjective well-being: definition, structure, research: (overview of modern sources)]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1: Psikhologicheskkiye i pedagogicheskkiye nauki — Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series 1: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2015 (1), pp. 7–15 (in Russian).

14. Puchkova G. L. *Subyektivnoye blagopoluchye kak factor samoaktualizatsii lichnosti: Avtoref. dis. ... kand. psikhol. Nauk* [Subjective well-being as a factor of self-actualization of an individual: Cand. Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Khabarovsk, 2003. (In Russian).
15. Seligman M. *Put k protsvetaniyu: novoye ponimaniye schastya i blagopoluchiya* [The path to prosperity: new understanding of happiness and well-being]. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2013. (In Russian).
16. Spivakovskaya A. C. *Fragmenty beatoterapii* [Fragments of beatotherapy]. Moscow: Beato Press, Pomatur Publ., 2010. 208 p. (In Russian).
17. Schastye [Hapiness]. *Bolshaya Sovetskaya Entsiklopediya* [Big Soviet Encyclopedia] (3rd ed.). Moscow, 1970. (in Russian)
18. Schastye [Hapiness]. In B. C. Stepin, A. A. Guseynov & G. Yu. Semigin (Eds.), *Novaya Filosofskaya Entsiklopediya. Tom 3* [Encyclopedia of Philosophy. Vol. 3]. Moscow: Mysl, 2010, pp. 686–688 (in Russian).
19. Frankl V. *V borbe za smysl* [In the struggle for meaning]. Moscow: Tsitadel Publ., 2008. 85 p. (In Russian).
20. Frankl V. *Volya k smyslu* [The will to meaning]. Moscow: Alpina Non-fiction, 2018. 228 p. (In Russian).
21. Frankl V. *Skazat zhizni «Da»: psikholog v kontslagere* [Say «Yes» to life: psychologist in a concentration camp]. Moscow: Smysl Publ., 2004. (In Russian).
22. Frankl V. *Stradaniya ot bessmyslennosti zhizni* [Suffering from the meaninglessness of life]. Novosibirsk: Siberian University Publ., 2016. 96 p. (In Russian).
23. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [A man in search of meaning]. Moscow: Progress Publ., 1990. (In Russian).
24. Tatarkevich V. *O schastye i sovershenstve cheloveka* [About human happiness and perfection]. Moscow: Progress Publ., 1981. 368 p. (In Russian).
25. Shamionov R. M. *Psikhologiya subyektivnogo blagopoluchiya: (k razrabotke integrativnoy kontseptsii)* [Psychology of subjective well-being: (towards the development of an integrative concept)]. *Mir Psikhologii — World of Psychology*, (2), pp. 143–148 (in Russian).
26. Shimoff M., Klayn K. *Kniga №1 pro schastye* [Book №1 about happiness]. Moscow: Eksmo Publ., 2010. 480 p. (In Russian).
27. Chiksentmikhay M. *V poiskakh potoka: psikhologiya vkluchennosti v povsednevnost* [In search of a stream: psychology of inclusion in everyday life]. Moscow: Alpina Non-fiction, 1998. (In Russian).
28. Diener Ed, Ryan K. Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 2009, 39(4), pp. 391–406.
29. Taylor, T. E., The markers of wellbeing: A basis for a theory-neutral approach. *International Journal of Wellbeing*, 2015, 5 (2), pp. 75–90.
30. Helliwell J. F., Layard R. & Sachs J. D. (Eds.) *World Happiness Report 2018*. New York: Sustainable Development Solutions Network. 2018.

НОВИКОВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА

*магистр психологии, психолог-консультант,
sharrlla@gmail.com*

TATYANA V. NOVIKOVA

M. Sc. (Psychology), psychologist-consultant

НОВИКОВ АЛЕКСЕЙ АЛЕКСЕЕВИЧ

*бакалавр психологии, руководитель Психологического центра Алексея Новикова,
78987@mail.ru*

ALEKSEY A. NOVIKOV

B. Sc. (Psychology), Head of Psychological Centre of Aleksey Novikov

ЯКОВЛЕВА ИРИНА ВАСИЛЬЕВНА

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей, возрастной и дифференциальной психологии
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
iriak@mail.ru*

IRINA V. YAKOVLEVA

*Cand. Sc. (Psychology), Associate Professor at the Department of General, Age and Differential
Psychology of Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

УДК 159.9.072.43; 159.9.075

**ФОРМАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ КЛИЕНТОВ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА**

**FORMAL AND DYNAMIC CORRELATES OF NEGATIVE EMOTIONAL STATES
OF CLIENTS OF THE PSYCHOLOGICAL CENTRE**

Аннотация. Статья представляет собой практикоориентированное исследование, целью которого являлось изучение взаимосвязей формально-динамических характеристик индивидуальности и показателей эмоциональных состояний клиентов психологического центра. Актуальность исследования обусловлена запросами клиентов психологических центров, обращающихся за психологической помощью на фоне отрицательных эмоциональных состояний. Понимание их особенностей необходимо для разработки программ психологической коррекции. В статье проанализированы основные аспекты изучения эмоциональных состояний в современной психологии. Представлен анализ результатов эмпирического исследования взаимосвязей эмоциональных состояний и формально-динамических свойств индивидуальности. Выявленные взаимосвязи позволили предположить различную степень детерминированности отрицательных эмоциональных состояний наследственно-обусловленными особенностями человека, что необходимо учитывать при выборе стратегии и тактики психологической работы с клиентами. Полученные эмпирические результаты дают возможность выстроить последовательность коррекции отрицательных эмоциональных состояний в процессе психологического консультирования с учётом степени их закреплённости в структуре формально-динамических свойств индивидуальности.

ABSTRACT. The article is a practice-oriented research, the purpose of which was to study the relationship of formal and dynamic characteristics of personality and indicators of emotional states of clients of the psychological centre. The relevance of the research is determined by clients requests of the psychological centre who seek psychological help against the background of negative emotional states. Understanding of their features is necessary for the development of programs of psychological correction. The article analyses the main aspects of the study of emotional states in modern psychology. The analysis of the results of an empirical study of the relationship between emotional and formal-dynamic properties of a personality is presented. The revealed allowed

to assume a different degree of determinism of negative emotional states due to hereditary characteristics of a person, which should be taken into account when choosing a strategy and tactics of psychological work with clients. The obtained empirical results make it possible to build a sequence of correction of negative emotional states in the process of psychological counselling taking into account the degree of their fixation in the structure of formal-dynamic properties of a personality.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональные состояния, темперамент, свойства личности, психологическая коррекция отрицательных состояний, психологическое консультирование.

KEYWORDS: emotional states, temperament, properties of a personality, psychological correction of negative states, psychological counselling.

Постановка проблемы

Эмоциональные состояния как психологический феномен относятся к психическим состояниям, которые с точки зрения динамики и устойчивости психических явлений занимают промежуточное положение между психическими процессами и психическими свойствами. В теоретическом отношении эмоциональные и, в целом, психические состояния давно и плодотворно исследуются современной психологической наукой. Примером фундаментальных научных исследований по данной теме служат работы Н. Д. Левитова, В. А. Ганзена, В. К. Вилюнаса, Ю. Е. Сосновицкой, Л. В. Куликова, Е. П. Ильина, А. О. Прохорова. В то же время понятие «эмоциональное состояние» остаётся в значительной степени проблемным для определения и описания. До настоящего момента в науке не существует единой точки зрения на проблему состояний, их исследование было и остаётся сложной задачей, начиная с поиска удовлетворительного определения данного понятия.

Актуальность исследования эмоциональных состояний вытекает также из практической необходимости, поскольку они образуют широкий спектр запросов клиентов, которые обращаются за помощью к практическому психологу. Эмоциональное состояние играет важную роль в психике человека, оказывает влияние на многие сферы жизни. Нормализация эмоционального состояния — один из наиболее частых запросов, с которым клиенты приходят на психологическую консультацию. При обращении с другими запросами диагностика эмоционального состояния и возможность его психологической коррекции также могут служить поставленным целям и задачам консультирования, являясь существенной частью консультативной работы. Повышение культуры эмоциональной сферы и забота о своём психологическом здоровье позволяют человеку формировать собственную эмоциональную компетентность и развивать эффективные способы саморегуляции.

Исследование психических состояний как категории психики начало осуществляться значительно позднее, чем исследование категорий психических процессов и свойств личности. Как самостоятельный научный термин «психические состояния» были упомянуты В. Н. Мясичевым в 1932 году, а первым серьёзным научным исследованием по этой теме стала монография

Н. Д. Левитова «О психических состояниях», изданная в 1964 году. Понятие «состояние» как общенаучная категория применительно к человеческому организму означает совокупность происходящих в нём процессов. Широко распространённым является представление о состояниях как об устойчивых динамических образованиях, имеющих начало, течение и конец, а также мнение о состояниях как психических явлениях, отражающих особенности функционирования психики и нервной системы в определённый период времени. В концепции В. Н. Мясичева под состоянием понимается общий функциональный тонус организма, на фоне которого разворачиваются те или иные психические процессы. С. Л. Рубинштейн в рамках деятельностного подхода рассматривал психическое состояние как переживание, напрямую связанное с эмоциями и одновременно с этим являющееся отражением личностного аспекта. В концепции Н. Д. Левитова психическое состояние понимается как целостная характеристика психики за определённый период, которая, закрепляясь, может переходить в устойчивую черту личности. Именно состояния, по выражению Н. Д. Левитова, создают качественное своеобразие психической жизни [4, с. 103].

Исследователи более позднего периода Е. П. Ильин и А. О. Прохоров развивают в своих работах интегральный взгляд на проблему психических состояний. Так, А. О. Прохоров указывает на то, что психическое состояние характеризуется многоуровневостью и многокомпонентностью, вследствие чего в условиях реальной психической деятельности реализуется в широчайшем диапазоне проявлений. Состояния напрямую связаны с субъективным опытом, который представляет собой совокупность когнитивных, смысловых и операциональных характеристик. А. О. Прохоров относит к сфере субъективного опыта когнитивные процессы, интеллект, индивидуально-психологические особенности, активность и так далее. Как утверждает А. О. Прохоров, изучение психических состояний с позиций общего неизбежно связано с исследованием психических свойств. Е. П. Ильин определяет состояние человека как целостную системную реакцию (на уровне организма и часто — личности) на внешние и внутренние воздействия, направленную на сохранение целостности организма и обеспечение его жизнедеятельности в конкретных условиях [2, с. 17]. По мнению Е. П. Ильина,

эмоциональная сторона состояний находит своё отражение в виде эмоциональных переживаний, а физиологическая сторона — в изменении ряда функций, прежде всего вегетативных и двигательных. Переживания и физиологические изменения неотделимы друг от друга, сопутствуют друг другу.

В работах Т. А. Немчина психомоторные и когнитивные подсистемы также включены в структуру психических состояний. При многократном повторении деятельности происходит выделение типичных психических состояний, центрирование их. В то же время психические состояния служат основным механизмом в преобразовании психических свойств, благодаря психическим состояниям достигается адаптационный эффект, уравнивание, то есть приведение психологических особенностей субъекта в соответствие с требованиями характера деятельности [6, с. 101].

Через когнитивную систему человека прослеживаются связи эмоциональных состояний со структурами темперамента, описанные в исследованиях В. М. Русалова [8, с. 26]. Согласно концепции В. М. Русалова, биологически детерминированные темпераментные свойства обуславливают взаимосвязь между свойствами нервной системы и интеллектуальным поведением на первоначальных стадиях развития индивида, хотя в более поздних периодах развития общеинтеллектуальные способности обнаруживают большую связь с содержательными свойствами, переходят на более высокий уровень регуляции. По В. М. Русалову, понятие «личность», как важнейший компонент индивидуальности, являясь включённым в более широкое понятие «субъект», содержит внутри себя три относительно самостоятельных компонента: содержательный, динамико-содержательный, формально-динамический [8, с. 457]. Содержательный компонент включает в себя жизненные ценности, моральные установки, смыслы жизни субъекта, второй компонент — качества личности, характер, интеллект, третий, формально-динамический, — темперамент, врождённые, биологически детерминированные свойства индивидуальности. Данные свойства, как предполагает В. М. Русалов, являются исходными элементами, лежащими в основе развития более сложных личностных конструктов, определяющих отдельные свойства личности. Темперамент, как совокупность формально-динамических свойств, необходим человеку для регуляции адаптационных механизмов в нормальных условиях, в экстремальных же условиях на первое место выходят содержательные свойства психики, прежде всего характер, как устойчивый поведенческий регулятор. Как выявил В. М. Русалов, каждая черта характера находится в определённых корреляционных отношениях с темпераментными свойствами: некоторые черты характера связаны с темпераментом в большей степени, некоторые в меньшей.

Взаимосвязь черт характера с эмоциональными состояниями рассматривается и в других научных трудах. В частности, установлено, что комплекс черт характера обуславливает психическое состояние, и от выраженности этих черт зависит интенсивность состояния, а также интенсивность протекания психических процессов, физиологических

реакций, переживаний, поведения, входящих в структуру состояния [7, с. 109]. Таким образом, характерной закономерностью взаимодействия в человеке свойств и состояний становится наличие множественных связей между ними. Эта специфика проявляется в частоте, тесноте, уровневых характеристиках взаимосвязей [7, с. 113].

На данный момент большинство исследователей сходятся в том, основная характеристика психического и, следовательно, эмоционального состояния — это целостность, то есть состояние является отражением воздействия на субъект различных стимулов — как внешних, так и внутренних. Эмоциональное состояние имеет определённые временные границы и придаёт своеобразие психической деятельности субъекта. Существует также понимание состояния как единства переживания и поведения субъекта. В соответствии с подходом отечественной психологической школы, следуя принципу единства психики и деятельности, эмоциональное состояние представляет собой как переживание, так и деятельность, имеющую некоторое внешнее выражение. В то же время эмоциональные состояния ситуативны — они являются отражением существующей на данный момент обстановки.

Современные исследователи психических состояний человека подтверждают наличие взаимосвязи между эмоциями, эмоциональными состояниями и чертами личности человека, приходя к идее о том, что любое психическое состояние следует рассматривать как реакцию не только психики, но и всего организма, и личности в целом [9, с. 16]. Эмоциональные состояния как неотъемлемая часть психических состояний занимают срединное положение в различных классификациях и подходах к рассмотрению психических явлений, то есть их можно рассматривать как связующее звено между, например, процессами и свойствами (в «триаде» В. Н. Левитова) или между личностью и деятельностью (в концепции Л. Г. Дикой). В исследованиях отмечается также, что связи психических состояний и свойств более устойчивы в сравнении со связями между состояниями и процессами; также состояния демонстрируют тенденцию к большей связи со свойствами более высокого уровня. Исследование детерминированности эмоциональных состояний врождёнными темпераментными особенностями раскрывает перспективы нахождения эффективных способов саморегуляции, позволяющих субъекту воздействовать на свои отрицательные состояния и изменять их в соответствии со своими жизненными задачами. Более высокий уровень организации личности способствует самоуправлению состояниями, то есть становится возможной их личностная и смысловая регуляция [5, с. 120]. Исходя из этого возникает необходимость более тщательного исследования и прояснения указанных взаимосвязей, что является одной из задач настоящего исследования.

На фоне академических научных трудов изучение ряда практических консультативных вопросов, в частности рассмотрение эмоциональных состояний в процессе психологического

консультирования, представлено в научной литературе значительно слабее. Исследовательских работ на эту тему явно недостаточно, а исследования, в которых эмоциональные состояния клиентов в процессе консультирования рассматривались бы как самостоятельный предмет изучения, практически отсутствуют. Изучение коррекции эмоциональных состояний в области психологического консультирования является не менее важной и перспективной задачей, чем в других отраслях психологической науки: медицинской психологии, педагогической психологии, военной и спортивной психологии. Консультирование как особый вид деятельности представляет собой благодатную почву для развития и реализации различных эффективных стратегий оказания помощи людям, выбравшим для себя непростой, но чрезвычайно плодотворный путь развития личности и гармонизации жизни.

Таким образом, анализ научных трудов в области психологии эмоциональных состояний позволил очертить проблемное поле и привёл к следующим заключениям:

- На современном этапе эмоциональные состояния рассматриваются как системное образование, которое организовано многогранно и иерархически, имеет взаимосвязи между своими компонентами (подструктурами). Сложность исследования эмоциональных состояний обусловлена как сложностью их структуры, так и отсутствием единого понятийного аппарата.

- Исследования эмоциональных состояний расходятся по двум основным руслам — состояния изучаются в функциональном и личностном аспектах, однако комплексные исследования на данный момент практически отсутствуют.

- Поскольку психомоторная и когнитивная подструктуры имеют связи с темпераментными (биологически обусловленными) свойствами и включены в структуру эмоционального состояния, можно изучить характер взаимосвязей эмоциональных состояний и формально-динамических свойств субъекта.

- Исследование взаимосвязей показателей эмоциональных состояний и формально-динамических характеристик индивидуальности является актуальным как с точки зрения целостного подхода в объяснении феномена психических состояний, так и для практики психологической помощи людям в различных жизненных ситуациях. Исследование взаимосвязей показателей эмоциональных состояний и формально-динамических характеристик индивидуальности является актуальным как с точки зрения целостного подхода в объяснении феномена психических состояний, так и для практики психологической помощи людям в различных жизненных ситуациях.

- Тема психологической коррекции эмоциональных состояний в процессе психологического консультирования на данный момент является недостаточно разработанной, в то время как практики хорошо осознают важность оптимального состояния клиента в момент взаимодействия с психологом.

- Проблема, требующая практико-ориентированного эмпирического исследования, заключается в следующем. В службы психологической помощи и консультирования зачастую обращаются люди на фоне тяжёлых отрицательных переживаний. Их этиология нуждается в понимании для разработки программы последующей коррекции. Раскрытие характера связей между состояниями и формально-динамическими свойствами индивидуальности позволяет сделать прогноз динамики состояния клиента, выбрать стратегию и средства регуляции состояния. Результативности консультативной работы может способствовать поэтапная психологическая коррекция отрицательных эмоциональных состояний в ходе психологического консультирования с учётом степени закреплённости состояний в структуре формально-динамических свойств индивидуальности.

Описание эмпирического исследования и изучаемой выборки

Исследование проводилось в рамках работы над магистерской диссертацией в 2018-2019 гг.

Цель исследования: изучение взаимосвязей формально-динамических характеристик индивидуальности и показателей эмоциональных состояний клиентов психологического центра.

В исследовании принимали участие клиенты психологического центра — группа мужчин и женщин в количестве 60 человек в возрасте от 19 до 51 года (средний возраст — 36 лет). Все респонденты являются клиентами частного асихологического центра психолога-консультанта А. А. Новикова (г. Санкт-Петербург). Основной круг запросов респондентов был связан с личностными сложностями и проблемами в близких и служебных отношениях.

Предмет исследования: взаимосвязи показателей эмоциональных состояний и формально-динамических свойств индивидуальности.

В работе применялись психодиагностические методики:

1. Методика определения доминирующего состояния Л. В. Куликова [3, с. 228];

2. Методика диагностики самооценки психических состояний по Г. Айзенку [4, с. 335–337];

3. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности В. М. Русалова (ОФДСИ) [8, с. 334–397].

Методика В. М. Русалова была выбрана потому, что она отражает темпераментную или наследственно-обусловленную основу индивидуальности человека, то есть свойства, наиболее устойчивые и проявляющиеся в широком диапазоне жизненных ситуаций.

При обработке результатов диагностики использовался корреляционный анализ по *r*-критерию Спирмена.

Уровневые психодиагностические характеристики позволили составить представление об изучаемой выборке клиентов психологического центра. Для пяти шкал методики Л. В. Куликова распределение баллов близко к нормальному. Шкалы «Активное/Пассивное отношение к жизненной ситуации» и «Бодрость/Уныние» имеют большой

процент низких баллов. Так, более 50% участников исследования характеризуются пассивным отношением к жизни, то есть их отличает склонность к пессимистическому видению жизни, избегание ответственности за события своей жизни.

Согласно показателям методики Г. Айзенка, в выборке преобладают респонденты со средними показателями по шкалам «Ригидность» и «Агрессивность» (по 70% от общего количества), то есть переключаемость, изменяемость, выдержанность свойственны им на среднем уровне. Опрошенные респонденты отличаются, в целом, невысоким уровнем тревожности и фрустрации, что говорит об устойчивости к трудностям.

Методика В. М. Русалова показала преобладание низких результатов над высокими по шкале «Эргичность психомоторная». В шкале «Эргичность интеллектуальная» наблюдается преобладание высоких показателей над средними и низкими. Таким образом, опрошенные респонденты характеризовались преимущественно низкой психомоторной эргичностью, то есть невысоким уровнем двигательной активности, низким мышечным тонусом, избеганием физической работы и физического напряжения. Высокие показатели в интеллектуальной сфере свидетельствуют о высокой обучаемости, стремлении к интеллектуальной деятельности и больших интеллектуальных возможностях респондентов. Коммуникативная сфера в целом также характеризуется высокими тестовыми показателями, то есть изучаемые клиенты психологического центра являются общительными людьми, любящими социальные контакты, имеют развитые коммуникативные навыки.

Анализ показателей эмоциональных состояний показывает, что в среднем по выборке доминирующими состояниями являются эмоциональная неустойчивость, низкий тонус, неудовлетворённость жизнью в целом, тревожность, агрессивность, ригидность.

Взаимосвязей между показателями эмоциональных состояний и показателями возраста не выявлено. Обнаружены достоверные корреляции с показателями пола: у женщин выше уровень раскованности, у мужчин выше «Эргичность психомоторная» при $p \leq 0,05$.

Анализ взаимосвязей показателей эмоциональных состояний и формально-динамических свойств индивидуальности

Каждая исследуемая характеристика эмоционального состояния насчитывает разное число достоверных взаимосвязей с формально-динамическими свойствами. Исходя из этого, исследуемые характеристики эмоциональных состояний по степени интегрированности их в структуру формально-динамических свойств индивидуальности были разделены на четыре группы:

1. Характеристики эмоциональных состояний с наибольшим количеством взаимосвязей (5 корреляций с интегральными шкалами методики В. М. Русалова и 12–14 в целом).

2. Характеристики эмоциональных состояний со средним количеством взаимосвязей

(3–4 корреляции с интегральными шкалами методики В. М. Русалова и 7–10 в целом).

3. Характеристики эмоциональных состояний с количеством корреляций (1 корреляция с интегральной шкалой методики В. М. Русалова и 3–4 в целом).

4. Группа показателей эмоциональных состояний, где взаимосвязей с интегральными шкалами методики В. М. Русалова не выявлено.

Эти группы интеркорреляций показателей эмоционального состояния представлены в трёх корреляционных плеядах на рисунке 13, так как две последние группы объединены на рисунке 3.

Как видно на рисунке 1, шкалы «Активное/Пассивное отношение к жизненной ситуации» и «Бодрость/Уныние» по методике определения доминирующего состояния Л. В. Куликова и шкала «Фрустрация» по методике диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка имеют наибольшее количество корреляций со шкалами опросника формально-динамических свойств индивидуальности В. М. Русалова. Первая шкала показывает, как респондент относится к своей жизненной ситуации, насколько он верит в свои возможности и готов преодолевать препятствия; вторая — эмоциональный фон и настроение респондента, третья — уровень фрустрации. Данные шкалы коррелируют с пятью интегральными шкалами опросника формально-динамических свойств индивидуальности В. М. Русалова (для $p \leq 0,01$).

По выявленным взаимосвязям можно заключить: чем более активно респондент относится к жизненной ситуации и чем выше уровень его бодрости, тем выше общая активность и общая адаптивность, но ниже общая эмоциональность. Шкала «Фрустрация» имеет обратные корреляции с показателями активности и адаптивности и прямую связь со шкалой «Общая эмоциональность». Следовательно, чем выше уровень фрустрации, тем выше общая эмоциональность (интерпретируемая автором методики как ранимость, реактивность, чувствительность к расхождению результатов деятельности), и наоборот.

Вторая корреляционная плеяда (рис. 2) отображает группу состояний со средним количеством корреляций. Здесь можно увидеть, что состояния тревожности и ригидности связаны с уменьшением адаптивности и психомоторной активности. При наличии удовлетворённости жизнью общая активность и адаптивность возрастают, а эмоциональность (ранимость) уменьшается. Также при тревожности снижается интеллектуальная активность.

Как видно из рисунка 3, у характеристик эмоционального состояния «Высокий/Низкий тонус» и «Раскованность/Напряжённость» выявлено по одной обратной корреляции при $p \leq 0,01$, со шкалой «Индекс общей эмоциональности». Чем выше тонус и ощущение раскованности, тем меньше эмоциональная чувствительность и реактивность. Характеристики эмоциональных состояний, представленные на рисунке 3, не обнаружили достоверных связей с большинством интегральных шкал ОФДСИ, что свидетельствует об их слабой интегрированности в структуру формально-динамических

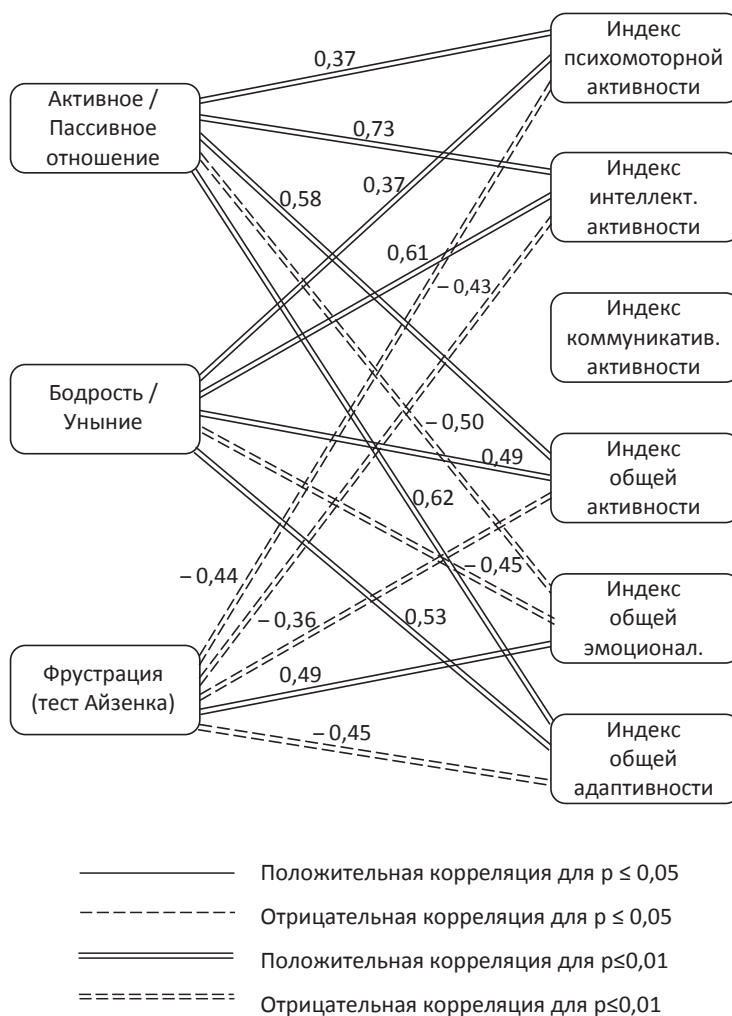


Рис. 1. Взаимосвязи показателей «Активное/Пассивное отношение к жизненной ситуации», «Бодрость/Уныние», «Фрустрация» (по методикам Л. В. Куликова и Г. Айзенка) и интегральных шкал ОФДСИ В. М. Русалова

свойств субъекта и, вероятно, о большей гибкости и возможности изменения.

Показатель «Агрессивность» вообще не имеет достоверных корреляций с интегральными шкалами ОФДСИ В. М. Русалова. Вероятно, эта характеристика, в данном случае как шкала самооценки, более свободна от наследственной обусловленности и корректируема вследствие внешних и внутренних изменений. Такое наблюдение может быть полезным для консультационной работы и может учитываться при составлении психокоррекционных программ. Поскольку агрессивность в представлениях клиента о себе не выявляет взаимосвязей с темпераментными свойствами, она будет легче поддаваться коррекции. Из консультационной практики мы знаем, что возможность рассказать о своих гневных чувствах и отреагировать на них быстро улучшает состояние клиентов. Поэтому консультирование иногда бывает полезно начинать с разговора о гневе, злости и т. п.

Для показателя «Устойчивость/неустойчивость эмоционального тона» по методике Г. Айзенка

выявлена всего одна обратная корреляция при $p \leq 0,05$, со шкалой «Индекс общей эмоциональности», т. е. данный показатель незначительно связан с темпераментными свойствами, закреплёнными в структуре индивидуальности. Таким образом, его можно рассматривать в качестве второй мишени психокоррекционного воздействия. Далее в консультационной работе может следовать работа с состояниями напряженности и низкого тонуса.

Корреляционный анализ изучаемых характеристик обнаружил интересный факт: не выявлено значимых корреляций показателей эмоциональных состояний с интегральной шкалой методики В. М. Русалова «Индекс коммуникативной активности», из чего следует, что доминирующие состояния человека, вероятно, не опосредуют коммуникативную активность. В практике психологического консультирования мы часто наблюдаем, как отрицательные эмоциональные состояния блокируют интеллектуальную и физическую сферу — человек может сидеть в зажатой, скованной позе, иметь сложности с концентрацией внимания и т. д. Это

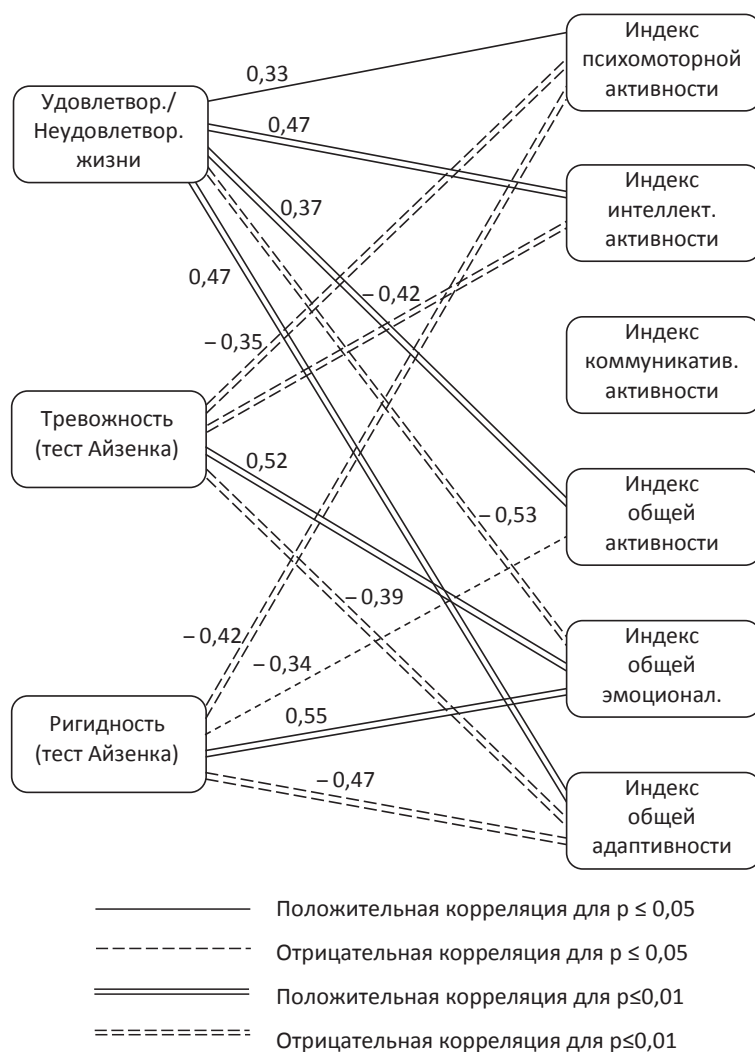


Рис. 2. Взаимосвязи показателей шкал «Удовлетворённость/Неудовлетворённость», «Тревожность», «Ригидность» и интегральных шкал ОФДСИ В. М. Русалова

подтверждается и полученными результатами исследования: взаимосвязи между отрицательными состоянием и психомоторной сферой особенно сильны. Клиенту, находящемуся в подавленном эмоциональном состоянии, могут быть сложны двигательные и интеллектуально нагруженные техники, так как это состояние подкреплено биологически обусловленными свойствами. В то же время сфера коммуникации — беседа, обсуждение, социальное взаимодействие и обмен информацией — остаётся открытой для внешних изменений, опосредующих субъектную активность индивидуальности на всех уровнях. Методы психологического консультирования, включающие техники активного слушания и эмпатического отражения, будут наиболее эффективны для первичной нормализации состояния клиента. Известно, что в кризисном консультировании, при работе с горем, психологическими травмами, на начальном этапе применяются только техники активного слушания. Когда удастся «разговорить» человека, открываются возможности для дальнейшей психокоррекции, и при достаточной

стабилизации состояния можно подключать другие техники, в первую очередь когнитивные.

Основные выводы эмпирического исследования

1. Взаимосвязи между показателями эмоциональных состояний и формально-динамическими свойствами индивидуальности имеют различную степень интенсивности, то есть каждая изучаемая характеристика эмоционального состояния имеет большее или меньшее число достоверных корреляций с формально-динамическими свойствами. Так, шкала «Активное/Пассивное отношение к жизненной ситуации» имеет корреляции с четырнадцатью показателями шкал формально-динамических свойств индивидуальности (высокодостоверные — с интегральными индексами интеллектуальной активности, общей адаптивности и общей активности). Такая взаимосвязь, вероятно, свидетельствует о природной обусловленности степени включённости субъекта в жизнедеятельность и интергированности его активности и формально-динамических свойств. А шкала «Агрессивность» не имеет

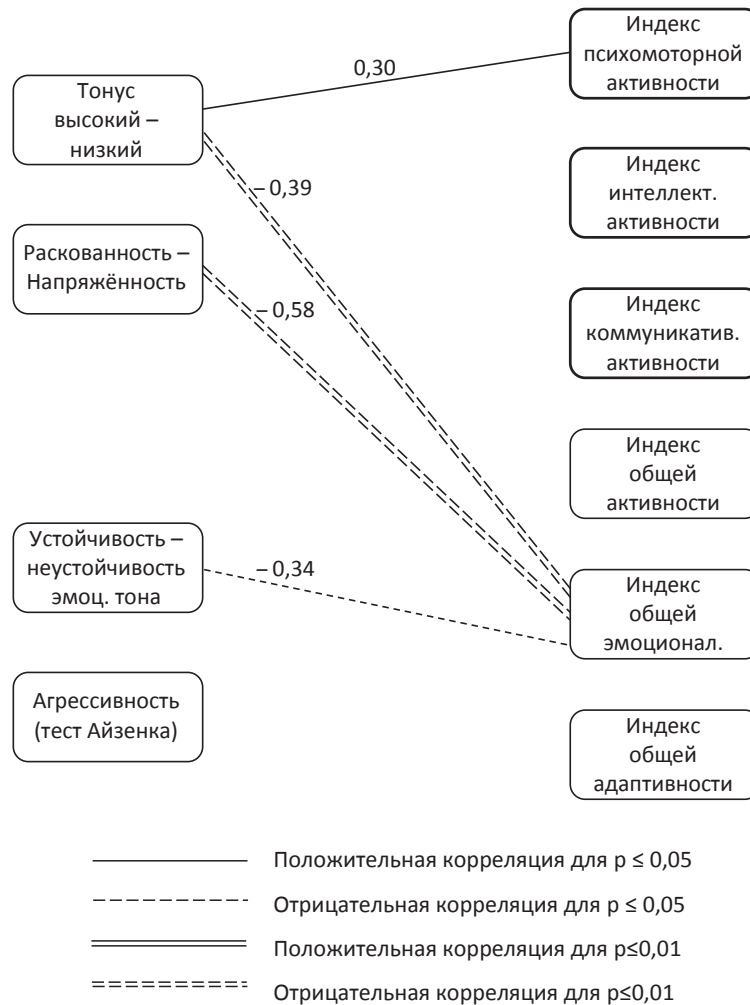


Рис. 3. Взаимосвязи показателей шкал «Тонус Высокий/Низкий», «Раскованность/Напряжённость», «Устойчивость/Неустойчивость», «Агрессивность» и интегральных шкал ОФДСИ В. М. Русалова

высокодостоверных связей с интегральными индексами формально-динамических свойств индивидуальности, что свидетельствует о широких возможностях изменения этого показателя и, вероятно, психологической коррекции агрессивности.

2. Шкалы эмоциональных состояний «Активное/Пассивное отношение к жизненной ситуации», «Бодрость/Уныние», «Фрустрация» наиболее тесно связаны и, следовательно, наиболее интегрированы со структурой формально-динамических свойств индивидуальности. Следовательно, в психологической практике для нивелирования таких отрицательных эмоциональных состояний, как пассивность, уныние и фрустрация, следует вырабатывать стиль, стратегию и тактики взаимодействия с учётом устойчиво закреплённых в структуре индивидуальности особенностей клиентов. Данные отрицательные эмоциональные состояния требуют особого подхода и продолжительной работы с ними, что предполагает дальнейшие практико-ориентированные исследования.

3. Состояния тревоги, ригидности, неудовлетворённости, вероятно, имеют средне выраженную степень обусловленности формально-динамическими свойствами и, следовательно, могут быть

скорректированы в процессе среднесрочного психологического консультирования с применением методов психологической коррекции.

4. Показатели шкал «Агрессивность», «Устойчивость/Неустойчивость», «Раскованность/Напряжённость», «Тонус высокий/низкий» в наименьшей степени связаны с формально-динамическими свойствами индивидуальности. Можно предположить, что они больше поддаются психологической коррекции с использованием техник консультирования и методов саморегуляции.

5. Диагностированные в исследовании характеристики эмоциональных состояний не имеют взаимосвязей с показателями психической активности в коммуникативной сфере (эргичностью, пластичностью, скоростью). Вероятно, отрицательные эмоциональные состояния мало связаны с коммуникативной активностью. Следовательно, именно в консультировании как виде коммуникативной деятельности может успешно реализовываться психологическая коррекция отрицательных эмоциональных состояний.

6. Основанная на результатах эмпирического исследования и проходящая апробацию программа психологической коррекции отрицательных

эмоциональных состояний клиентов в процессе психологического консультирования подтвердила наши предположения о необходимости учёта формально-динамических особенностей индивидуальности клиентов в процессе психологического консультирования, в частности при планировании его этапов и сроков.

Обсуждение результатов исследования

Формально-динамические особенности индивидуальности являются мощным, но не единственным детерминантом эмоциональных состояний в психике человека. Так, А. О. Прохоров описывает трёхзвенную модель, в которой состояния, помимо свойств, связаны с ситуациями и личностными смыслами. В этой трёхзвенной модели изменение любого звена приводит к изменению состояния [7, с. 89]. Следовательно, в тех случаях, когда отрицательные состояния подкреплены свойствами личности и непосредственная работа с ними затруднена, можно выстраивать стратегию консультирования через ценностно-смысловую сферу клиента или, пользуясь терминологией В. М. Русалова, задействовать содержательный аспект психики [8, с. 217], опираясь на личностную или смысловую регуляцию. Качественное исследование данного вопроса относится к перспективам, которые открывает исследование особенностей взаимосвязей эмоциональных состояний и формально-динамических свойств индивидуальности.

Результаты настоящего исследования позволили начать апробацию программы психологической коррекции отрицательных эмоциональных состояний клиентов в Центре психологического консультирования, предполагающую поэтапную работу с учётом степени интегрированности эмоциональных состояний в структуру формально-динамических свойств индивидуальности. Состояние агрессии, неустойчивости эмоционального тона, напряжённости, низкого тонуса оптимизируется в ходе первых консультационных сессий, что улучшает общее самочувствие и настроение клиента и даёт ему ресурс для дальнейшего продвижения, в том числе для работы с более сложным спектром состояний: тревогой, неудовлетворённостью, ригидностью. Наиболее трудной для психологической коррекции является работа с состояниями уныния, пассивности, фрустрации. Она может требовать долгосрочной психологической коррекции или психотерапии, так как эти состояния наиболее интегрированы в наследственно-обусловленную структуру формально-динамических свойств индивидуальности.

В современных исследованиях по саморегуляции психических состояний утвердилась мысль о том, что путём регуляции состояния можно воздействовать на ход психической деятельности в целом, поскольку состояние выполняет интегрирующую функцию по отношению к психической деятельности и в то же время выступает для неё фоном [7, с. 69]. Поскольку все уровни системы жизнедеятельности человека взаимосвязаны, изменение на любом из них неизбежно ведёт к изменению всей системы в целом. Уровень психических состояний можно рассматривать как располагающийся между

биологическими и небологическими факторами среды и личностью, осуществляющей функцию их координации. Отсюда следует, что, осуществляя целенаправленную регуляцию процессов, происходящих на уровне психических состояний, можно оптимизировать состояние всей системы. Работа с актуальным состоянием клиента в процессе консультирования оказывает воздействие на его доминирующее состояние, а последнее, в свою очередь, актуализирует связи с формально-динамическими свойствами индивидуальности, с одной стороны, а с другой — с содержательными характеристиками, формирующимися на основе мировоззрения, смыслов и нравственных убеждений. Снижение повышенного уровня тревоги и напряжения улучшает эмоциональное состояние клиента, что, безусловно, входит в задачи психологического консультирования и способствует их реализации. Таким образом, в рамках процесса консультирования открывается возможность выстраивать психокоррекционную стратегию в опоре на данные эмпирического исследования как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе работы с клиентами. Результаты эмпирического исследования, прошедшие апробацию в психологической практике, могут быть эвристичны для психологической теории.

Заключение

Понятие эмоционального состояния обладает многокомпонентностью и разноуровневостью включаемых характеристик, тем самым порождая сложные многоуровневые связи с другими категориями психологии индивидуальности. Наибольшей исследовательской перспективой на данный момент обладают интегральные научные исследования эмоциональных состояний, проясняющие их взаимосвязи со смежными психическими феноменами через изучение психологических детерминант и регуляторов.

Проблема взаимодействия формально-динамических свойств индивидуальности и эмоциональных состояний требует дальнейшего изучения, как продолжение исследований соотношения темперамента и интеллекта, темперамента и характера, темперамента и деятельности, неизбежно выводя на изучение стиля деятельности, общения и стиля профессионального взаимодействия.

В практике психологического консультирования новые эмпирические результаты о взаимосвязях отрицательных эмоциональных состояний с формально-динамическими свойствами индивидуальности дают возможность развития профессионального стиля взаимодействия с клиентом, способствующего психологической помощи при тяжёлых переживаниях, — через выбор тактики и адекватных техник с учётом факторов среды и наследственности. С другой стороны, перспективны исследования взаимосвязей отрицательных эмоциональных состояний с ценностно-смысловыми характеристиками личности и содержательными свойствами индивидуальности, выводящие на поиск детерминант поведения и позволяющие при психологическом консультировании выстраивать стратегию профессионального взаимодействия с клиентом.

1. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. проф. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2007. 950 с.
2. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека [Электронный ресурс]. Электрон. текстовые дан. СПб.: Питер, 2005. 412 с. Режим доступа: <https://social.hse.ru/data/2013/04/21/1296483002/Ильин%20Психофизиология%20состояний%20человека.pdf> (дата обращения: 10.03.2020).
3. Куликов Л. В. Психология настроения [Электронный ресурс]. Электрон. текстовые дан. СПб.: Изд-во С-Петербургского ун-та, 1997. 228 с. Режим доступа: <https://docs.google.com/document/d/1nPw2MxTLqUSu611NdO4cR572Zw6KhBKV3tLwaubakBQ/mobilebasic> (дата обращения: 12.03.2020).
4. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 112 с.
5. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 109–124.
6. Осознанная саморегуляция в управлении агрессией: монография / Т. Н. Банщикова [и др.]. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. 294 с.
7. Психология состояний: учеб. пособие / ред. А. О. Прохоров. М.: Когито-Центр, 2011. 624 с.
8. Русалов В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 528 с.
9. Сосновикова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. Горький: ГГПИ им. А. М. Горького, 1975. 118 с.

References

1. Nikiforov G. S. (Ed.) *Diagnostika zdorovya: Psikhologicheskiiy praktikum* [Health diagnostics: Psychological practicum]. St. Petersburg: Rech Publ., 2007. 950 p. (In Russian).
2. Ilyin Ye. P. *Psikhofiziologiya sostoyaniy cheloveka* [Psychophysiology of human states]. St. Petersburg: Piter Publ., 2005. 412 p. (In Russian). Available at: <https://social.hse.ru/data/2013/04/21/1296483002/Ильин%20Психофизиология%20состояний%20человека.pdf>. (accessed 10.03.2020)
3. Kulikov L. V. *Psikhologiya nastroyeniya* [Psychology of mood]. St. Petersburg: St. Petersburg University Publ., 1997. 228 p. (In Russian). Available at: <https://docs.google.com/document/d/1nPw2MxTLqUSu611NdO4cR572Zw6KhBKV3tLwaubakBQ/mobilebasic> (accessed 12.03.2020)
4. Levitov N. D. *O psikhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka* [About mental states of a person]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 1964. 112 p. (In Russian).
5. Morosanova V. I., Bondarenko I. N. Obshchaya sposobnost k samoregulyatsii: operatsionalizatsiya fenomena i eksperimentalnyy podkhod k diagnostike yee razvitiya [General ability to self-regulation: operationalization of the phenomenon and experimental approach to diagnostics of its development]. *Voprosy psikhologii — Psychology Issues*, 2016, (2), pp. 109–124 (in Russian).
6. Banshchikova T. N. *Osoznannaya samoregulya tsiya v upravlenii agrssiyey* [Conscious self-regulation in managing aggression]. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 2018. 294 p. (In Russian).
7. Prokhorov A. O. (Ed.) *Psikhologiya sostoyaniy: uchebnoye posobiye* [Psychology of states: manual]. Moscow: Cogito Centre Publ., 2011. 624 p. (In Russian).
8. Rusalov V. M. *Temperament v structure individualnosti cheloveka: differentsialno-psikhofiziologicheskkiye i psikhologicheskkiye issledovaniya* [Temperament in the structure of a human personality: differential psychophysiological and psychological research]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 2012. 528 p. (In Russian).
9. Sosnovikova Yu. Ye. *Pikhicheskiye sostoyaniya cheloveka, ikh klassifikatsiya I diagnostika* [Mental states of a person, their classification and diagnostics]. Gorkiy: Gorkiy State Pedagogical Institute named after A. M. Gorkiy Publ., 1975. 118 p. (In Russian).

БАЖАН ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА

*психолог-практик, магистр социальных наук (психология),
университет «Мирас», г. Шымкент, Казахстан,
avtor303@mail.ru*

TATYANA M. BAZHAN

*Practical Psychologist, Master Sc. (Psychology),
Miras University, Shymkent, Kazakhstan*

ШОМАНБАЕВА АЛЬМИРА ОРАЗАЛИЕВНА

*кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
Южно-Казахстанского государственного университета им. М. Ауэзова,
shoman_almira@mail.ru*

ALMIRA O. SHOMANBAYEVA

*Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor at the Department
of General Psychology South Kazakhstan State University named after M. Auezov*

УДК 159.944.4

**ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ
ЛИЧНОСТИ В СВЯЗИ С СИНДРОМОМ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ**

**THE STUDY OF INDIVIDUAL TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS
OF PERSONALITY IN CONNECTION WITH THE SYNDROME
OF MENTAL BURNOUT**

Аннотация. Психическое выгорание — симптомокомплекс, связанный с истощением эмоциональной, физической и познавательной сфер человека, формирующийся при осуществлении какой-либо деятельности и указывающий на отсутствие внутреннего стремления проявлять продуктивную активность в связанных с данной деятельностью условиях. Выгорание проявляется в постепенном нарастании негативного отношения к осуществляемой деятельности и без адекватных мер вмешательства может быть длительным по времени протекания. ПВ не обязательно связано с профессиональной деятельностью и может быть деструкцией той сферы жизнедеятельности, в которой возникло и получило развитие. В статье представлено эмпирическое исследование по изучению связи синдрома психического выгорания с индивидуально-типологическими особенностями личности на примере экстраверсии/интроверсии.

АБСТРАКТ. Mental burnout (MB) is a symptom associated with the depletion of the emotional, physical and cognitive spheres of a person, which is formed during the implementation of any activity and indicates the absence of an internal desire to be active in the conditions associated with this activity. Burnout is manifested in a gradual increase of negative attitudes towards ongoing activities and, without adequate interventions, can be time-consuming. MB is not necessarily associated with professional activity, and may be the destruction of the sphere of life in which it arose and developed. The article presents an empirical study on the relationship of mental burnout syndrome with individual typological characteristics of an individual using an example of extraversion/introversion.

Ключевые слова: психическое выгорание, индивидуально-типологические особенности, экстраверсия, интроверсия.

KEYWORDS: mental burnout, individual typological features, extraversion, introversion.

Теоретические основания исследования. В научной литературе существует несколько названий рассматриваемого феномена: «психическое выгорание», «эмоциональное выгорание», «профессиональное выгорание», «сгорание» (Т.С. Яценко, Т.В. Форманюк, В.В. Бойко, Ральникова, Демина) [1].

В переводе с английского языка термин *burnout* означает «выгорание». В.Е. Орёл обращает внимание, что слово «сгорание» (в переводе на английский — *combustion*) имеет не только формально-лексическое, но и семантическое отличие от непосредственно термина *burnout* («выгорание»). Если «сгорание»

указывает на окончание процесса, то в случае с «выгоранием», как указывает автор, человек в состоянии продолжать качественно осуществлять деятельность, но психологически будет чувствовать себя всё более опустошаемым [6, с. 16; 57]. В качестве терминологического эквивалента используют «перегорание» (Е. И. Лозинская, В. Д. Вид), «эмоциональное истощение» (С. М. Шкленник, Е. А. Никитин, В. С. Цой). (Цит. по [37, с. 123]), «профессиональная деформация личности» (С. П. Безносков), «профессиональное выгорание» (Е. С. Старченкова, Н. Е. Водопьянова, Л. Н. Юрьева) [2], «синдром психического выгорания» (В. Е. Орёл, П. И. Сидоров, И. А. Новикова) (Цит. по [6, с. 123]); 62].

В условиях профессиональной деятельности феномен эмоционального выгорания зачастую заменяют термином «профессиональное выгорание». На проведённой в октябре 2007 года в г. Курске I Международно-практической конференции, посвящённой вопросу исследования синдрома выгорания, было принято решение использовать термин «синдром выгорания» в качестве феномена, связанного с профессиональной деятельностью [29, с. 8]. Как указывает Н. Е. Водопьянова, использование определения «профессиональное» необходимо для конкретизации сферы распространения данного феномена, а именно «субъект — профессия — организация — общество» [2, с. 5].

По причине возможности проявления феномена выгорания в других сферах жизнедеятельности, не связанных с профессиональной деятельностью (хобби, увлечения, супружеские, детско-родительские и дружеские отношения и др.) (С. А. Наличаева, М. Г. Талызенкова, А. Пайнс, К. В. Кмить, Ю. В. Попов и др.), в настоящей работе понятие «выгорание» будет рассматриваться с определением «психическое». При многообразии существующих определений выгорание прежде всего выражается в виде психического истощения, возникшего вследствие интенсивной коммуникативной нагрузки и перегрузок физической и когнитивной сфер [1, с. 5; 32].

Несмотря на большое число работ, посвящённых вопросам изучения СПВ, некоторые исследователи указывают на отсутствие такой теории, которая могла бы однозначно охарактеризовать и объяснить этиологию психического выгорания. Как указывает в своей работе В. Е. Орёл, «существуют достаточно противоречивые взгляды на само определение выгорания, его структуру, механизмы возникновения и генезис». Имеющиеся по рассматриваемому феномену данные, как правило, получены не с помощью исследований, а являются результатами наблюдений (Г. В. Залевский, Э. В. Гапажинский, С. В. Умняшкина). За более чем сорокалетнюю историю изучения феномена выгорания так и не была сформулирована единая концепция, нет однозначного мнения о структуре и этапах выгорания. Для ответа на данные вопросы необходимы длительные лонгитюдные исследования. Как указывает С. Maslach, большая часть располагаемых данных касаясь феномена выгорания являются результатом поперечных исследований либо исследовательских моделей причинно-следственного характера. К наиболее

длительному исследованию относят работу Cherniss (1995), длившуюся 12 лет [6].

В представленном исследовании выгорание используется с определением «психическое», что, как мы считаем, подчеркивает системный характер выгорания — воздействие на когнитивные, коммуникативные процессы, процессы психической регуляции, психические состояния. Также мы придерживаемся позиции, что ПВ может возникать в любой сфере жизнедеятельности, и не только в профессиональной.

Планирование исследования. Проблемой данного исследования выступает выявление индивидуально-типологических особенностей личности, сопряжённых с низким и высоким уровнем выраженности психического выгорания.

Цель — исследование уровня выраженности структурных компонентов и симптомов синдрома психического выгорания в связи с уровнем выраженности индивидуально-типологических особенностей на примере шкалы «экстраверсия — интроверсия».

Согласно авторской теории Л. Н. Собчик, каждой личности присуща ведущая тенденция, включающая в себя индивидуально-типологические особенности личности в их развитии и трансформации. Ведущие личностные тенденции являются совокупностью конституциональных, темпераментальных и характерологических свойств личности. Использование индивидуально-типологического опросника Л. Н. Собчик позволило не только определить наиболее выраженные особенности и их взаимосвязь с синдромом психического выгорания, но и рассматривать противоположные, компенсаторные полюса доминирующих особенностей и их сопряжённость с изучаемым феноменом. Так, были выделены группы респондентов со следующими уровнями выраженности индивидуально-типологических свойств согласно теории ведущих тенденций: «гипоэмотивность», «норма», «акцентуация», «избыточность».

Основная гипотеза исследования: уровень выраженности субфакторов и симптомов психического выгорания связан с уровнем выраженности индивидуально-типологических особенностей, акцентуаций темперамента и акцентуаций характера.

Частная гипотеза: избыточные показатели экстраверсии связаны с высоким уровнем эмоционального истощения в структуре эмоционального выгорания, в то время как избыточные показатели интроверсии, напротив, будут связаны с низким уровнем эмоционального истощения при СПВ.

В методический инструментарий исследования вошли следующие методики: «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО), взрослый вариант, автор методики и теории ведущих тенденций, на основе которой создан инструмент, — Л. Н. Собчик; «Личностный опросник определения типа акцентуации Шмишека», основанный на теории акцентуаций К. Леонгарда; «Стандартизированный опросник "Профессиональное выгорание" для специалистов социомических профессий, разработанный на основе трехфакторной модели С. Maslach, S. E. Jackson» (авторы — Н. Е. Водопьянова,

Е.С. Старченкова); «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко; «Опросник проактивного совладающего поведения» (*Proactive Coping Inventory*), русскоязычная адаптация Е.С. Старченковой.

Математический анализ осуществлялся с помощью программы *IBM SPSS Statistics 23.0*. В исследовании вычислялись и сравнивались средние, были использованы коэффициент ранговой корреляции Спирмена, одновыборочный критерий Колмогорова — Смирнова, *U*-критерий Манна — Уитни. Для представления данных корреляционного анализа были построены коррелограммы. Также были задействованы возможности программ *Microsoft Word 2010*, *Microsoft Excel 2010*.

В описываемом исследовании приняли участие 50 представителей социномических профессий, проживающие в г. Шымкент (Казахстан). Для получения максимально возможного многообразия проявлений изучаемого феномена и индивидуально-типологических особенностей, а также для повышения репрезентативности выборки был произведён случайный отбор представителей генеральной совокупности. Генеральная совокупность — представители социномических профессий типа «человек — человек» (преподаватели, медицинские работники) г. Шымкент Южно-Казахстанской области, имеющие высшее образование по соответствующей специальности. Все участники исследования работали с одним набором методик.

Измерения изучаемых переменных. По результатам диагностики СПВ с помощью стандартизованного опросника «Профессиональное выгорание» Н.Е. Водопьяновой была определена частота распределения членов выборки по величине интегрального показателя.

Интегральный показатель выгорания рассчитывается согласно ключу к применяемой методике. Число, полученное от суммирования баллов по шкалам «Эмоциональное истощение», «Редукция персональных достижений» и «Деперсонализация», равное 3–4, указывает на низкую степень выгорания; 5–6 — на среднюю; 7–9 — на высокую; 10 и более баллов указывают на крайне высокую степень выгорания; 3 балла и меньше указывают на отсутствие психического выгорания на момент исследования.



Крайне высокая степень ПВ выявлена у 7 респондентов; высокая — у 13; средняя — у 10, низкая — у 17; не выявлено признаков СПВ у 3 респондентов. Согласно полученным результатам, только у 6% от числа испытуемых не было выявлено психическое выгорание. 97% опитантов имеют выгорание различной степени выраженности.

Данные, полученные с помощью методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, позволяют оценить эмоционально-личностный статус респондента, получить информацию о сформированности каждой из трёх фаз СПВ согласно процессуальной модели развития синдрома выгорания В.В. Бойко и определить доминирующие симптомы. Для математической обработки полученных данных в программе *IBM SPSS Statistics 23.0* количественные показатели каждой из фаз были переведены в ранги: 1 — фаза не сформировалась; 2 — фаза в стадии формирования; 3 — фаза сформировалась. Оценка фазы развития осуществляется следующим образом: до 36 баллов — фаза не сформирована, от 37 до 60 баллов — стадия формирования фазы, 61 балл и более — фаза сформировалась.

Фаза «Напряжение». Согласно полученным данным, у 32 респондентов (64%) фаза «Напряжение» не сформировалась. У 13 респондентов (26%) фаза находится в стадии формирования. У 5 респондентов (10%) зафиксирована сформированная фаза «Напряжение» (рис. 1).

Принимая во внимание связь ПВ со стрессом, на которую указывает В.В. Бойко, можно сказать, что напряжение в условиях профессиональной среды формируется под действием таких факторов, как возложенная на работника ответственность, повторяющиеся трудные психоэмоциональные ситуации, проблемы, возникающие в интерперсональном взаимодействии с клиентами (пациентами, учениками и т.д.). Данная фаза, согласно процессуальной модели психического выгорания, является триггером СПВ. Динамика напряжения связана с хроническими психотравмирующими факторами, в некоторых случаях имеющими тенденцию к нарастанию. Происходит постепенное уплощение эмоций, настрой на осуществляемую деятельность приобретает негативный оттенок. По аналогии с напряжением, возникающим согласно теории стресса

		Частота	Проценты
Валидные	фаза не сформировалась	32	64,0
	фаза в стадии формирования	13	26,0
	фаза сформировалась	5	10,0
	Всего	50	100,0

Рис. 1. Диаграмма и частотная таблица соотношения уровня сформированности фазы «Напряжение» и числа респондентов

Частота встречаемости складывающихся и сложившихся симптомов напряжения среди респондентов исследования

Фаза выгорания	Симптом	Складывающийся симптом (частота, проценты)	Сложившийся симптом (частота, проценты)
Напряжение	Неудовлетворённость собой	28% (14 чел.)	–
	Переживание психотравмирующих обстоятельств	18% (9 чел.)	36% (18 чел.)
	«Загнанность в клетку»	22% (11 чел.)	2% (1 чел.)
	Тревога и депрессия	20% (10 чел.)	12% (6 чел.)

Г. Селье, напряжение в структуре СПВ воздействует на психологические защиты, активизируя их.

В процессуальной модели степень развития каждой из фаз выгорания зависит от сформированности симптомов. Фаза «Напряжение» в структуре СПВ представлена четырьмя симптомами, раскрывающими характер реагирования на стрессоры (Табл. 1).

Симптом «Переживание психотравмирующих обстоятельств» (ППО) является наиболее распространённым среди респондентов данного исследования: у 54% опрошенных (27 человек) указанный симптом является сложившимся либо складывающимся. Можно сказать, что ППО является и симптомом напряжения, и его причиной, и свидетельствует о понимании человеком сложностей (нередко непреодолимых), связанных с осуществляемой деятельностью. Формирующийся симптом «Неудовлетворённость собой» выявлен почти у трети опрошенных и указывает на возрастающую неуверенность в собственной способности справляться с возникающими психотравмирующими обстоятельствами и проблемами обратившихся за помощью людей. Симптом «загнанности в клетку» является признаком ощущения безысходности на фоне постоянной необходимости разрешать эмоционально напряжённые и не всегда успешно разрешаемые ситуации. У 24% респондентов данный симптом складывается либо уже сложился. Результатом длительного психоэмоционального напряжения является развитие тревожно-депрессивного состояния, что отражается на показателях

шкалы «Тревога и депрессия». Среди респондентов данного исследования указанный симптом стоит на втором месте по распространённости в клинике напряжения: у 32% опитантов симптом сформировался или находится на стадии формирования. Данное явление является следствием ранее указанных симптомов напряжения и выражается в крушении надежд и разочаровании в осуществляемой деятельности, в сопряжённой с ней обстановке, в своей компетентности.

Фаза «Резистенция». Для переменной «фаза «Резистенция»» были получены следующие результаты: у 13 респондентов (26%) фаза не сформирована; у 17 респондентов (34%) фаза находится на стадии формирования; у 20 респондентов (40%) фаза сформирована (рис. 2).

На этом этапе можно говорить о начале функционирования ПВ в качестве защитного механизма. На фазе резистенции происходит сопротивление стресс-факторам, возникает потребность в защите подвергшейся напряжению эмоциональной сферы. Специалист, не осведомлённый о существовании данной проблемы и не имеющий соответствующих знаний по восполнению затраченных ресурсов и способов совладания со стрессовым состоянием, нередко прибегает к примитивным механизмам защиты. Это выражается в стремлении сократить объём профессиональных обязанностей, особенно эмоционально затратных. Участники трудового процесса начинают вызывать неприятные чувства, нарастает пренебрежение к ним, «выгорающий» раздражается по любому незначительному поводу,



		Частота	Проценты
Валидные	фаза не сформировалась	13	26,0
	фаза в стадии формирования	17	34,0
	фаза сформировалась	20	40,0
	Всего	50	100,0

Рис. 2. Диаграмма и частотная таблица соотношения уровня сформированности фазы «Резистенция»

Частота встречаемости складывающихся и сложившихся симптомов фазы резистенции среди респондентов исследования

Фаза выгорания	Симптом	Складывающийся симптом (частота, проценты)	Сложившийся симптом (частота, проценты)
Резистенция	Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	24% (12 чел.)	54% (27 чел.)
	Эмоционально-нравственная дезориентация	28% (14 чел.)	32% (16 чел.)
	Расширение сферы экономии эмоций	16% (8 чел.)	34% (17 чел.)
	Редукция профессиональных обязанностей	18% (9 чел.)	44% (22 чел.)

стремится сократить время непосредственного контакта с реципиентами. Сочувствие и эмпатия становятся обременяющими стрессогенными факторами и первыми подвергаются изменениям, что позволяет в некоторой степени уменьшить энергозатраты, связанные с выполнением профессиональных обязанностей.

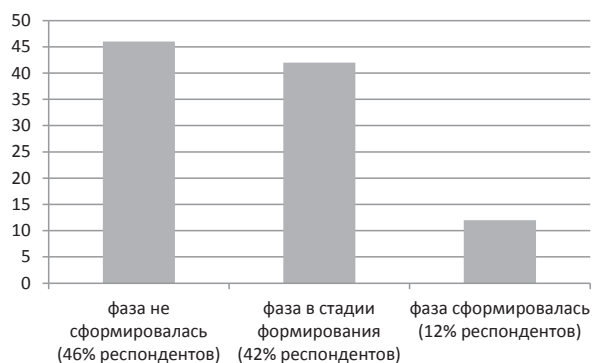
Снижение активности вследствие развивающегося выгорания, с одной стороны, носит положительный характер. Это связано прежде всего с возможностью продолжать реализовываться как профессионал благодаря экономному расходованию внутренней энергии. Такая экономия происходит за счёт купирования эмоциональных реакций на повторяющиеся напряжённые ситуации, что позволяет более «трезво» и обдуманно подходить к решению поставленных текущих задач. Кроме того, ПВ, не превышающее показателей низкого уровня, способно дать толчок для поиска инструментов и способов повышения профессионального мастерства (В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова) [1, 2].

Согласно процессуальной модели, данная фаза предшествует фазе «Истощение». Можно говорить о том, что человек со сформировавшейся фазой «Резистенция» функционирует с максимально задействованными силами, мобилизация которых началась на стадии напряжения. С позиции теории стресса резистентность способствует укреплению организма, повышая устойчивость к внешним раздражителям [6]. Важно понимать, что повышение резистентности не всегда является избирательным и сфокусированным на одном стресс-факторе и может распространяться в отношении любых внешних факторов, в том числе не связанных с профессиональной деятельностью. Т.е., согласно нашему исследованию, более 50% респондентов находятся в некотором противостоянии с необходимостью выполнять профессиональные обязанности. Фаза резистенции в структуре СПВ представлена четырьмя симптомами, демонстрирующими способы активизирующейся на фоне возросшего напряжения психологической защиты (Табл. 2).

Симптом «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» указывает на неспособность (появившуюся или присущую) быть эмоционально отзывчивым в равной степени одинаково ко всем субъектам взаимодействия, независимо от настроения, ситуации и других субъективных причин. Отсутствие эмоциональной стабильности

препятствует эмпатийности, а в глазах окружающих человек выглядит бесчувственной и отталкивающей личностью. У 78% респондентов в данном исследовании симптом является сложившимся или складывающимся. Эмоционально-нравственная дезориентация является либо следствием развития вышеуказанного симптома, либо говорит о характерной для человека патологии нравственности. Речь идёт не только о сознательном исключении кого-либо из числа «заслуживающих внимания», но и об оправдании подобного поведения путём дифференциации людей на «достойных» и «не удостоившихся» хорошего отношения. В данном исследовании 60% респондентов обнаруживают складывающийся или уже сложившийся симптом эмоционально-нравственной дезориентации. Показатели шкалы «Расширение сферы экономии эмоций» демонстрируют степень проникновения указанных эмоциональных проблем в не связанные с осуществляемой деятельностью сферы жизни (семья, друзья и т.д.). У 50% участников исследования данный симптом актуален либо находится на стадии формирования. Редукция профессиональных обязанностей как сформировавшийся либо формирующийся симптом обнаружена у 62% участников и свидетельствует о сознательном упрощении своих профессиональных обязанностей путём сокращения числа выполняемых рабочих операций. Специалист не прилагает и избегает дополнительных усилий при взаимодействии с субъектами деятельности, что нередко не только сказывается на качестве работы, но и может быть причиной профессиональных ошибок и серьёзных нарушений.

Указанные симптомы фазы резистенции (если только мы не имеем дело с присущей специалисту безнравственностью) представляют собой варианты психологической защиты от эмоционально тяжёлых систематически повторяющихся ситуаций. По своей сути фаза резистенции в концепции В.В. Бойко и деперсонализация как субфактор СПВ в интегрированной трёхфакторной модели синдрома выгорания являются следствием коммуникативной установки, выработанной в общении с реципиентами. Сформированное в результате систематически повторяющихся ситуаций коммуникативное клише помогает экономно использовать внутренние ресурсы, хотя нередко это ухудшает качество трудовых показателей [55].



		Частота	Проценты
Валидные	фаза не сформировалась	23	46,0
	фаза в стадии формирования	21	42,0
	фаза сформировалась	6	12,0
	Всего	50	100,0

Рис. 3. Диаграмма и частотная таблица соотношения уровня сформированности фазы «Истощение»

Фаза «Истощение». По шкале «Истощение» были полученные следующие результаты: у 23 респондентов (46%) фаза «Истощение» не сформировалась; у 21 респондента (42%) фаза в стадии формирования; у 6 испытуемых (12%) фаза полностью сформировалась (рис. 3).

Данная фаза характеризуется астенизацией организма; нервная система ослабевает, появляются психосоматические и психовегетативные нарушения. Эмоциональный тонус снижается по причине длительного сопротивления отрицательно воспринимаемым обстоятельствам, возникшим на предыдущей фазе, и в связи с потерей внутренней энергии. Профессиональные ценности отходят на второй план. На фоне истощающейся психики начинается соматизация как реакция на конфликт между предъявляемыми профессиональными требованиями и исчерпанными ресурсами. Специалист в процессе общения с клиентами и деловыми партнёрами может испытывать неприятные физические ощущения, тошноту (Табл. 3).

Эмоциональный дефицит как проявление фазы истощения в активной либо формирующейся стадии выявлен у 62% респондентов и указывает на деактивацию эмоциональной отзывчивости к окружающим людям. Понимание изменений, произошедших в собственном психическом состоянии, и невозможность совладания с ними усугубляют проблему, повышая нервозность. Человек становится грубым, легкоранимым, при удобном случае «инфантилизируется». Возрастающая потребность в защите психоэмоционального

состояния буквально вынуждает человека «отключить» и не проявлять эмоции (ни положительные, ни отрицательные) в той сфере, где произошло (либо происходит) выгорание. Данный симптом, сложившийся либо складывающийся, выявлен у 58% участников исследования. При появлении личностной отстранённости (деперсонализации) на смену эмоциональной отзывчивости приходят цинизм и полное равнодушие к горестям и радостям субъектов деятельности, гуманистические установки вытесняются жестокостью, высказывания и поведение приобретают социопатический оттенок. В нашем исследовании данный симптом и следы его формирования обнаружены у 38% респондентов. Появление психосоматических и психовегетативных нарушений говорит о распространении проблемы из психоэмоциональной сферы на соматический (физический, телесный) уровень. В представленном исследовании 44% участников имеют признаки данных нарушений.

Далее мы задались целью определить разницу в показателях субшкал «Эмоциональное истощение», «Редукция персональных достижений», «Деперсонализация» в зависимости от выраженности каждой из восьми переменных, полученных с помощью методики ИТО Л.Н. Собчик [4; 5]. Интенсивность каждого свойства может варьироваться следующим образом: 1. Гипоэмотивность (слабая, недостаточная выраженность); 2. Норма; 3. Умеренно выраженные особенности, трактуемые в данной теории как акцентуации; 4. Избыточность (дезадаптивные свойства).

Табл. 3

Частота встречаемости складывающихся и сложившихся симптомов истощения среди респондентов исследования

Фаза выгорания	Симптом	Складывающийся симптом (частота, проценты)	Сложившийся симптом (частота, проценты)
Истощение	Эмоциональный дефицит	36% (18 чел.)	26% (13 чел.)
	Эмоциональная отстраненность	40% (20 чел.)	18% (9 чел.)
	Личностная отстраненность и деперсонализация	20% (10 чел.)	18% (9 чел.)
	Психосоматические и психовегетативные нарушения	26% (13 чел.)	18% (9 чел.)

Каждое типологическое свойство в той или иной степени можно обнаружить в психологической структуре любого человека. Согласно теории ведущих тенденций Л.Н. Собчик, восемь исследуемых качеств представляют собой четыре пары полярных свойств: 1. Интроверсия/Экстраверсия; 2. Спонтанность/Сензитивность; 3. Агрессивность/Тревожность; 4. Ригидность/Лабильность. При отсутствии баланса в паре возможно появление неадекватных реакций, невротических отклонений, что в итоге может привести к дезадаптации личности. Вероятность такого сценария может повышаться в условиях профессиональной деятельности, сопряжённой с большим числом стрессовых ситуаций. Таким образом, нам было важно не только сравнить средние значения и стандартные отклонения трёх субфакторов выгорания в группах, образованных на основании выраженности типологического свойства, но и проанализировать выраженность полярного свойства.

Описание результатов. Средствами описательной статистики были получены средние значения и стандартные отклонения по компонентам «Эмоциональное истощение», «Редукция профессиональных достижений», «Деперсонализация». Группирующим признаком выступил уровень выраженности каждого из восьми свойств, исследуемых по методике ИТО Л.Н. Собчик.

Экстраверсия/Интроверсия. Экстравертированность/интровертированность являются одними из базисных качеств, влияющих на направленность общения человека, восприятие окружающего мира. От интенсивности выраженности данных свойств напрямую зависит ориентация на мир либо личных переживаний, либо характерной особенностью является обращённость во внешний мир. При недостаточной выраженности экстравертированности (гипоэмотивность) можно говорить о существовании затруднений в способности выражать открыто свои переживания, по причине чего человек не получает эмоциональной разрядки и накапливается внутренний негатив, прежде всего по отношению к реально существующему миру. Избыточность по шкале «Экстраверсия» может говорить о чрезмерно выраженной общительности, что также не способствует налаживанию здоровых отношений с окружением, — человек может

восприниматься как назойливый. Подобно низкому уровню выраженности экстравертированности, высокие показатели по шкале «Интроверсия» говорят об имеющихся затруднениях в коммуникативной сфере в силу большей направленности интересов на субъект (самого себя), нежели на объект (окружение) (К.Г. Юнг). Человек с высоким показателем интровертированности в психологическом профиле внешне может производить впечатление человека пассивного и может ничего не сообщать о наличии внутренних переживаний. При отсутствии компенсации со стороны экстравертированности избыточная интровертированность может граничить с аутичностью [11].

Таким образом, трудности, связанные с недостаточно взаимно скомпенсированными интровертированностью и экстравертированностью, могут сказываться, по нашему мнению, на показателях выраженности СПВ. Как неумение вербализовать свои переживания и потребности, так и чрезмерная общительность чревата для человека уменьшением числа контактов, которые могли бы стать частью ресурсной базы, где человек мог бы получить дельный совет при возникновении затруднений, быть выслушанным, что содействовало бы психоэмоциональной разрядке и служило превенции психического выгорания.

Результаты средних значений и стандартного отклонения субфакторов выгорания для всех групп с различной выраженностью экстраверсии представлены в таблице 4.

Согласно полученным результатам, максимальное среднее значение по шкале «Эмоциональное истощение» обнаружено в группе «Избыточность». Минимальное значение «ЭИ» — в группе «Гипоэмотивность». Наибольшее среднее значение по шкале «Редукция профессиональных достижений» выявлено в группе «Избыточность», минимальное — в группе «Гипоэмотивность». Шкала «Редукция профессиональных достижений/Профессиональная успешность» является обратной, т.е., в отличие от двух других шкал, хорошим результатом в плане прогноза СПВ является большее количество баллов. И если в случае с эмоциональным истощением мы можем предположить, что чрезмерная эмоциональная вовлечённость во внешние обстоятельства и излишние

Табл. 4

Средние значения и стандартные отклонения субфакторов выгорания для всех групп с различной выраженностью экстраверсии

Субфакторы синдрома выгорания				
Выраженность экстраверсии		Эмоциональное истощение	Редукция проф. достижений	Деперсонализация
Гипоэмотивность	Среднее	19,33	27,00	8,33
	Стандартное отклонение	5,859	3,000	6,110
Норма	Среднее	21,56	37,06	7,38
	Стандартное отклонение	7,908	5,555	5,875
Акцентуация	Среднее	20,15	35,85	7,81
	Стандартное отклонение	9,418	7,635	6,957
Избыточность	Среднее	23,20	39,80	9,40
	Стандартное отклонение	8,786	5,975	4,393

коммуникации с окружением могут выступать истощающим фактором, то редукция профессиональных достижений будет минимальной и переживание собственной профессиональной состоятельности будет достаточным при увеличении степени выраженности экстравертированности. Возможным объяснением в этом случае может быть стремление и умение человека делиться своими профессиональными успехами, тем самым, вероятно, переживая двойное удовлетворение — от собственного осознания своих успехов и обратной положительной связи, получаемой от окружения в момент обсуждения своих успехов. Кроме того, можно предположить, что ориентированность на внешний, реальный мир позволяет видеть удачные примеры чужой жизнедеятельности и принимать информацию извне (к примеру, от благодарных клиентов, учеников, пациентов) о важности своей профессиональной деятельности, что может способствовать усилению собственного оптимистического настроя и осознанию значимости исполняемых профессиональных обязанностей. По шкале «Деперсонализация» максимальный уровень выявлен в группе с избыточностью по шкале экстраверсии. Примерно одинаковые минимальные средние значения обнаружены в группах «Норма» и «Акцентуация».

Для сравнения двух независимых выборок с гипотезой о гипотезой и избыточностью в показателях шкалы «Экстраверсия» и с целью определения статистической значимости был применён непараметрический *U*-критерий Манна—Уитни. Несмотря на имеющиеся различия в степени выраженности субфакторов выгорания в связи с различной выраженностью экстравертированности (гипотезой, избыточность), мы не можем говорить о статистически значимых различиях ($p > 0,05$). По субфактору редукции профессиональных достижений между группами «Гипотезой» и «Избыточность» обнаружены статистически значимые различия ($p < 0,05$). Это говорит о том, что у людей с более высоким уровнем экстраверсии субфактор РПД имеет более высокие показатели, т. е. более выраженный уровень восприятия себя успешным специалистом, а свою профессиональную деятельность — важной и общественно полезной.

Обсуждение результатов. Для уточнения связи экстравертированности и психического выгорания был проведён корреляционный анализ на основе результатов, полученных по методике диагностики выгорания В. В. Бойко.

В результате проведённого анализа не было обнаружено ни одной статистически значимой связи между указанными переменными. Были выявлены статистически не значимые отрицательные связи между экстраверсией и:

- переживанием психотравмирующих обстоятельств;
- эмоционально-нравственной дезориентацией;
- расширением сферы экономии эмоций;
- редукцией профессиональных обязанностей;
- личностной отстраненностью/деперсонализацией.

Особенности экстраверсии как типологического свойства помогают человеку легче переносить

переживания, связанные с выполняемыми обязательствами, и тем самым купировать развитие ощущения безысходности, способного возникать на фоне трудноразрешаемых, часто повторяющихся проблем. Эмоционально-нравственная дезориентация представляет собой выученную реакцию на систематически повторяющиеся события и ситуации, связанные с взаимодействием с участниками рабочего процесса. По своей сути, фаза «Резистенция» (по В. В. Бойко) и деперсонализация как субфактор СПВ являются следствием коммуникативной установки, выработанной в общении с реципиентами. Если при возникновении ранее неизвестной ситуации субъект вынужден прилагать определённые усилия для её оценки и понимания, то, как указывает В. В. Бойко, сформированное в результате систематически повторяющихся ситуаций коммуникативное клише помогает экономно использовать внутренние ресурсы. Вероятно, что ориентированность экстраверта больше на внешний мир помогает находить и применять новые способы коммуникации. Такая ориентированность сглаживает и нежелание общаться после насыщенного трудового дня с людьми, не имеющими отношения к рабочей среде. В такой «экономии» собственного внимания к тем, кто не связан с профессиональной деятельностью, проявляется симптом «расширение сферы экономии эмоций». И особенности экстраверсии некоторым образом помогают сдерживать развитие этого симптома выгорания.

Аналогичным образом были обработаны показатели шкалы «Интроверсия» — вторая составляющая пары Экстраверсия/Интроверсия (табл. 5).

Минимальное среднее значение по шкале «ЭИ» выявлено в группе респондентов с избыточной интровертированностью. Противоположные результаты мы видим в таблице 4, где эмоциональное истощение максимально выражено в группе с избыточно выраженной экстравертированностью. Мы можем предположить следующее: одним из провоцирующих эмоциональное истощение факторов могут выступать импульсивность и повышенная внешняя активность, присущие людям с высокими показателями по шкале «Экстраверсия». Склонность к более тщательному обдумыванию при принятии решений людей с высокими показателями по шкале «Интроверсия» даёт возможность более рационально расходовать внутренние ресурсы, в отличие от избыточно экстравертированных людей, у которых действия преобладают над размышлениями. Более выраженная способность прогнозировать и анализировать события, присущая интровертам, вероятно, способствует сознательному избеганию эмоционально напряжённых ситуаций, что и отражается на менее выраженных показателях эмоционального истощения в общей картине психического выгорания.

Относительно фактора «деперсонализация/цинизм» обнаруживаются подобные результаты: уровень деперсонализации значительно ниже при избыточной интровертированности и выше при избыточной экстравертированности. В связи с чем мы предполагаем следующее: деперсонализация, как дегуманизация отношений с реципиентами

Средние значения и стандартные отклонения субфакторов выгорания для всех групп с различной выраженностью интроверсии

Субфакторы синдрома выгорания				
Выраженность интроверсии		Эмоциональное истощение	Редукция проф. достижений	Деперсонализация
Норма	Среднее	21,53	36,80	9,00
	Стандартное отклонение	10,020	9,451	7,131
Акцентуация	Среднее	21,96	35,54	8,18
	Стандартное отклонение	7,676	5,732	5,703
Избыточность	Среднее	15,00	36,86	4,14
	Стандартное отклонение	7,188	6,543	5,581

и коллегами, является фактором не только субъективно ощущаемым, но и выражаемым вовне, т.е. имеет еще одна сторона, отношения с которой стали приобретать негативный характер. Можно предположить, что респондент с более высокими показателями экстраверсии обнаружит разницу в прежних и нынешних отношениях с окружением, в то время как человек с избыточной интровертированностью, будучи социально менее вовлеченным и больше сосредоточенным на субъективных переживаниях, вероятно, существенных изменений в интерперсональных взаимоотношениях субъективно не выявит, что и повлияет на характер ответов на вопросы опросника. В пользу данного предположения может говорить и одно из проявлений деперсонализации — желанием самоустраниться, — на появление которого экстраверт отреагирует сильнее, чем интроверт, для которого в определенном смысле такое состояние можно считать специфичным.

Анализируя результаты исследования, мы обнаружили, что редукция профессиональных достижений у большинства респондентов с выявленным психическим выгоранием имеет низкий или средний уровень. Согласно полученным данным, показатели этого критерия в исследуемой выборке достаточно высокие (шкала РПД — обратная), то есть, независимо от ведущей психологической тенденции и уровня ПВ, респонденты сохранили положительное отношение к своей профессиональной деятельности и осознают её значимость. В связи с чем мы можем предположить, что РПД не является обязательным компонентом СПВ, так как, согласно используемым методикам, интегральный индекс ПВ указывал на наличие СПВ и без РПД. Данный факт может выступать в пользу предположения некоторых исследователей (В.Е. Орёл, *Kristensen, Yeh, Cheng, Chen, Hu and Kristensen*), что РПД не является характерным показателем СПВ [6].

С целью определения статистической значимости обнаруженных в группах различий был применён непараметрический *U*-критерий Манна—Уитни. Так как среди испытуемых не было выявлено ни одного респондента с гипоземотивностью по шкале «Интроверсия», за пограничные уровни были приняты группы «Норма» и «Избыточность». Несмотря на имеющиеся различия в уровне

выраженности субфакторов выгорания, статистически значимых различий между группами «Норма» и «Избыточность» по шкале «Интроверсия» не выявлено — *p*-уровень *U*-критерия > 0,05.

Корреляционный анализ связи интроверсии с симптомами выгорания, выделяемыми В.В. Бойко, выявил одну умеренную отрицательную связь с низкой статистической значимостью между интроверсией и симптомом «неудовлетворённость собой» (*r*-Спирмена = -0,301 при $p \leq 0,05 > 0,01$ (0,033)). С остальными симптомами статистически значимых связей не выявлено, но имеющиеся связи являются отрицательными (кроме симптома «редукция профессиональных обязанностей»).

И это может указывать на следующую потенциальную тенденцию: чем выше показатели интроверсии, тем более низкими будут показатели симптомов психического выгорания. Это может быть объяснено следующим: для интроверта он сам и его внутренний мир являются единственной существующей реальностью, в которую он включён эмоционально. Окружение, события, происходящие во внешнем от него мире, имеют низкую степень эмоциональной значимости для интроверта. И эта значимость может повышаться только в случае эмоционального включения, но и в этом случае первостепенное значение будут иметь эмоции интроверта, а не человек (ситуация, событие), вызвавшие их. Как указывает В.В. Бойко, симптом «неудовлетворённость собой» является следствием «эмоционального переноса», когда происходящее во внешней среде человек делает частью своего внутреннего мира, воспринимая себя и как причину тому, и как следствие. В психоанализе подобный перенос является одной из примитивных форм психологической защиты — интроекцией. Это означает, что человек ошибочно воспринимает внешнее как исходящее от самого себя. Т.е. неудачи, напряжённые ситуации, трудности при осуществлении профессиональных обязанностей порождают разочарование в себе, в избранной деятельности, так как человек считает себя первопричиной происходящего. Эмоциональная отстранённость интроверта позволяет ему не включаться в происходящий вовне негатив либо делать это более дозированно, что вносит положительный вклад в противодействие психическому выгоранию.

Анализ связи уровня выраженности экстравертированности/интровертированности и уровня субфакторов выгорания в данном исследовании позволил выявить следующее:

1. Субфактор эмоционального истощения имеет более высокие средние показатели в группе «Избыточность» по шкале «Экстраверсия» и наименьшие показатели — в группе «Избыточность» по шкале «Интроверсия».

2. У людей с более высоким уровнем экстраверсии субфактор редукции профессиональных достижений имеет более высокие показатели, т.е. более выраженный уровень восприятия себя успешным специалистом.

3. Уровень деперсонализации ниже при избыточной интровертированности и выше при избыточной экстравертированности.

4. Чем выше показатели интроверсии, тем меньше выражен симптом «неудовлетворенности собой» ($p \leq 0,05 > 0,01$). По остальным симптомам выгорания (согласно В.В. Бойко), кроме симптома «редукция профессиональных обязанностей», также наблюдается потенциальная тенденция к их

уменьшению при более высоких показателях интровертированности. Отсутствие статистической значимости, вероятно, может быть связано с малочисленностью образованных групп и требует дальнейшей проверки на больших выборках.

Обобщая полученные результаты, можно говорить о том, что присущие личности индивидуальные особенности могут служить как усиливающим, так и тормозящим развитие выгорания фактором. Полученные данные не противоречат ранее представленному теоретическому обзору аналогичных исследований и подтверждают многие из них. Следует указать и на тот факт, что некоторые из полученных результатов могут расширить существующие представления о связи синдрома психического выгорания с индивидуально-типологическими особенностями, так как в представленном исследовании они были рассмотрены на различных уровнях их выраженности. Такой подход позволяет более точно подойти к пониманию сопряженности синдрома психического выгорания и индивидуальных особенностей человека [7; 8].

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. С. 86–217. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kingmed.info/media/book/3/2930.pdf> (дата обращения: 10.03.2018).
3. Сидоров П.И., Соловьёв А.Г., Новикова И.А. Психосоматическая медицина: Руководство для врачей / под ред. акад. РАМН П.И. Сидорова. М.: МЕДпрессинформ, 2006. 568 с.
4. Собчик Л.И. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений. Практическое руководство. СПб.: Речь, 2003. 96 с.
5. Собчик Л.Н. СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. Методическое руководство. СПб.: Речь, 2003. 219 с.
6. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / Курск. гос. ун-т. Курск, 2008. 336 с.
7. Шоманбаева А.О., Бажан Т.М. К вопросу о связи синдрома психического выгорания и депрессии // Материалы I-й Евразийской научно-практич. конф. психологов и специалистов помогающих профессий «Психотерапия, практическая и консультативная психология: состояние и тенденции развития в эпоху современности». Шымкент: Элем, 2017. С. 168–173.
8. Шоманбаева А.О., Бажан Т.М. О проблеме дифференциации синдрома психического выгорания и синдрома хронической усталости // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. СПб.: СПбГИПСР, 2018. Вып. 1 (29). С. 133–137.

References

1. Boyko V.V. *Sindrom «emotsionalnogo vygoraniya» v professionalnom obshchenii* [Syndrome of «emotional burnout» in professional communication]. St. Petersburg: Piter Publ., 1999. 105 p. (In Russian).
2. Vodopyanova N. Ye., Starchenkova Ye. S. *Sindrom vygoraniya diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnostics and Prevention]. St. Petersburg: Piter Publ., 2005. (In Russian). Available at: <http://kingmed.info/media/book/3/2930.pdf> (accessed 22.03.2018)
3. Sidorov P.I., Solovyev A.G., Novikova I.A. *Psikhosomaticheskaya meditsina: Rukovodstvo dlya vrachey* [Psychosomatic Medicine: A Guide for Physicians]. Moscow: MEDpressinform Publ., 2006. 568 p. (In Russian).
4. Sobchik L.I. *Diagnostika individualno-tipologicheskikh svoystv i mezhlchnostnykh otnosheniy: Prakticheskoye rukovodstvo* [Diagnostics of individually-typological properties and interpersonal relations. A practical guide]. St. Petersburg: Rech Publ., 2003. 96 p. (In Russian).
5. Sobchik L.N. *SMIL. Standartizirovanny mnogofaktorny metod issledovaniya lichnosti: Metodicheskoye rukovodstvo* [Standardized multifactor method of personality research: Methodical guide]. St. Petersburg: Rech Publ., 2003. 219 p. (In Russian).
6. *Sovremennyye problemy issledovaniya sindroma vygoraniya u spetsialistov kommunikativnykh professiy* [Modern issues of burnout syndrome research in specialists of communicative professions]. Kursk: Kursk State University Publ., 2008. 336 p. (In Russian)

7. Shomanbayeva A. O., Bazhan T. M. *K voprosu o svyazi sindroma psikhicheskogo vygoraniya i depressii* [To the question of the relationship of burnout syndrome and depression]. *Materialy I Yevraziyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii psikhologov i spetsialistov pomogatushchikh professiy «Psykhoterapiya, prakticheskaya i konsultativnaya psikhologiya: sostoyaniye i tendentsii razvitiya v epokhu sovremennosti»* [Materials of the 1st Eurasian scientific-practical conference of psychologists and specialists of assisting professions «Psychotherapy, practical and counselling psychology: state and development trends in the modern era»]. Shymkent: «Elem» Publ., 2017, pp. 168–173 (in Russian).
8. Shomanbayeva A. O., Bazhan T. M. *O probleme differentsiatsii sindroma psikhicheskogo vygoraniya i sindroma khronicheskoy ustalosti* [On the problem of differentiation of mental burnout syndrome and chronic fatigue syndrome]. *Uchenyye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psilologii i sotsialnoy raboty — Scientific notes of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2018, 29 (1), pp. 133–137 (in Russian).

ЯРОЩУК ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

*магистрант Санкт-Петербургского государственного института
психологии и социальной работы,
irina.yara@mail.ru*

IRINA V. YAROSHCHUK

Master Student of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ: ОБЗОР ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ, ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И МЕТОДИК ДИАГНОСТИКИ

THE PSYCHOLOGY OF HARDINESS: A REVIEW OF THEORETICAL CONCEPTS, EMPIRICAL RESEARCH AND DIAGNOSTIC TECHNIQUES

Аннотация. Экономический кризис, пандемия и карантин придали особую актуальность исследованию жизнестойкости человека и поиску способов совладания со стрессом, тревогой, паникой и депрессией. Несмотря на активное изучение феномена жизнестойкости, отечественными и зарубежными психологами проблема развития, а также выявления особенностей данного интегрального личностного свойства, особенно в таком масштабе, остаётся малоизученной. В статье приводятся концепции жизнестойкости, отражённые в работах зарубежных и отечественных исследователей, критерии феномена жизнестойкости и механизмы его формирования. Помимо аттитюдов жизнестойкости, рассмотрены факторы, которые влияют на жизнестойкость. Кратко показана эволюция взглядов на феномен жизнестойкости в психологической науке. Приведены эмпирические исследования, в том числе проведённые в последние годы, а также методики диагностики жизнестойкости.

ABSTRACT. The economic crisis, the pandemic and quarantine have given particular urgency to researching human resilience and finding ways to cope with stress, anxiety, panic and depression. Despite the active study of the phenomenon of resilience by domestic and foreign psychologists, the problem of development and identification of features of this integral personality remains poorly studied. The article presents the concepts of viability reflected in the works of foreign and domestic researchers, the criteria of the resilience phenomenon, and methods of its formation. Besides, the factors effecting the viability are also considered. The evolution of views on the phenomenon of resilience in psychological science is briefly shown. Empirical studies, including those conducted in recent years, as well as methods for diagnosing resilience are presented.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: жизнестойкость, жизнестойчивость, жизнеспособность, резилентность, жизнестворчество, адаптивность.

KEYWORDS: viability, resilience, vitality, resistance, life creativity, adaptivity.

Введение

Кризис, пандемия и локдаун резко изменили жизнь людей, став серьёзным вызовом для человечества. При этом они отразились как на уровне ситуаций повседневности (ежедневная рутина, увеличившиеся домашние и семейные дела, профессиональные обязанности), так и на уровне трудных жизненных и экстремальных ситуаций (карантин, случаи аномии, социальной энтропии, потеря работы, болезни близких, страх смерти и экзистенциальные кризисы). Кроме того, многие люди внезапно оказались в одиночестве, а это тоже трудная ситуация, нарушающая привычный ход жизни [31].

Особенность текущего кризиса в том, что он представляет собой угрозу не только психологическому и социальному благополучию, но и физическому существованию. Особую нагрузку даже для здоровых людей создаёт перенасыщенность информационного

пространства узко сфокусированной информацией в условиях неопределённости. При этом из-за самоизоляции выросло число случаев домашнего насилия (в некоторых странах на 40–50%).

Поэтому исследование жизнестойкости становится всё более актуальным, поскольку именно жизнестойкость способствует адаптивности, преодолению жизненных невзгод, эффективному использованию человеком своих возможностей.

Рассмотрим теоретические концепции, описывающие феномен жизнестойкости, и результаты эмпирических исследований в отечественной и зарубежной науке.

К вопросу о терминологии

До сих пор в психологической науке нет единого мнения, поэтому необходимо оговорить особенности применения терминов. Так, в разное время возникали

следующие понятия: «жизнетворчество», «жизнеспособность» (Б.Г. Ананьев), «мужество творить» (Р. Мэй), «укоренённость в бытии» (М. Хайдеггер), «трансценденция» (С.Л. Рубинштейн), «зрелость» (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Г. Олпорт), «жизнеспособность» (Э. Фромм), «упрямство духа» (В. Франкл), «отвага быть» (П. Тиллих), «экзистенциальное мужество» (Дж. Холлис), «салютогенез» (А. Антоновски), «антихрупкость» (Н. Талеб).

Однако принято считать, что впервые термин *hardiness* («выносливость», «устойчивость», «закалённость») предложили в начале 80-х годов XX века американские психологи С. Кобейса и С. Мадди. Под этим термином они подразумевали паттерн структуры установок и навыков, позволяющий преодолеть трудности и превратить их из потенциально травмирующего фактора в возможности, активно противостоять им, использовать их для личностного роста и продолжить развитие на более высокой ступени, чем предполагалось [44; 51].

В 2000 году Д. А. Леонтьев предложил такой перевод термина *hardiness*, как «жизнестойкость».

Оговорим, что *hardiness* не совпадает с понятием «копинг-стратегия». Это не приёмы, алгоритмы действия, а черта личности, установка на выживаемость. И если копинг-стратегии могут принимать непродуктивную форму, то *hardiness* позволяет справляться с дистрессом эффективно и только в направлении личностного роста. Хотя между копинг-стратегиями и жизнестойкостью действительно выявлена корреляция [63].

Оговорим также, что термин *hardiness* не совпадает с понятиями *resilience* (резилентность, гибкость, упругость, эластичность) и «жизнеспособность». Этот момент ещё не прояснён полностью ни в зарубежной, ни в отечественной литературе, что приводит к путанице и смешению понятий.

Под резилентностью понимают врождённое динамическое свойство личности, лежащее в основе способности преодолевать стрессы и трудные периоды конструктивным путем. Другими словами, способность «гнуться, но не ломаться» [38]. Одни авторы (И. А. Хоменко, А. И. Лактионова, А. А. Нестерова) приравнивают резилентность к понятию жизнеспособности, другие рассматривают только как компонент жизнеспособности, гибкость при выборе или смене потенциально полезных копинг-стратегий.

Также до сих пор нет чёткой единой позиции по степени широты понятия «жизнеспособность». Так, одни исследователи полагают, что жизнеспособность — это интегративная система свойств, необходимых для адаптации, совокупный потенциал, поэтому данное понятие более широкое и включает в себя жизнестойкость. Другие исследователи, например А. И. Лактионова, А. А. Нестерова, приравнивают эти понятия, не различают их между собой. Другие исследователи предостерегают, что если характеризовать жизнестойкость по «нижней границе», т.е. по линии жизнеспособности, то надежды на культурное разрешение трудных ситуаций мало [4; 47; 58].

Интересна и перспективна позиция, согласно которой самое широкое понятие — это

жизнестойкость, она содержит в себе жизнеспособность как системное личностное качество, определяющее способность человека к адаптации на основе резилентности. Но этот вопрос пока что открыт для дискуссии.

Сейчас термин «жизнестойкость» широко используется в организационной психологии, психологии стресса, философии и герменевтике [10; 21; 22; 40]. Особое место он занимает в экзистенциальной психологии как диспозиция, помогающая «снижать и легче переносить онтологическую тревогу, связанную с выбором будущего» [24, с. 89]. Также существуют исследования жизнестойкости в профессиональной сфере (спортсменов, врачей, медсестёр, работников хосписов, военных, моряков дальнего плавания, сиделок) [35; 53; 60].

Модель жизнестойкости Мадди

С. Мадди рассматривает жизнестойкость как убеждения человека, которые позволяют ему оставаться активным и препятствуют негативным последствиям стресса, причём они являются более важным предиктором совладания, чем оптимизм и религиозность [48].

В конструкторе жизнестойкости он выделяет три ключевых компонента (аттитюды) [51]:

1. Вовлечённость (*commitment*) — это убеждённость в том, что активное участие, включённость в реальную действительность «даёт максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» [23, с. 5]. Человек с развитой вовлечённостью получает силы и мотивацию, чтобы действовать, и удовольствие от собственной деятельности, реализует себя, чувствует свою значимость, ценность. Противоположность вовлечённости — отчуждение, ощущение себя «вне» жизни [25].

2. Контроль (*control*) — это убеждение в том, что только борьба как выбор собственной стратегии деятельности может повлиять на реальный результат, на последствия, хотя и нет гарантии успеха, и возможности собственного влияния ограничены. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь [25]. Противоположность контроля — беспомощность, бессилие и неверие в собственные силы.

3. Принятие риска (*challenge*) — это убеждённость в том, что всё, что происходит, необходимо для развития, поскольку даёт опыт. При этом негативный опыт так же ценен, как и положительный, поскольку даёт возможность чему-то научиться [25]. Противоположность принятия риска — неуверенность, отказ от новых возможностей в пользу безопасности. «Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надёжных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личностью» [22, с. 179].

Чем более выражены эти компоненты, тем ниже внутреннее напряжение в стрессовых ситуациях. Это происходит через механизм стойкого совладания (*hardy coping*) со стрессами и восприятия их как менее значимых [25]. Все три компонента

дополняют друг друга и вместе помогают снижать и легче переносить экзистенциальную тревогу. Развитие этих компонентов — основа позитивного мироощущения, повышения качества жизни, понимание препятствий в качестве источников дополнительного роста и развития.

Данные мета-анализа [41] подтвердили, что эти три компонента демонстрируют дискриминантную валидность. При этом *commitment* тесно связана с показателями эмоционального благополучия (удовлетворённостью жизнью) и неблагополучия (депрессия, выгорание), социальной поддержкой и эмоциональным копингом, включённостью в учебную деятельность и успешностью деятельности. Контроль является предиктором активного копинга (приближение/избегание), а также наличия в жизни стресс-факторов и конфликтов, а принятие риска — предиктором конфликта ролей [41].

Исследование В. Флориана и соавторов [42] показало, что включённость повышает уровень умственного здоровья, уменьшает оценку угрозы и использование сфокусированных на эмоциях копинг-стратегий, увеличивая роль вторичной переоценки событий. В свою очередь, показатель выраженности контроля положительно влияет на умственное здоровье, вызывает снижение оценки угрозы события, способствует переоценке события и стимулирует к использованию копинг-стратегий, ориентированных на решение проблем и поиск поддержки.

С. Мадди рассматривает влияние жизнестойкости на отношения личности с окружающим миром, на её открытость, доверие, способность испытывать любовь, получать поддержку, испытывать интерес. Он не останавливается только на аспекте самозащиты, но воспринимает жизнестойкость как трансформационное совладание, включающее в себя процесс творческого преобразования себя и мира вокруг. Поэтому с ним связаны такие базовые ценности, как кооперация (*cooperation*), доверие (*credibility*) и креативность (*creativity*).

С. Мадди также выделяет следующие факторы влияния [24]:

1. Наследственные факторы.
2. Нагрузка (психическая напряжённость, физическая мобилизация).
3. Стрессогенные обстоятельства (острые разрушительные изменения, хронические конфликты).
4. Проблемы со здоровьем (неэффективное поведение, психическое истощение, соматические заболевания).
5. Установки жизнестойкости (вовлечённость, влияние, вызов).
6. Жизнестойкое совладание (понимание ситуации, обнаружение перспективы, решительные действия).
7. Социальная поддержка жизнестойкости (помощь, воодушевление).
8. Жизнестойкий образ жизни (физические упражнения, релаксация, здоровое питание, лекарства).

Согласно постулату С. Мадди, жизнестойкость базируется не на отрицании стресс-факторов, а на умении признать реальность (в том числе свои

возможности, ограничения, уязвимость) и мужестве превратить эту ситуацию в преимущество. «Если изменить саму ситуацию нельзя (как в случае тяжёлой стадии рака), жизнестойкое совладание принимает форму компенсаторного саморазвития, по сути гиперкомпенсации» [22, с. 179].

Также С. Мадди приводит пять основных механизмов жизнестойкости, выполняющих роль буфера, противодействующего развитию заболеваний, деморализации и снижению продуктивности [50]:

1. Жизнестойкие убеждения — оценка жизненных изменений как менее стрессовых на основе вовлечённости, контроля и принятия риска.
2. Создание мотивации к трансформационному совладанию, которое подразумевает открытость всему новому, готовность человека активно действовать в стрессовой ситуации (использование человеком жизнестойких копинг-стратегий).
3. Усиление иммунной реакции через психическую и физическую мобилизацию.
4. Усиление ответственности и заботы о собственном здоровье (жизнестойкие практики здоровья).
5. Поиск эффективной социальной поддержки, которая будет способствовать трансформационному совладанию, через развитие навыков общения.

Важно заметить, что С. Мадди считал жизнестойкость не столько свойством, сколько внутренним ресурсом (установкой), который человек может осмыслить и изменить с целью поддержания своего физического, психического и социального здоровья. «Чем значительнее масштаб решения, тем сильнее оно влияет на личностный смысл. Но и накопление небольших решений также влияет на него в определённой степени. В конечном счёте экзистенциальный смысл решения (будь оно принято в уме или воплощено в действии, будь оно небольшим или значительным) состоит в том, приводит ли это решение человека к новому опыту или удерживает его в пределах знакомой территории» [24, с. 88].

Таким образом, жизнестойкость придаёт человеческой жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах [24; 26; 32; 40; 49; 50].

История исследований феномена жизнестойкости

Дальнейшее развитие исследований феномена жизнестойкости в зарубежной и отечественной науке условно делят на этапы:

1. Этап поиска индивидуальных особенностей, которые могут способствовать развитию жизнестойкости того или иного человека [1; 32].
2. Этап изучения факторов жизнестойкости, представляющей неким процессом, помогающим справиться с трудностями.
3. Этап исследований влияния внутренних мотивов, стимулирующих людей к самореализации, поиску жизненного смысла и стремлению к гармонии с самим собой.

При этом феномен жизнестойкости рассматривался на трёх основных уровнях: функционирование психофизиологических процессов; работа психических процессов; личностные образования

[1; 4; 32]. Интересно, что зарубежные исследователи анализировали феномен жизнестойкости двойственно — как процесс и как состояние, — при этом особое внимание уделяли биологическим и психофизиологическим факторам [41].

Анализ зарубежной научной литературы позволяет выделить следующие направления теоретического осмысления жизнестойкости:

1. Изучение уровня самооценки, самообладания, чувства юмора и других инструментов, способствующих приспособлению и личностному росту во время преодоления трудностей.

2. Изучение факторов риска жизнестойкости у людей группы риска.

3. Изучение личностных черт, обеспечивающих эффективное преодоление и достижение успехов, поставленных целей, желаемых результатов [4; 40; 47].

Для всех трёх направлений характерно сведение концептуального осмысления жизнестойкости к области повышения результативности, успешности, адаптации личности, преодоления стресса в связи с тяжёлыми жизненными обстоятельствами (болезнь, инвалидность, недееспособность, насилие, бездомность) и экстремальными ситуациями (стихийные бедствия, катастрофы, войны, эпидемии, террористические акты).

Интересно, что жизнестойкость оказалась значимым независимым предиктором показателей благополучия, совладания и успешности в профессиональной и академической сфере при контроле личностных черт из «Большой пятёрки» [41]. Также она оказалась валидным предиктором важных зависимых переменных: так, сотрудники с низким уровнем жизнестойкости более подвержены профессиональному выгоранию, утомлению от монотонных занятий и заболеваниям [29].

Э. ЛаГрека [45] рассматривает жизнестойкость в рамках анализа психологических факторов совладания со стрессом, который не получает правильного разрешения и приводит к серьёзным патологическим последствиям для иммунной, сердечно-сосудистой и центральной нервной систем. При этом он сосредотачивается на способах снятия стресса.

Исследования И. Солкавы и Ж. Сикоры [58] показали, что высокие показатели жизнестойкости и низкий уровень тревожности снижают физические реакции в ответ на стресс-факторы и могут быть более эффективны, чем развитие самоконтроля и применение копинг-стратегий.

М. Шейер и Ч. Карвер [54] выявили корреляцию между диспозиционным оптимизмом и состоянием здоровья, в частности восстановлением после операции. Аналогично корреляцию жизнестойкости и здоровья (в том числе психического) выявили Шарпли и другие исследователи [36; 42; 47; 55; 61].

Также существует связь между жизнестойкостью, стрессом и проблемами в здоровье в зависимости от гендера (причём мужчины подвержены большему риску) [56] и возраста [39]. Жизнестойкость проявляется не только в отношении, но и в поведении — например, направленном

на профилактику болезней [52]. Жизнестойкость выступает также фактором защиты от бессонницы [53]. Кроме того, она коррелирует с высоким уровнем здоровья за счёт влияния на метаболизм и выработку холестерина [37]. Роль жизнестойкости особенно высока при лечении и сопровождении неизлечимо или тяжело больных, например ВИЧ [60].

Жизнестойкость может воздействовать на ресурсы совладания через чувство самоэффективности, компетентности, более высокую когнитивную оценку, что показали исследования И. Солковой и П. Томанека [59]. Также она коррелирует с наличием опыта преодоления трудностей и сохранения себе верности, чувства собственного достоинства [57], такими факторами раннего прошлого, как семейные стандарты и самовосприятие [43], высокая толерантность к фрустрации [62], социальный интерес [46].

Исследования феномена жизнестойкости в работах отечественных психологов отличаются системностью и учётом связи с ценностными, духовными аспектами, внутренней мотивацией и ответственностью. Рассмотрение ведётся с разных точек зрения: жизнестойкость как черта личности, проявление интегральной индивидуальности, психологическое свойство, система установок, ресурс, критерий психического развития, фактор защиты и развития [18; 19].

Осмысление и эмпирические исследования развиваются в следующих направлениях:

- практическое, рассматривающее специфику преодоления стресса и адаптации в сложных жизненных обстоятельствах, умения, навыки, способ действия;

- содержательное, рассматривающее жизнестойкость как личностный аспект, с точки зрения ценностей, глубинных смыслов, позиций, отношений, осознания интересов [1; 16; 32].

Так, Д. А. Леонтьев рассматривает жизнестойкость в фокусе личностного потенциала как черту, которая «отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счёте преодоление личностью самой себя» [20, с. 55]. Исследования показали влияние жизнестойкости на личностный выбор: «в ситуации личностного выбора жизнестойкость выступает фактором, определяющим готовность выбирать новую, непривычную ситуацию, ситуацию неопределённости в противовес равнодушному, безличному выбору или выбору привычной и знакомой ситуации» [23, с. 52]. Таким образом, роль жизнестойкости не сводится к буферной роли в стрессовой ситуации, а представляет собой «один из ключевых параметров индивидуальной способности к зрелым и сложным формам саморегуляции, одну из опорных переменных личностного потенциала» [23, с. 52]. При этом она предотвращает развитие аддикций и способствует социальной адаптации [23; 33].

Немного иной взгляд у Л. А. Александровой. Она анализирует жизнестойкость через совладание с жизненными трудностями как «способность личности к трансформации неблагоприятных обстоятельств своего развития (а точнее, испытаний

и задач)» [2, с. 84] и выделяет три компонента, отличающиеся от концепции С. Мадди:

- личностные ресурсы, которые на уровне реализации обеспечиваются стратегиями совладания;
- смысл, который предопределяет вектор жизнестойкости, а следовательно, и жизни человека в целом;
- гуманистическая этика, которая задаёт критерий выбора смысла, пути его достижения и решения жизненных задач.

Интересен подход М. А. Одинцовой, которая анализирует жизнестойкость как альтернативу виктимности: человек «с жизнестойким стилем преодоления характеризуется высоким уровнем активности, направленностью на поиск ресурсов в себе для совладания с трудной жизненной ситуацией <...> отличается реальным взглядом на ту или иную трудную жизненную ситуацию, стремится к переработке информации о ней в целях поиска наиболее эффективных способов её преодоления <...> характеризуется позитивным восприятием мира, адекватным мировоззрением, пытается изменить отношение к ситуации при невозможности её преодоления, ориентирован на получение опыта, проявляет особую изобретательность при совладании с трудностями» [27, с. 130]. При этом она акцентирует внимание на то, что это адаптация качественно другого уровня: «Однако жизнестойкость предполагает не столько адаптацию, сколько транс-адаптацию. Трансадаптация — это выход за пределы адаптации, созидание, конструирование новой реальности при актуализации потенциальных способностей, это адаптация, связанная с самореализацией, самоутверждением и самотрансценденцией личности» [28, с. 192].

Отечественные исследователи при анализе жизнестойкости фокусировались на конкретных аспектах феномена или узкой сфере применения.

Так, С. В. Книжникова рассматривает феномен жизнестойкости в контексте профилактики суицидального поведения как интегральную личностную характеристику, основанную на оптимальной смысловой регуляции, адекватной самооценке, развитых волевых качествах, высоком уровне социальной компетентности, а также на коммуникативных способностях и умениях [11].

О. И. Ефимова и другие авторы исследовали феномен жизнестойкости в контексте развития подростков. Они установили, что значимость ценностей в жизни подростков связана с их внутренними убеждениями, что отражается в жизнедеятельности и оказывает влияние на развитие нормативного либо девиантного поведения [8].

По мнению Е. Ю. Коржовой, жизнестойкость охраняет личность от дезинтеграции (потери организующей роли высшего уровня психики в регуляции поведения и деятельности, распада иерархии жизненных смыслов, ценностей, мотивов, целей) и личностных расстройств, создаёт основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности [13].

Выявлена зависимость эмоциональной реакции от восприятия и интерпретации событий, в связи с чем ориентации личности (в том числе

жизнестойкость) выступают в качестве механизмов эмоционального благополучия — подробно об этом пишет Ю. Б. Григорьева [6].

Очень важен для жизнестойкости эмоциональный интеллект. По Н. С. Краснополянской, это связано с тем, что для успешной реализации личности в жизни и деятельности необходимо обладать способностями понимать свои эмоции и эмоции других людей, правильно оценивать реакции окружающих, а также уметь регулировать собственные эмоции при принятии решений [14; 15].

О. В. Алифиренко и Г. Н. Уварова в результате эмпирического исследования выявили положительную взаимосвязь компонентов жизнестойкости с целеустремлённостью, инициативностью, самостоятельностью и уверенностью [3]. О. В. Кожевникова — корреляцию выраженности ценности традиций и индивидуальности, ориентации на профессиональную сферу и осмысленность жизни на уровень жизнестойкости, что подтверждается другими исследованиями [9; 12; 17].

Кроме того, жизнестойкость влияет на способность противостоять стрессогенным факторам, в том числе преодолевать агрессивность (сублимировать, использовать как энергетический ресурс). Эмпирическое исследование М. Г. Чухровой и других авторов показало возможность трансформации агрессивного импульса в устойчивость, жизнестойкость и противостояние стрессу и напряжению, что в целом характеризует более высокий уровень психологической адаптации [34].

Диагностика жизнестойкости

В перечень методов диагностики жизнестойкости входят:

- «Тест жизнестойкости» (*Hardiness Survey, Personal Views Survey*) С. Мадди (адаптирован Д. А. Леонтьевым, Е. И. Рассказовой);
- «Шкала диспозиционной устойчивости» (*Dispositional Resilience Scale*) П. Т. Бартона;
- «Шкала жизнестойкости» (*Hardiness Scale*) К. М. Новака;
- Опросник жизнестойкости Х. Корбина (адаптация М. В. Алфимовой и В. Е. Голимбет);
- «Опросник профессиональной жизнестойкости» (*Occupational Hardiness Questionnaire*) Морено-Джименез [*Moreno-Jiménez*] и соавторов.

Также применяют методики, анализирующие эмоциональную стабильность и удовлетворённость качеством жизни, например «Шкалу удовлетворённости жизнью» (*Satisfaction with Life Scale — SWLS*) Е. Динера (адаптация Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева), «Общий опросник здоровья» (*General Health Questionnaire — GHQ*) Д. Голберга и П. Уильямса (в адаптации А. А. Волочкова, А. Ю. Попова), «Методику диагностики субъективного благополучия» Р. Шамионова, «Шкалу психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой и Т. П. Фесенко; Н. Н. Лепешинского), «Шкалу чувства связности» А. Антоновски и другие.

Для анализа установок, связанных с жизнестойкостью, используют такие методики, как «Шкала базовых убеждений Р. Янов-Бульман» (в адаптации О. Кравцовой), «Тест диспозиционного

оптимизма» (ТДО) М. Шейера и Ч. Карвеар (адаптация Т. О. Гордеевой) и другие.

Также обращаются к методикам диагностики саморегуляции: «Опроснику контроля за действием» автор Ю. Куля (в адаптации С. А. Шапкина), «Личностному опроснику "автономности-зависимости"» Г. С. Прыгина, «Опроснику стилей произвольной саморегуляции поведения» В. И. Моросановой.

Необходимо подчеркнуть, что за рубежом особенно широко распространён «Тест жизнестойкости» С. Мадди. По мере развития количество его стимульного материала уменьшалось: 50 пунктов в *PVS-II*, 30 пунктов в *PVS-III*, 18 пунктов в *PVS-III-R*. Он находит применение как в психологической, так и в психиатрической практике [5].

В отечественной практике также выделяют «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой. Результаты апробации его русской версии и проведённые исследования доказали его надёжность и валидность [23]. Русскоязычный вариант «Теста жизнестойкости» содержит 45 вопросов и позволяет измерить три шкалы: вовлечённость, контроль и риск. На основе этих шкал посредством суммирования рассчитывается суммарный показатель жизнестойкости.

В качестве краткого скринингового инструмента применяется «Шкала удовлетворённости жизнью» Е. Динера в адаптации Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева. Он также принят валидным по результатам исследования в 2013 году в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Эту же функцию выполняет краткая версия теста Е. Н. Осина и Е. И. Рассказовой [29] на базе русскоязычного «Теста жизнестойкости»

Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой [23]. Он продемонстрировал высокие показатели надёжности ($\alpha=0,90-0,91$), сопоставимые с показателями полной версии (0,92), и предсказуемые корреляции с такими личностными переменными, как диспозиционный и атрибутивный оптимизм, надежда, общая самооффективность, толерантность к неопределённости, удовлетворённость жизнью, субъективная витальность, удовлетворённость трудом и внутренняя трудовая мотивация [30].

Также в России разработан и апробирован опросник «Тревожный сигнал» для выявления суицидальных намерений, однако он пока не вошёл в широкую практику. Это может быть обусловлено среди прочего большим объёмом — он содержит 142 вопроса [7]. Опросник нацелен на анализ социальных рисков и защитных возможностей человека на шести уровнях функционирования: психического здоровья, межличностных отношений в семье и референтных группах, когнитивного развития, особенностей развития эмоционально-волевой сферы, а также поведенческих реакций.

Таковы современные теоретические концепции, описывающие феномен жизнестойкости и результаты эмпирических исследований в отечественной и зарубежной науке. Интерес к теме жизнестойкости за последние годы только растёт, что обусловлено объективными обстоятельствами жизни. При этом до сих пор нет единой позиции по многим вопросам, но все противоречия в рассмотренных интерпретациях свидетельствуют главным образом о специфике анализа и рассмотрению феномена на разных уровнях: от психофизиологических аспектов до смыслов человеческого существования.

1. Александрова А. А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: материалы науч. конф. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 16–21.
2. Александрова Л. А. О составляющих жизнестойкости личности как основе её психологической безопасности в современном мире // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2005. Т. 51. № 7. С. 83–84.
3. Алифиренко О. В., Уварова Г. Н. Влияние волевой регуляции, самоконтроля на жизнестойкость студентов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 54. С. 44–52.
4. Байер Е. А. Реализация новой педагогической системы формирования жизнестойкости детей-сирот в условиях детского дома // Вестник спортивной науки. 2012. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-novoy-pedagogicheskoy-sistemy-formirovaniya-zhiznestoykosti-detey-sirot-v-usloviyah-detskogo-doma> (дата обращения: 08.06.2020).
5. Борисов И. В., Гладышева А. Г., Любов Е. Б. Онтологический взгляд: суицидальное поведение и феномен жизнестойкости // Суицидология. 2013. № 2 (11). С. 35–44.
6. Григорьева Ю. Б. Зависимость эмоционального благополучия от жизнестойкости личности // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zavisimost-emosionalnogo-blagopoluchiya-ot-zhiznestoykosti-lichnosti> (дата обращения: 08.06.2020).
7. Еланчинцева Г. А., Марченко Т. В., Козловская Т. Н. Методологические, теоретические, методические основания скрининговых исследований суицидальных намерений подростков // Фундаментальные исследования. М.; Пенза, 2013. № 10 (9). С. 2085–2089.
8. Ефимова О. И., Игдырова С. В., Ощепков А. А. Взаимосвязь ценностных ориентаций и жизнестойкости личности у нормативных и девиантных подростков // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2011. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-tsennostnyh-orientatsiy-i-zhiznestoykosti-lichnosti-u-normativnyh-i-deviantnyh-podrostkov> (дата обращения: 08.06.2020).
9. Капцов А. В., Карпушина Л. В., Тесленко А. Н. Роль личностных ценностей в жизнестойкости современной молодежи // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2008. № 1. [Электронный

- ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-lichnostnyh-tsennostey-v-zhiznestoykosti-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 08.06.2020).
10. Климов А. А. Поток и жизнестойкость в организации. // Организационная психология. Т. 2. 2012. С. 71–78.
 11. Книжникова С. В. Структурно-функциональное описание жизнестойкости в аспекте суицидальной превенции // Мат-лы IV Всероссийской НПК «Феноменология и профилактика девиантного поведения». Краснодар, 28–29 октября 2010. С. 67–70.
 12. Кожевникова О. В. Ценностно-смысловые предикторы жизнестойкости студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2017. № 1 (21). С. 42–48.
 13. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. 382 с.
 14. Краснополская Н. С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и жизнестойкости студентов вуза // Вестник БГУ. 2012. № 1 (2). С. 150–154.
 15. Краснополская Н. С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и удовлетворенности жизнью студентов вуза // Вестник БГУ. 2011. № 1. С. 231–236.
 16. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции / под ред. Л. Леви, В. Н. Мясичева. Л.: Медицина, 1970. С. 178–208.
 17. Леоненко Н. О. Смысловая регуляция в психологической структуре жизнестойкости студентов педагогического вуза // Педагогическое образование в России. 2014. № 4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovaya-regulyatsiya-v-psihologicheskoy-strukture-zhiznestoykosti-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 08.06.2020).
 18. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. 320 с.
 19. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. 5-е изд., стер. М.: Смысл; Academia, 2010. 509 с.
 20. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 56–65.
 21. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.
 22. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. С. 178–210.
 23. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
 24. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психол. журн. 2005. Т. 26, № 6. С. 87–101.
 25. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. СПб.: Речь, 2002. 539 с.
 26. Наливайко Т. В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди // Вестник интегративной психологии: журнал для психологов. Ярославль, 2006. № 4. С. 211–216.
 27. Одинцова М. А. Психология жизнестойкости. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 296 с.
 28. Одинцова М. А. Стресспреодолевающее поведение старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. № 2. С. 191–198.
 29. Осин Е. Н., Рассказова Е. И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 2. С. 147–165.
 30. Осин Е. Факторная структура краткой версии теста жизнестойкости // Организационная психология. 2013. № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/faktornaya-struktura-kratkoy-versii-testa-zhiznestoykosti> (дата обращения: 08.06.2020).
 31. Рапохина М. А. Анализ проблемы одиночества и жизнестойкости в современной психологии // Наука и современность. 2012. № 17. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-problemy-odinochestva-i-zhiznestoykosti-v-sovremennoy-psihologii> (дата обращения: 08.06.2020).
 32. Рассказова Е. И. Динамика смысла в процессе совладания с тревогой // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): материалы междунар. конф. / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2005. С. 175–189.
 33. Румянцева Т. В. Трансформация идентичности студентов медицинского вуза в меняющихся социальных условиях: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.05 / Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль, 2005. 28 с.
 34. Чухрова М. Г., Митрофанова О. Е., Филь Т. А., Пронин С. В., Александрова А. А. Анализ жизнестойкости в контексте агрессивности личности // МНКО. 2018. № 5 (72). С. 359–362.
 35. Abdollahi A., Abu Talib M., Yaacob S. N., Ismail Z. Hardiness as a mediator between perceived stress and happiness in nurses. Journal of Psychiatry and Mental Health Nursing, 2014, 21 (9), pp. 789–796.
 36. Banks J. K., Gannon L. R. The Influence of Hardiness on the Relationship Between Stressors and Psychosomatic Symptomatology. American Journal of Community Psychology, 1988, 16 (1), pp. 25–37.
 37. Bartone P. T., Valdes J. J., Sandvik A. Psychological Hardiness Predicts Cardiovascular Health. Psychology, Health and Medicine. 2016, 21 (6), pp. 743–749.
 38. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? American Psychologist, 2004, 59, pp. 20–28.
 39. Clarke D. E. Vulnerability to stress as a function of age, sex, locus of control, hardiness and type a personality. Social Behavior and Personality, 1995, 23 (3), pp. 285–286.
 40. Evan D. R., Pellizzari J. R., Culbert B. J., Metzger M. E. Personality, marital, and occupational factors associated with quality of life. Journal of Clinical Psychology, 1993, 49 (4), pp. 377–475.

41. Eschleman K. J., Bowling N. A., Alarcon G. M. A meta-analytic examination of hardiness. *International Journal of Stress Management*, 2010, 17 (4), pp. 277–307.
42. Florian V., Mikulincer M., Taubman O. Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, 68 (4), pp. 687–695.
43. Khoshaba D., Maddi S. Early antecedents of hardiness. *Consulting Psychology Journal*, 1999, 51 (2), pp. 106–117.
44. Kobasa S. C. Stressful life events, personality, and health — inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011, 37 (1), pp. 1–11.
45. LaGreca A. J. The Psycho-social factors in surviving stress. Special Issue: Survivorship: The other side of death and dying. *Death studies*, 1985, 9 (1), pp. 23–36
46. Leak G. K., Williams D. E. Relationship between social interest, alienation, and psychological hardiness. *Individual Psychology. Journal of Adlerian Theory Research and Practice*, 1989, (3), pp. 369–375.
47. Lee H. J. Relationship of Hardiness and current life events to perceived health in rural adults. *Research in Nursing and Health*, 1991 14 (5), pp. 52–359.
48. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 2006, 1 (3), pp. 160–168.
49. Maddi S., Kahn S., Maddi K. The effectiveness of hardiness training. *Practice and research*, 1998, 50 (2), pp. 26–86.
50. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 1994, 63 (2), pp. 85–272.
51. Maddi S. R. On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychology*, 2005, 60 (3), pp. 261–262.
52. Nagy St., Nix Ch. L. Relations between preventive health behavior and hardiness. *Psychological Reports*, 1989, 65 (1), pp. 339–345.
53. Nordmo M., Hystad S. W., Sanden S., Johnsen B. H. The effect of hardiness on symptoms of insomnia during a naval mission. *International Maritime Health*, 2017, 68 (3), pp. 147–152.
54. Scheier M. E., Carver Ch. S. Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. Special Issue: Personality and Physical Health. *Journal of Personality*, 1989, 55 (2), pp. 169–210.
55. Sharpley Ch. F., Dua J. K., Reynolds R., Acosta A. The direct and relative efficacy of cognitive hardiness, a behavior pattern, coping behavior and social support as predictors of stress and ill-health. *Scandinavian Journal of Behavior Therapy*, 1999, 1, pp. 15–29.
56. Sheppard J. A., Kashani J. H. The Relationship of Hardiness, Gender, and Stress to Health Outcomes in Adolescents. *Journal of Personality*, 1991, 59 (4.), pp. 747–768.
57. Siddiqi S. H., Hasan Q. Recall of past experiences and their self-evaluated impact on hardiness-related characteristics. *Journal of Personality & Clinical Studies*, 1998, 14 (1–2). pp. 89–93.
58. Solcava I., Sykora J. Relation between psychological Hardiness and Physiological Response. *Homeostasis in Health & Disease*, 1995, 36 (1), pp. 25–34.
59. Solcova I., Tomanek P. Daily stress coping strategies: An effect of hardiness. *Studia Psychologica*, 1994, 36 (5), pp. 390–392.
60. Vance D. E., Struzick T., Burrage J. Jr. Suicidal ideation, hardiness, and successful aging with HIV: considerations for nursing. *Journal of Gerontological Nursing*, 2009, 35 (5), pp. 27–33.
61. Vogt D. S., Rizvi S. L., Shipherd J. C., Resick P. A. Longitudinal investigation of reciprocal relationship between stress reactions and hardiness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2008, 34 (1), pp. 61–73.
62. Wiebe D. J. Hardiness and stress moderation: A test of proposed mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991, 60 (1). p. 89–99.
63. Williams P. G., Wiebe D. J., Smith T. W. Coping processes as mediators of the relationship between Hardiness and health. *Journal of Behavioral Medicine*, 1992, 15, (3), pp. 237–255.

Reference

1. Aleksandrova A. A. K osmysleniyu ponyatiya «zhiznestoykost lichnosti» v kontekste problematiki psikhologii sposobnostey [To comprehending the concept of “personal resilience” in the context of the problem of psychology of abilities]. *Psikhologiya sposobnostey: sovremennoye sostoyaniye i perspektivy issledovaniy: Materialy nauchnoy konferentsii* [Psychology of abilities: current state and prospects of research: Proc. of scientific conference]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 2005, pp. 16–21 (in Russian).
2. Aleksandrova L. A. O sostavlyayushchikh zhiznestoykosti lichnosti kak osnove yeyo psikhologicheskoy bezopasnosti v sovremennom mire [On the components of a person’s resilience as the basis of its psychological security in the modern world]. *Izvestiya Taganrogskogo gosudarstvennogo radiotekhnicheskogo universiteta — Proc. of Taganrog State Radio Engineering University*, 2005, 51 (7), pp. 83–84 (in Russian).
3. Alifitenko O. V., Uvarova G. N. Vliyaniye volevoy regulyatsii, samokontrolya na zhiznestoykost studentov [Influence of volitional regulation and self-control of students’ resilience]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya — Psychology and Pedagogy: methods and problems of practical application*, 2016, (54), pp. 44–52 (in Russian).
4. Bayer Ye. A. Realizatsiya novoy pedagogicheskoy sistemy formirovaniya zhiznestoykosti detey-sirot v usloviyakh detskogo doma [Implementation of a new pedagogical system for formation of resilience of orphaned children in a children’s home] (in Russian). *Vestnik sportivnoy nauki — Bulletin of Sport Science*, 2012, (1). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-novoy-pedagogicheskoy-sistemy-formirovaniya-zhiznestoykosti-detey-sirot-v-usloviyah-detskogo-doma> (accessed 08.06. 2020).

5. Borisov I.V., Gladysheva A.G., Lyubov Ye.B. Ontologicheskii vzglyad: suitsidalnoye povedeniye i fenomen zhiznestoykosti [Ontological view: suicidal behavior and the phenomenon of resilience]. *Suitsidologiya — Suicidology*, 2013, 2 (11), pp. 35–44 (in Russian).
6. Grigoryeva Yu.B. Zavisimost oemotsionalnogo blagopoluchya ot zhiznestoykosti lichnosti [Dependence of emotional well-being on the resilience of an individual] (in Russian). *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2019, (3). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/zavisimost-emotsionalnogo-blagopoluchiya-ot-zhiznestoykosti-lichnosti> (accessed 08.06.2020).
7. Yepanchintseva G.A., Marchenko T.V., Kozlovskaya T.N. Metodologicheskiye, teoreticheskiye, metodicheskiye osnovaniya skringovykh issledovaniy suitsidalnykh namereniy podrostkov [Methodological, theoretical, methodical grounds for screening studies of suicidal intentions in adolescents]. *Fundamentalnyye issledovaniya — Fundamental Research*, 2013, 10 (9), pp. 2085–2089 (in Russian).
8. Yefimova O.I., Igdyrova S.V., Oshchepkov A.A. Vzaimosvyaz tsennostnykh orientatsiy i zhiznestoykosti lichnosti u normativnykh i deviantnykh podrostkov [Relationship of value orientations and personal resilience in normative and deviant adolescents] (in Russian). *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina — Bulletin of Leningrad State University named after A.S. Pushkin*, 2011, (1). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-tsennostnykh-orientatsiy-i-zhiznestoykosti-lichnosti-u-normativnykh-i-deviantnykh-podrostkov> (accessed 08.06.2020).
9. Kaptsov A.V., Karpushina L.V., Teslenko A.N. Rol lichnostnykh tsennostey v zhiznestoykosti sovremennoy molodezhi [The role of personal values and resilience of modern youth] (in Russian). *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya: Psikhologiya — Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology*, 2008, (1). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-lichnostnykh-tsennostey-v-zhiznestoykosti-sovremennoy-molodezhi> (accessed 08.06.2020).
10. Klimov A.A. Potok i zhiznestoykost v organizatsii [Flow and resilience in an organization]. *Organizatsionnaya psikhologiya — Organizational Psychology*. 2012, 2, pp. 71–78 (in Russian).
11. Knizhnikova S.V. Strukturno-funktsionalnoye opisaniye zhiznestoykosti v aspekte suitsidalnoy preventsii [Structural and functional description of resilience in the aspect of suicidal prevention]. *Materialy IV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Fenomenologiya i profilaktika deviantnogo povedeniya»* [Proc. of IV all-Russian Scientific and Practical Conference «Phenomenology and Prevention of Deviant Behavior»]. Krasnodar, 2010, pp. 67–70 (in Russian).
12. Kozhevnikova O.V. Tsennostno-smyslovyye prediktory zhiznestoykosti studentov [Value-semantic predictors of students' resilience]. *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya. Psikhologiya — Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Series. Psychology*, 2017, 1 (21), pp. 42–48 (in Russian).
13. Korzhova Ye.Yu. *Psikhologiya zhiznennykh orientatsiy cheloveka* [Psychology of life orientations of a person]. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publ., 2006. 382 p. (In Russian).
14. Krasnopolskaya N.S. Vzaimosvyaz emotsionalnogo intellekta i zhiznestoykosti studentov vuza [Relationship between emotional intelligence and resilience of university students]. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Belarus State University*, 2012, 1 (2), pp. 150–154 (in Russian).
15. Krasnopolskaya N.S. Vzaimosvyaz emotsionalnogo intellekta i udovletvorennosti zhiznyu studentov vuza [Relationship between emotional intelligence and life satisfaction of university students]. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Belarus State University*, 2011, (1), pp. 231–236 (in Russian).
16. Lazarus R. Teoriya stressa i psikhofiziologicheskiye issledovaniya [Theory of stress and psychophysiological research]. In L. Levi, V.N. Myasishchev (Eds). *Emotsionalnyy stress: fiziologicheskiye i psikhologicheskiye reksii* [Emotional stress: physiological and psychological reactions]. Leningrad: Meditsina Publ., 1970, pp. 178–208 (in Russian).
17. Leonenko N.O. Smyslovaya regulyatsiya v psikhologicheskoy strukture zhiznestoykosti studentov pedagogicheskogo vuza [Semantic regulation in the psychological structure of the resilience of students of a pedagogical higher school] (in Russian). *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rosii — Pedagogical Education in Russia*, 2014, (4). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovaya-regulyatsiya-v-psikhologicheskoy-strukture-zhiznestoykosti-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (accessed 08.06.2020).
18. Leontyev A.N. Nekotoryye problem psikhologii iskusstva [Some problems of art psychology]. *Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya* [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 320 p. (In Russian).
19. Leontyev A.N. *Lektsii po obshchey psikhologii* [Lectures on general psychology] (5th ed.). Moscow: Smysl, Academia Publ., 2010. 509 p. (In Russian).
20. Leontyev D.A. Lichnostnoye v lichnosti: lichnostnyy potentsial kak osnova samodeterminatsii [Personality in a person: personal potential as the basis of self-determination]. In B.S. Bratusm D.A. Leontyev (Eds.) *Uchenyye zapiski kafedry obshchey psikhologii Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni M.V. Lomonosova. Vyp. 1* [Scientific Notes of the Department of General Psychology of Moscow State University named after M.V. Lomonosov. Vol.1]. Moscow: Smysl Publ., 2002, pp. 56–65 (in Russian).
21. Leontyev D.A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroyeniye i dinamika smyslovoy realnosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow: Smysl Publ., 2007. 511 p. (In Russian).
22. Leontyev D.A., Rasskazova Ye.I. Zhiznestoykost kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala [Resilience as a component of personal potential]. *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Smysl Publ., 2011, pp. 178–210 (in Russian).
23. Leontyev D.A., Rasskazova Ye.I. *Test zhiznestoykosti* [Resilience test] Moscow: Smysl Publ., 2006. 63 p. (In Russian).
24. Maddi S. Smysloobrazovaniye v protsesse prinyatiya resheniy [Meaning formation in the decision-making process]. *Psikhologicheskii zhurnal — Psychological Journal*, 2005, 26 (6), pp. 87–101 (in Russian).

25. Maddi S. R. Personality theories: a comparative analysis. Homewood, III: Dorsey Press, 1968 (Rus. ed.: Maddi S. *Teorii lichnosti: sravnitelnyy analiz*. St. Peresburg: Rech Publ., 2002. 539 p.)
26. Nalivayko T. V. K voprosu osmysleniya kontseptsii zhiznestoykosti S. Maddi [On the issue of understanding of S. Maddi's concept of resilience]. *Vestnik integrativnoy psikhologii: zhurnal dlya psikhologov — Bulletin of Integrative Psychology: Journal for Psychologists*, 2006, (4), pp. 211–216 (in Russian).
27. Odintsova M. A. *Psikhologiya zhiznestoykosti* [Psychology of resilience]. Moscow: FLINTA, Nauka Publ., 2015. 296 p. (In Russian).
28. Odintsova M. A. Stresspredolevayushcheye povedeniye starsheklassnikov s raznym urovnem zhiznestoykosti [Stress coping behavior of high school students with different level of resilience]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta, Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika — Proc. of Saratov University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2016, (2), pp. 191–198 (in Russian).
29. Osin Ye. N., Rasskazova Ye. I. Kratkaya versiya teste zhiznestoykosti: psikhometricheskiye kharakteristiki i primeneniye v organizatsionnom kontekste [Short version of the resilience test: psychometric characteristics and application in an organizational context]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya — Bulletin of Moscow State University. Series 14: Psychology*, 2013, (2), pp. 147–165 (in Russian).
30. Osin Ye. N. Faktornaya struktura kratkoy versii testa zhiznestoykosti [Factor structure of the short version of the resilience test] (in Russian). *Organizatsionnaya psikhologiya — Organizational Psychology*, 2013, (3). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/faktornaya-struktura-kratkoy-versii-testa-zhiznestoykosti> (accessed 08.06.2020).
31. Rapokhina M. A. Analiz problemy odinochestva i zhiznestoykosti v sovremennoy psikhologii [Analysis of the problem of loneliness and resilience in modern psychology] (in Russian). *Nauka i sovremennost — Science and Modernity*, 2012, (17). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-problemy-odinochestva-i-zhiznestoykosti-v-sovremennoy-psikhologii> (accessed: 08.06.2020).
32. Rasskazova Ye. I. Dinamika smysla v protsesse sovladaniya s trevogoy [The dynamics of meaning in the process of coping with anxiety]. In D. A. Leontyev (Ed.). *Problema smysla v naukakh o cheloveke (k 100-letiyu V. Frankla): Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii* [The Problem of Meaning in Human Sciences (for the 100th Anniversary of V. Frankl: Proc. of the International Conference)]. Moscow: Smysl Publ., 2005, pp. 175–189 (in Russian).
33. Rumyantseva T. V. *Transformatsiya identichnosti studentov meditsinskogo vuza v menyayushchikhsya sotsialnykh usloviyakh: Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Transformation of the identity of medical students in changing social conditions: Cand. Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Yaroslavl: Yaroslavl State University Publ., 2005. 28 p. (In Russian).
34. Chukhrova M. G., Mitrofanova O. Ye., Fil T. A., Pronin S. V., Aleksandrova A. A. Analiz zhiznestoykosti v kontekste agresivnosti lichnosti [Analysis of resilience in the context of personal aggressiveness]. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya — World of Science, Culture, Education*, 2018, 5 (72), pp. 359–362 (in Russian).
35. Abdollahi A., Abu Talib M., Yaacob S. N., Ismail Z. Hardiness as a mediator between perceived stress and happiness in nurses. *Journal of Psychiatry and Mental Health Nursing*, 2014, 21 (9), pp. 789–796.
36. Banks J. K., Gannon L. R. The Influence of Hardiness on the Relationship Between Stressors and Psychosomatic Symptomatology. *American Journal of Community Psychology*, 1988, 16 (1), pp. 25–37.
37. Bartone P. T., Valdes J. J., Sandvik A. Psychological Hardiness Predicts Cardiovascular Health. *Psychology, Health and Medicine*. 2016, 21 (6), pp. 743–749.
38. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? *American Psychologist*, 2004, 59, pp. 20–28.
39. Clarke D. E. Vulnerability to stress as a function of age, sex, locus of control, hardiness and type a personality. *Social Behavior and Personality*, 1995, 23 (3), pp. 285–286.
40. Evan D. R., Pellizzari J. R., Culbert B. J., Metzen M. E. Personality, marital, and occupational factors associated with quality of life. *Journal of Clinical Psychology*, 1993, 49 (4), pp. 377–475.
41. Eschleman K. J., Bowling N. A., Alarcon G. M. A meta-analytic examination of hardiness. *International Journal of Stress Management*, 2010, 17 (4), pp. 277–307.
42. Florian V., Mikulincer M, Taubman O. Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, 68 (4), pp. 687–695.
43. Khoshaba D., Maddi S. Early antecedents of hardiness. *Consulting Psychology Journal*, 1999, 51 (2), pp. 106–117.
44. Kobasa S. C. Stressful life events, personality, and health — inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011, 37 (1), pp. 1–11.
45. LaGreca A. J. The Psycho-social factors in surviving stress. Special Issue: Survivorship: The other side of death and dying. *Death studies*, 1985, 9 (1), pp. 23–36
46. Leak G. K., Williams D. E. Relationship between social interest, alienation, and psychological hardiness. Individual Psychology. *Journal of Adlerian Theory Research and Practice*, 1989, (3), pp. 369–375.
47. Lee H. J. Relationship of Hardiness and current life events to perceived health in rural adults. *Research in Nursing and Health*, 1991. 14 (5), pp. 52–359.
48. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 2006, 1 (3), pp. 160–168.
49. Maddi S., Kahn S., Maddi K. The effectiveness of hardiness training. *Practice and research*, 1998, 50 (2), pp. 26–86.
50. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 1994, 63 (2), pp. 85–272.
51. Maddi S. R. On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*, 2005, 60 (3), pp. 261–262.
52. Nagy St., Nix Ch. L. Relations between preventive health behavior and hardiness. *Psychological Reports*, 1989, 65 (1), pp. 339–345.

53. Nordmo M., Hystad S. W., Sanden S., Johnsen B. H. The effect of hardiness on symptoms of insomnia during a naval mission. *International Maritime Health*, 2017, 68 (3), pp. 147–152.
54. Scheier M. E., Carver Ch. S. Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. Special Issue: Personality and Physical Health. *Journal of Personality*, 1989, 55 (2), pp. 169–210.
55. Sharpley Ch. F., Dua J. K., Reynolds R., Acosta A. The direct and relative efficacy of cognitive hardiness, a behavior pattern, coping behavior and social support as predictors of stress and ill-health. *Scandinavian Journal of Behavior Therapy*, 1999, 1, pp. 15–29.
56. Sheppard J. A., Kashani J. H. The Relationship of Hardiness, Gender, and Stress to Health Outcomes in Adolescents. *Journal of Personality*, 1991, 59 (4.), pp. 747–768.
57. Siddiq S. H., Hasan Q. Recall of past experiences and their self-evaluated impact on hardiness-related characteristics. *Journal of Personality & Clinical Studies*, 1998, 14 (1–2). pp. 89–93.
58. Solcava I., Sykora J. Relation between psychological Hardiness and Physiological Response. *Homeostasis in Health & Disease*, 1995, 36 (1), pp. 25–34.
59. Solcova I., Tomanek P. Daily stress coping strategies: An effect of hardiness. *Studia Psychologica*, 1994, 36 (5), pp. 390–392.
60. Vance D. E., Struzick T., Burrage J. Jr. Suicidal ideation, hardiness, and successful aging with HIV: considerations for nursing. *Journal of Gerontological Nursing*, 2009, 35 (5), pp. 27–33.
61. Vogt D. S., Rizvi S. L., Shipherd J. C., Resick P. A. Longitudinal investigation of reciprocal relationship between stress reactions and hardiness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2008, 34 (1), pp. 61–73.
62. Wiebe D. J. Hardiness and stress moderation: A test of proposed mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991, 60 (1). p. 89–99.
63. Williams P. G., Wiebe D. J., Smith T. W. Coping processes as mediators of the relationship between Hardiness and health. *Journal of Behavioral Medicine*, 1992, 15, (3), pp. 237–255.

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

ПОНОМАРЕВА ИРИНА МИХАЙЛОВНА

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры консультативной психологии и психологии здоровья
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
ipono@inbox.ru*

IRINA M. PONOMAREVA

*Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor at the Department of Counselling and Health Psychology
of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

САВЧЕНКО ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА

*психолог, Институт психологического консультирования «Новый век»
galya@list.ru*

GALINA N. SAVCHENKO

Psychologist, Institute of Psychological Counseling «New Century»

УДК 159.9

ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫМ ЖЕНЩИНАМ

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE PROGRAM FOR HIV-INFECTED WOMEN

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема заболевания вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ). Ежегодное увеличение темпов роста заболеваемости ВИЧ подчёркивает необходимость рассматривать данную проблему не только с медицинской, но и с психологической позиции. Автор выделяет и описывает характерные особенности эмоционально-личностной сферы ВИЧ-инфицированных женщин. Значительное внимание уделяется теоретическому анализу психологических особенностей ВИЧ-инфицированных больных. Представлены результаты диагностики уровня жизнестойкости, осмысленности жизни и стратегий совладания со стрессом. Рассматриваются основные цели и задачи программы психологической помощи ВИЧ-инфицированным женщинам. Представлены результаты проведённой оценки эффективности программы психологической помощи. Полученные результаты позволяют наметить пути и способы психокоррекционной работы по гармонизации эмоционально-личностной сферы ВИЧ-инфицированных, что, на наш взгляд, определяет актуальность избранной темы исследования.

ABSTRACT. This article discusses the problem of human immunodeficiency virus (HIV) disease. The annual increase in the growth rate of HIV incidence underlines the need to consider this problem not only from a medical, but also from a psychological point of view. The author identifies and describes the characteristic features of the emotional and personal sphere of HIV-infected women. Considerable attention is paid to the theoretical analysis of the psychological characteristics of HIV-infected patients. The results of diagnostics of the level of resilience, meaningfulness of life and strategies of coping with stress are presented. The main goals and objectives of the program of psychological assistance to HIV-infected women are considered. The results of the evaluation of the effectiveness of the psychological assistance program are presented. The obtained results will help to outline ways and means of psycho-correctional work to harmonize the emotional and personal sphere of HIV-infected people, which, in our opinion, determines the relevance of the chosen research topic.

Ключевые слова: стресс, кризис, вирус иммунодефицита человека (ВИЧ), копинг-стратегии, жизнестойкость, психологическая помощь.

KEYWORDS: stress, crisis, human immunodeficiency virus (HIV), strategies of coping with stress, resilience, psychological help.

Проблема заболевания вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ) остаётся в настоящее время всё такой же острой и актуальной. С каждым годом число ВИЧ-инфицированных в мире растёт и выходит за рамки групп риска. Актуальной данная проблема является и для России — так, по темпам роста заболеваемости ВИЧ-инфекцией наша страна вышла на 3-е место после Южноафриканской Республики и Нигерии [15].

Как отмечает Н. Недзельским и Е. Морозовой [9], иногда ВИЧ-инфекцию ошибочно рассматривают как главным образом медицинскую проблему. В то же время людям, живущим с ВИЧ, нередко задолго до того, как им понадобится медицинская помощь, приходится сталкиваться с социально-психологическими проблемами, связанными с адаптацией-деадаптацией и социализацией. Говоря о самих ВИЧ-инфицированных, следует отметить, что ВИЧ-инфекция связана для них с риском осуждения, негативного отношения, дискриминации и гонения. Различные виды предвзятого отношения к ВИЧ-инфицированным ведут к самым разнообразным критическим последствиям как для здоровья и развития, так и для адаптации и социализации заболевшего человека.

Следует подчеркнуть очевидный факт, что ВИЧ угрожает биологическому существованию личности. И несмотря на то что, по словам профессора Л. Монтанье (*L. Montagnier*), «ВИЧ не ведёт к неизбежной смерти», для большинства больных известие об этом диагнозе представляет собой, по словам В. В. Покровского, «пример экстремальной ситуации и воспринимается как вынесение смертного приговора» [12, с. 124]. В связи с этим данная болезнь достаточно часто вызывает одну из самых сильных фрустраций в жизни человека. Смертельный диагноз для любого человека является сильнейшим стрессом и активизирует различные психологические реакции, в том числе заставляет переосмыслить всё своё существование. Такие кризисные моменты жизненного пути определяют весь дальнейший сценарий жизни.

Л. А. Пергаменщик отмечает: «Кризис — это ситуация эмоционального и умственного стресса, требующая значительного изменения представлений о мире и о себе за короткий промежуток времени. Зачастую подобный пересмотр представлений влечёт за собой изменения в структуре личности. Эти изменения могут носить как позитивный, так и негативный характер. По определению, личность, находящаяся в кризисе, не может оставаться прежней» [11, с. 7]. Таким образом, смертельный диагноз вынуждает человека приспосабливаться к новым условиям жизни. Привычные способы адаптации уже не действуют, и человеку приходится вырабатывать новые способы и стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях. Д. Холлис (*J. Hollis*) пишет: «Так, в микрокосме создаётся смысл кризиса для каждого из нас — жизнь приглашает нас разобраться, разделить, различить, просеять, чтобы появилась возможность двигаться к её обогащению, перерастать удобные прежде представления о себе и внешнем мире. Мы можем не радоваться наступлению

кризиса, но у нас нет другого выбора, кроме как его выстрадать» [14, с. 90].

Согласно данным, описанным в литературе, для кризисного состояния ВИЧ-инфицированного человека характерны: страх, повышенная тревожность, депрессия, чувства беспомощности и безнадежности, мысли о смерти [9]. На основании своего опыта работы Н. Недзельский подробно описывает динамику состояния ВИЧ-инфицированного человека, впервые узнавшего о своём диагнозе: «Кризисы мешают заботиться о своём здоровье и порой приводят к трудно исправимым ошибкам. В период кризиса человек сталкивается сразу с несколькими проблемами и не видит выхода из сложившейся ситуации. В таком состоянии ему сложно разобраться даже в собственных чувствах и желаниях. Не все люди с ВИЧ обязательно переживают кризис, но большинству из них не удаётся избежать этого серьёзного испытания. В первый момент при получении диагноза «ВИЧ-инфекция» большинство людей испытывают сильнейший шок. Затем перед ними встаёт вопрос, как сложится их дальнейшая жизнь, сколько она продлится и как это всё отразится на близких им людях. Не существует одинаковой или типичной реакции на этот диагноз: все воспринимают его по-разному. Многих охватывают гнев, подавленность, отчаяние, страх за себя или близких. Некоторые в первый момент думают о самоубийстве. Другие, напротив, абсолютно спокойны. Большинство людей, узнавших о ВИЧ-статусе, вынуждены пересматривать свои представления о собственной жизни» [9, с. 8–9].

Ю. А. Александровский (1993) замечает, что тревожное напряжение и страх возникают, по существу, при любой осознаваемой человеком катастрофе и «бесстрашных» психически нормальных людей в общепринятом понимании этого состояния не бывает. Н. М. Опп (2001) считает, что испытание ВИЧ-инфицированного человека страхом, вплоть до использования им такого механизма психологической защиты, как отрицание, при котором восприятие реальности искажается таким образом, что проблема как бы исчезает, — естественное и нормальное. В то же время автор подчёркивает, что чрезмерное применение ВИЧ-инфицированным данного механизма может привести к тяжёлым для здоровья и жизни последствиям, поскольку не способствует разрешению жизненно важных задач и проблем.

Отметим, что отрицание как защитный механизм является одним из главных способов адаптации личности к стрессовой ситуации и может принимать различные формы [3].

Как отмечает О. В. Кольцова, в исследованиях с участием индивидов, сталкивающихся с тяжёлой болезнью, обнаружено, что центральными вопросами для поддержания эмоционального равновесия являются поиск смысла и контроль над своим заболеванием, а также стремление повысить собственную ценность, самоуважение [7].

Для многих осознание смысла и переживание наличия ВИЧ-инфекции остаются тяжёлыми и требующими напряжения сил. Как правило, последствием полученной информации о положительном

ВИЧ-статусе на психологическое состояние нередко является острый стресс. ВИЧ-инфицированные люди часто поглощены мыслями о развитии заболевания и смерти, так же как и люди с любым другим заболеванием, угрожающим жизни. В этих ситуациях звучит отчётливая тема безнадежности и беспомощности. Последствия ВИЧ-инфекции для социальной жизни могут быть печальными. Людей, живущих с заболеванием, связанным с ВИЧ, стали подвергать стигматизации с начала эпидемии. Чувство стыда, навязанное убеждениями общества («они заслуживают свою болезнь»), может неблагоприятно сказываться на обращении за медицинской помощью и на соблюдении схемы проведения лечения [13].

Решение раскрыть или сообщить другим людям о положительном статусе ВИЧ также сопровождается выраженным эмоциональным и психологическим дистрессом. По мнению специалистов, раскрытие статуса занимает второе место по степени напряженности после тестирования и получения сообщения о диагнозе ВИЧ [10].

Работающие с ВИЧ-инфицированными пациентами специалисты подчеркивают, что известие о данном диагнозе, несомненно, травмирует человека и реакции могут быть при этом самыми различными. Те, кто уже прошел через многие недели и месяцы болезни и уже долго не мог нормально работать и продолжать нормальную социальную активность, могут уже быть в какой-то мере готовы к такому диагнозу; более того, постановка диагноза может даже принести своеобразное облегчение, так как завершает стадию неопределенности. У тех же, кто заболел внезапно и не был готов к диагнозу смертельной болезни, эмоциональная реакция на новость может быть чрезвычайно мучительной. Эмоциональная поддержка и антикризисные мероприятия в момент постановки диагноза обычно имеют колоссальное значение [5].

Ситуация осложняется тем, что в группу риска попадают люди на подъеме жизненной активности (от 20 до 40 лет), которые испытывают жалость к себе. Будучи молодыми и ранее практически здоровыми, они не готовы к своей инвалидности и тяжёлому заболеванию и часто не способны решить финансовые вопросы в связи с возникновением тяжёлой хронической болезни.

Как подчеркивает Е.Р. Исаева, острота переживаемых ВИЧ-инфицированными проблем, в том числе межличностных противоречий, нарушения профессиональных и семейных связей, оказывает влияние на индивидуально-психологические особенности личности, что проявляется в изменении социального стиля поведения, выражающегося в подозрительности, импульсивности, раздражительности, беспокойстве, повышенной тревожности, неуверенности в себе. При этом у данных пациентов обнаруживается снижение активности, смелости в выборе собственной линии поведения. У ВИЧ-инфицированных лиц отмечаются также нарушения и в эмоциональной сфере: эмоциональный дискомфорт, склонность к агрессии (аутоагрессии), конфликтному поведению, депрессии и суицидальному поведению [6].

По данным И.Б. Бовиной, в ситуации возникновения и распространения малоизвестного смертельно опасного заболевания, природа которого не совсем понятна и поиски путей исцеления ещё только ведутся, а информация о нём достаточно противоречива, индивид пытается адаптироваться к происходящему, ассимилировать информацию, чтобы как-то объяснить это новое заболевание. На основе противоречивой информации, почерпнутой из средств массовой информации или из интрагрупповой коммуникации, индивиды конструируют представления о новой болезни [2].

Таким образом, первые годы жизни с ВИЧ-положительным статусом особенно тяжелы для человека и содействуют развитию психологических особенностей, характерных для данного контингента. Из-за сложности самой природы человеческой личности в целом и личности ВИЧ-инфицированного человека в частности посттравматическая адаптация лиц, инфицированных ВИЧ, связана с большими трудностями для них самих и для окружающих, причём эффект адаптации оказывается значительно менее стойким, если в личности ВИЧ-инфицированного не присутствуют определённые морально-этические ценности и смысложизненные ориентации.

В своём исследовании Е.С. Гумирова анализирует жизненные стратегии ВИЧ-инфицированных людей. Под жизненной стратегией автор понимает основную линию жизни, выбранную человеком исходя из его представлений о ценности, смысле жизни и образе будущего, а также из оценки своего потенциала и ресурсов. Автор отмечает, что в этой связи установление ВИЧ-положительного статуса «воспринимается как жёсткий приговор и вызывает одновременно формирование стигмы и страха дискриминации» [4, с. 38]. Всё это, безусловно, отражается на ценностях личности, её жизненных целях и планах на будущее. Испытывая неприязнь со стороны других людей, ВИЧ-инфицированные пациенты вынуждены проработать такие жизненные стратегии, которые ориентированы на «управление стигмой», «изменение поведения в отношении ВИЧ-инфицированных».

Всё это показывает важность оказания психологической помощи ВИЧ-инфицированным пациентам. Психологическая помощь представляет собой психосоциальную практику, полем деятельности которой служит совокупность вопросов, затруднений и проблем, относящихся к психической жизни человека. Содержание психологической помощи заключается в обеспечении эмоциональной, смысловой и экзистенциальной поддержки человеку в трудных жизненных ситуациях [1; 7; 9]. Варианты психологической помощи человеку разнообразны, но они эффективны только тогда, когда применяются в сочетании теории, методологии и технологии использования психологических знаний. Среди направлений психологической помощи в кризисных ситуациях, к которым относится заболевание ВИЧ, наиболее эффективными специалисты считают такие как психотерапия, психологическое консультирование и психокоррекция, представляющая собой, с точки зрения

Б. Д. Карвасарского (2002), направленное психологическое воздействие на определённые психологические структуры с целью обеспечения полноценного функционирования и развития индивида.

В качестве методологического подхода к исследованию проблемы оказания психологической помощи принимается системный подход, который как в медицине, так и в психологии основывается не на симптомах болезни, но определяет стратегию целостного изучения человека, существующего в условиях болезни, «предболезни» или психической дезадаптации [1; 7]. В особой мере это касается помощи людям, страдающим хроническими (порой неизлечимыми) заболеваниями. Направленность психологической помощи ВИЧ-инфицированным изменялась с появлением новых возможностей медицины. Если до появления АРВТ (антиретровирусной терапии), когда смерть ВИЧ-инфицированного от СПИДа была почти неизбежной, психологическая помощь была приемлемой только в форме поддержки пациента, которому нужно было справиться со страхом или депрессией, подготовиться к смерти, то сейчас, с назначением АРВТ, смертность уменьшилась в 8 раз. Однако, обеспечивая для пациентов образ жизни, приближающийся к таковому у здоровых людей, АРВТ требует пожизненного приёма препаратов и жёсткого выполнения врачебных предписаний. Если для большинства пациентов, страдающих хроническими заболеваниями (гипертоническая болезнь, сахарный диабет и др.), приём 70–80% выписанных им медикаментов обеспечивает стабильную ремиссию, то пропуск всего нескольких доз АРВТ для ВИЧ-инфицированного на протяжении недели чреват неудачей всего лечения. Инфекционисты соприкоснулись с тем, что многие пациенты отказывались от этой терапии. Отказы были связаны с тем, что предлагаемая терапия требовала принятия на себя ответственности за регулярность приёма лекарственных средств, самоконтроля, а в дальнейшем — изменения уже устоявшегося стереотипа «поведения болезни», изменения качества жизни [1; 7]. В связи с появлением этой проблемы роль психологической помощи и в частности таких её направлений, как психотерапия и психокоррекция, резко повысилась. Психологическая помощь позволяет инфицированным не только обрести надежду, но и осознать собственную ответственность за качество своей жизни с болезнью, «повзрослеть».

О. В. Кольцова подчёркивает, что при оказании психологической помощи лицам с тяжёлыми заболеваниями необходимо учитывать современные тенденции в медицине, а именно — уход от нозоцентрического и переход к личностно-ориентированному и адаптационному подходам [7].

Автором отмечается, что психологическая поддержка и доброжелательность медицинских работников и родственников, которые активно участвуют в процессе лечения, а также психотропной терапии, снижают уровень негативных реакций у ВИЧ-инфицированных пациентов и реализацию ими деструктивных поведенческих намерений, способствуют включению механизмов психологической адаптации [7].

С. Абрамовиц и его коллеги, анализируя возможности психодинамической психотерапии с ВИЧ-инфицированными, отмечают, что «СПИД — это кризис самого себя, но также и шанс, и возможность для роста и развития, для того, чтобы сделать жизнь более значимой. Жизнь с болезнью, угрожающей жизни, лицом к смерти, ведёт к более полному чувствованию жизни» [1, с. 11]. То есть психотерапевтическое вмешательство позволяет инфицированным не только обрести надежду, но и осознать собственную ответственность за качество своей жизни с болезнью, и «повзрослеть».

При этом специалисты подчёркивают, что в связи с тем, что главной психологической мишенью, на которую должны быть направлены психокоррекционные воздействия в работе с ВИЧ-инфицированными, является прежде всего страх смерти, у психолога должна быть общая готовность к работе с такими клиентами [1; 7; 9]. А это предполагает собственную проработанность темы смерти, знания о динамике процесса умирания, а также о методах и формах психологической помощи таким клиентам.

Многие специалисты считают, что лица, имеющие ВИЧ-положительный статус, нуждаются в психологической работе на протяжении всего периода заболевания. И основной целью психокоррекционной работы с данными лицами является гармонизация их эмоционального состояния, так как выявлено, что сам факт болезни, несомненно, травмирует пациентов, особенно в начальный период болезни [1; 8; 9; 12].

Всё вышеизложенное свидетельствует об актуальности проведения эмпирического исследования, целью которого является изучение особенностей эмоционально-личностной сферы ВИЧ-инфицированных женщин, для разработки программы оказания им психологической помощи. Данная цель определила постановку следующих задач:

1. Провести диагностику уровня жизнестойкости, осмысленности жизни и стратегий совладания со стрессом.

2. Разработать на основании полученных результатов программу психологической помощи ВИЧ-инфицированным взрослым и апробировать её.

3. Провести повторную диагностику и сравнительный анализ исследуемых параметров «до» и «после» проведения программы психологической помощи.

4. Сделать выводы об эффективности разработанной программы и возможности её внедрения в практику работы специалистов, оказывающих психологическую помощь ВИЧ-инфицированным взрослым.

Объект исследования: ВИЧ-инфицированные взрослые женщины в возрасте 28–48 лет, наблюдающиеся в Центре СПИД, имеющие ВИЧ-положительный статус до пяти лет, в количестве 21 человек.

Предмет исследования: эмоционально-личностная сфера ВИЧ-инфицированных женщин.

Гипотеза исследования: реализация разработанной программы психологической помощи

повысит уровень жизнестойкости и осмысленности жизни респондентов, будет способствовать выбору эффективных способов совладания со стрессом.

Методы исследования:

1) Диагностические:

- Авторская анкета;
- «Тест жизнестойкости» С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева и Е. А. Рассказовой);
- «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева;

• Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолл (русскоязычная версия Н. Водопьяновой, Е. Старченковой);

2) Математико-статистические:

- Подсчёт первичных статистик;
- Подсчёт Т-критерия Вилкоксона.

База исследования: СПб ГБУЗ «Центр по профилактике и борьбе со СПИДом и инфекционными заболеваниями».

Остановимся на полученных результатах.

Как показали результаты анкетирования, средний возраст по выборке составил 37 лет. У большинства респондентов нет детей (47%), в то же время 43% респондентов имеют по одному ребёнку. Более половины респондентов (52%) имеют высшее образование. Примерно одинаковое количество респондентов находятся «замужем» и «в отношениях» (28% и 29% соответственно). Всего 5% респондентов «в разводе» и 38% — «не замужем».

Средние значения исследуемых показателей и их интерпретация по всем методикам представлены в таблице 1.

Как показывает анализ полученных результатов по «Тесту жизнестойкости» С. Мадди,

средние значения показателей по шкалам «Контроль», «Принятие риска» и «Жизнестойкость» в основном лежат в зоне нормы. Однако по шкале «вовлечённость» средние значения показателя лежат в зоне ниже среднего. Вовлечённость (*commitment*), с точки зрения автора, определяется как убеждённость в том, что вовлечённость в происходящее даёт максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности. Отсутствие подобной убеждённости порождает чувство отвержения, ощущение себя «вне» жизни. Человек с неразвитым компонентом вовлечённости не получает удовольствие от собственной деятельности. В ситуации заражения ВИЧ происходит сильная утрата вовлечённости в собственную жизнь и снижается общая жизнестойкость.

Как показал анализ полученных результатов по тесту смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, средние значения показателей по всем шкалам теста находятся в зоне среднего уровня. Это позволяет говорить о том, что, в целом, для данных респондентов характерны: достаточный уровень осмысленности своей жизни, относительная удовлетворённость прожитой жизнью и своей самореализацией.

Для исследования копинг-стратегий ВИЧ-инфицированных женщин применялся опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолл (русскоязычная версия Н. Водопьяновой, Е. Старченковой). Полученные результаты показали, что у респондентов присутствуют высокие значения по таким шкалам, как «Импульсивные действия», «Стратегия избегания», «Агрессивные действия» и «Индекс

Табл. 1

Среднее значение исследуемых показателей и их интерпретация

Шкалы	Средние значения показателей (в баллах)	Стандартное отклонение	Уровень соответствия
Тест жизнестойкости С. Мадди			
Вовлечённость	29,9	5,1	Ниже среднего
Контроль	25,4	6,0	Средний
Принятие риска	13,3	3,1	Средний
Жизнестойкость	68,5	12,4	Средний
Тест СЖО Д.А. Леонтьева			
Цели	26,6	6,0	Средний
Процесс	25,7	9,5	Средний
Результат	22,3	5,3	Средний
ЛК-Я	15,8	4,6	Средний
ЛК-Ж	25,8	5,8	Средний
Общая осмысленность	89	17,8	Средний
«Стратегии преодоления стрессовых ситуаций», опросник SACS С. Хобфолл			
Ассертивные действия	17,6	2,1	Средний
Соц. контакт	25,1	2,9	Средний
Соц. поддержка	25,2	4,12	Средний
Осторожные действия	21,5	3,5	Средний
Импульсивные действия	19,7	2,9	Высокий
Стратегия избегания	21,2	1,8	Высокий
Манипулятивные действия	21,2	1,6	Средний
Асоциальные действия	15,8	3,6	Средний
Агрессивные действия	21,1	3,7	Высокий

конструктивности». Это находит подтверждение в исследованиях О. В. Шаргородской: «... человек, инфицированный ВИЧ, независимо от того, каким способом он был инфицирован, не находит в себе сил для самостоятельного разрешения сложившейся ситуации, оказания себе помощи и поддержки, стремится уйти от неё, забыться, отказывается верить в происходящее. У него включаются психологические защиты. Ситуация воспринимается как чрезвычайно травмирующая» [16, с. 18]. А также подтверждается в исследованиях Е. Р. Исаевой: «Больные с ВИЧ используют в большей степени эмоционально-фокусированные стратегии совладания. Для данного контингента больных характерно пассивное отношение к преодолению трудностей, стремление к избеганию и эмоциональному отстранению от проблем, склонность к агрессивному реагированию на жизненные трудности. В стрессовых ситуациях им плохо удаётся контролировать свои действия и эмоции. Указанные копинг-стратегии предполагают определённую степень враждебности и готовности к риску ВИЧ-инфицированных больных. ВИЧ-больные, как показало исследование, не признают своей роли в проблеме и не пытаются её адекватно разрешить, ищут виновников своих неудач во внешней среде, перенося ответственность на других людей» [6, с. 95].

Так как теоретический анализ литературы показал, что важнейшими коррекционными мишенями являются гармонизация эмоционального состояния ВИЧ-инфицированных пациентов, повышение уровня осмысленности их жизни, принятие своего заболевания и ответственности за своё здоровье и жизнь, а результаты эмпирического исследования выявили низкий уровень такого важного показателя жизнестойкости, как вовлечённость, а также средние значения всех показателей смысловых ориентаций, нами были намечены цели и задачи программы психологической помощи ВИЧ-инфицированным женщинам.

Цель программы — повышение уровня жизнестойкости и осмысленности жизни взрослых с диагнозом ВИЧ+.

Задачи:

1. Содействовать формированию отношения к жизни как ценности.
2. Оказать помощь в принятии неопределённости и приспособлении к ней.
3. Способствовать формированию адекватного стиля поведения в преодолении жизненных трудностей.
4. Обучить навыкам саморегуляции.
5. Содействовать достижению более глубокого понимания стрессовых обстоятельств, путей совладания с ними; нахождению путей активного разрешения проблем.
6. Использовать систематическую обратную связь для углубления самовосприятия вовлечённости, контроля и принятия риска.

Структура каждого занятия:

1. Знакомство-приветствие. Разминка. Цель: установление контакта, командообразование, снижение уровня психоэмоционального напряжения, активизация работы в группе.

2. Основная часть занятия. Цель: отработка упражнений, направленных на решение основных задач программы.

3. Рефлексия — обратная связь. Завершение. Цель: ретроспективная оценка занятия, отреагирование чувств.

Программа психологической коррекции проводилась в течение месяца один раз в неделю и включала три блока:

1. «Жизнестойкость» (формирование доступа к ресурсам, осознание жизненной позиции, формирование навыков саморегуляции).

2. «Стрессоустойчивость» (развитие способностей эффективного совладания со стрессом, развитие навыков саморегуляции).

3. «Жизнь как ценность» (формирование активной жизненной позиции, повышение общего уровня активности в формировании смысла жизни).

Участники — пациентки Санкт-Петербургского Центра по профилактике и борьбе со СПИДом (далее — Центр СПИДа) в возрасте от 25 до 50 лет с установленным диагнозом «ВИЧ-инфекция», испытывающие трудности психологической адаптации, без наркологического анамнеза и без тяжёлой психиатрической патологии. Количество участников — 10 человек, согласившихся участвовать в программе.

Для оценки эффективности программы психологической помощи был осуществлён сравнительный анализ результатов «до» и «после» её проведения с использованием Т-критерия Вилкоксона. Результаты представлены в таблице 2.

На основании приведённых данных мы можем говорить, что в группе респондентов в результате прохождения программы психологической помощи было достигнуто статистически значимое повышение показателей «Вовлечённость» и «Принятие риска». Это говорит о том, что программа дала возможность участницам вовлечься в реальную действительность и найти в ней важное и интересное для себя. А также участницы поверили в то, что всё, что с ними происходит, необходимо для развития, поскольку даёт им опыт — как положительный, так и отрицательный. По таблице 2 мы видим, что все показатели незначительно повысились, однако статистически значимые результаты выявлены только по двум шкалам.

Статистически значимые изменения зафиксированы и при сравнении результатов до и после программы по показателям осмысленности жизни Д. А. Леонтьева (табл. 2). Так, достоверно возросли такие компоненты осмысленности жизни, как «цели» и «Локус контроля — Я». Это позволяет нам также говорить об эффективности проведённой программы. Участницы стали воспринимать процесс своей жизни как более интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, а также расширили представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о её смысле. По таблице 2 мы также видим, что все показатели незначительно повысились, однако статистически значимые результаты были получены только по двум шкалам.

Сравнительный анализ исследуемых показателей до и после проведения программы психологической помощи ВИЧ-инфицированным женщинам

Шкалы	Средние значения показателей (в баллах)		Стандартное отклонение		Z (Вилкоксона)	p (значимость)
	До	После	До	После		
Тест жизнестойкости С. Мадди						
Вовлечённость	29,90	34,0	5,1	7,6	-2,111	0,035
Контроль	25,4	28,1	6,0	7,1	-1,474	0,141
Принятие риска	13,3	15,7	3,1	5,1	-2,003	0,045
Жизнестойкость	68,5	77,8	12,4	19,6	-1,790	0,074
«Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева»						
Цели	26,6	29,7	6,0	8,3	-1,186	0,236
Процесс	25,7	30,6	9,5	7,0	-2,102	0,036
Результат	22,3	25,4	5,3	4,9	-1,307	0,191
ЛК-Я	15,8	19,7	4,6	5,1	-2,103	0,035
ЛК-Ж	25,8	28,6	5,8	6,2	-1,023	0,306
Общая осмысленность	89,0	100,9	17,8	18,5	-1,478	0,139
«Стратегии преодоления стрессовых ситуаций», опросник SACS С. Хобфолл						
Ассертивные действия	17,6	19,6	2,1	1,1	-1,911	0,050
Соц. контакт	25,1	25,1	2,9	2,9	-0,282	0,778
Соц. поддержка	25,2	25,1	4,1	3,0	-0,424	0,672
Осторожные действия	21,5	20,9	3,5	2,9	-0,411	0,681
Импульсивные действия	19,7	20,8	2,9	2,8	-1,053	0,292
Стратегия избегания	21,2	19,6	1,6	3,4	-1,556	0,120
Манипулятивные действия	21,2	20,4	1,6	4,0	-0,714	0,475
Асоциальные действия	15,8	15,3	3,6	2,5	-0,653	0,514
Агрессивные действия	21,1	19,8	3,7	4,8	-1,126	0,260

Как видно из приведённых в таблице 2 данных, значимые различия обнаружились по такой стратегии совладающего поведения, как «ассертивные действия». То есть после участия в программе психологической помощи участницы стали больше выбирать модель поведения, при которой человек активно и последовательно отстаивает свои интересы и открыто заявляет о своих целях и намерениях, уважая при этом интересы окружающих.

Группа была открытого типа, поэтому допускалось, что кто-то начинал тренинг со второго или даже с третьего занятия. Тех, кто завершил комплекс из трёх занятий, просили заполнить анкету обратной связи. Занятия проводили два психолога. Тренинг включал комплекс из трёх занятий. Участники собирались один раз в неделю с 18:00 до 20:00 часов. Рекомендуемая последовательность: первое занятие проводилось по теме «Жизнестойкость», второе — «Стрессоустойчивость» и третье — «Жизнь как ценность».

В таблице 3 представлена краткая программа тренинга.

При выполнении упражнений участницы переживали глубокие чувства. Они говорили о многочисленных жизненных стрессорах, дилеммах принятия решения, делились горем утраты отношений с близкими людьми, обсуждали конфликты со взрослеющими детьми. Одновременно они искали стимулы для построения новых планов, реализации отложенных намерений.

Одна из участниц, например, сообщила, что долго не могла решиться на раскрытие своего диагноза «ВИЧ-инфекция» 21-летнему сыну, который после смерти её мужа от СПИДа был для неё единственным родным человеком. Она испытывала страх быть отвергнутой. Работа с негативными убеждениями облегчила эту задачу — она смогла сказать о своем заболевании сыну, от которого получила поддержку.

Таким образом, результаты эмпирического исследования позволяют нам сделать вывод о подтверждении выдвинутой гипотезы: в ходе реализации разработанной программы психологической помощи обнаружено достоверное повышение уровня жизнестойкости и осмысленности жизни респондентов, выявлено использование участниками программы эффективных способов совладания со стрессом. Факт, что далеко не все показатели обнаружили значимые различия после проведения коррекционной программы, позволяет предположить, что для более заметных изменений личностных особенностей требуется более продолжительная работа.

Результаты данного эмпирического исследования мы можем считать определённым вкладом в борьбу со СПИДом и в развитие психологической помощи в здравоохранении.

В то же время следует отметить, что данная программа психологической помощи является только началом и её можно считать пилотным вариантом,

Краткая программа тренинга

Занятие № 1: Жизнестойкость	
Цель	Формирование представления о понятии «Жизнестойкость», развитие навыков саморегуляции
Оборудование	Листы, ручки, заготовки с флагом
Ход занятия	Приветствие. Ожидания участников. Обсуждение правил работы в группе. Время: 10–15 мин Упражнение «Ассоциации». Время: 10–15 минут Упражнение «Социальная реклама». Представление задания 10 минут Обсуждение. Время: 25 минут Коллаж «Мой герб». Время: 20 минут Рефлексия. Релаксация «Безопасное место». Упражнение «Зёрнышко». Время: 7 мин Упражнение на завершение. Время: 7–10 мин
Время итого	95 мин
Занятие № 2: Стрессоустойчивость	
Цель	Формирование способностей выбирать эффективные методы совладающего поведения в стрессовой ситуации; развитие способностей эффективного совладания со стрессом, формирование навыков саморегуляции
Оборудование	Листы, ручки, карандаши
Ход занятия	Приветствие. Разминка. Упражнение «Снежный ком». Время: 10 мин Упражнение «Лекарство от стресса». Обсуждение. Время: 20 мин. Упражнение «Мыльные пузыри». Время: 15 мин Упражнение 5 «Я и стресс». Обсуждение. Время: 30 мин Упражнение «Напряжение — расслабление». Время: 10 мин Упражнение на завершение. Время: 10 мин
Время итого	95 мин
Занятие № 3: Жизнь как ценность	
Цель	Формирование активной жизненной позиции, повышение общего уровня активности в формировании смысла жизни
Оборудование	Листы, ручки, карандаши
Ход занятия	Приветствие. Разминка. Упражнение «Три любимые вещи». Время: 10 мин Мозговой штурм — Что такое смысл жизни? Выводы. Рефлексия. Время: 25 мин Упражнение «Смыслжизненные ориентации». Рефлексия. Время: 35 минут. Упражнение на саморегуляцию. Верёвка. Обсуждение. Время: 10 мин Упражнение на завершение. Время: 15 мин
Время итого	95 мин

так как она проводилась только в течение месяца. Как отмечалось выше, серьёзная кризисная ситуация, вызванная диагнозом ВИЧ+, требует систематической психологической поддержки пациентов. Поэтому данная работа требует продолжения и развития. Но уже сегодня результаты позволяют

сделать вывод о том, что оказание психологической помощи людям в ситуации неизлечимого заболевания должно быть направлено на обучение больного методам самопомощи, в том числе направленным на переструктурирование жизненных целей и порождение новых смыслов собственного бытия.

1. Александрова Н. В., Городнова М. Ю., Эйдемиллер Э. Г. Современные модели психотерапии при ВИЧ/СПИДе: учеб. пособие для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2010. 191 с.
2. Бовина И. Б., Панова Т. Б., Малышева Н. Г. ВИЧ-инфекция и ВИЧ-инфицированные: особенности социальных представлений в двух возрастных группах // Психология и право. 2012. № 1. С. 171–177.
3. Большой психологический словарь / сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 672 с.
4. Гумирова Е. С. Вопросы изучения жизненных стратегий ВИЧ-инфицированных // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки. 2010. № 4 (20). С. 32–39.
5. Ивашкина М. Г. Психологические особенности личности ВИЧ-инфицированных: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 1998. 125 с.
6. Исаева Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. СПб: Изд. СПбГМУ, 2009. 136 с.
7. Кольцова О. В. Психологическая помощь больным с ВИЧ-инфекцией в специализированном учреждении здравоохранения — Центре СПИД: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. СПб., 2013. 116 с.
8. Кольцова О. В., Яковлева Н. Л., Рассохин В. В. Социальные и поведенческие особенности людей, заразившихся ВИЧ-инфекцией // ВИЧ-инфекция и иммуносупрессии. 2011. Т. 3, № 4. С. 75–80.
9. Недзельский Н., Морозова Е. Поддержка людей, живущих с ВИЧ. М.: Инфо-плюс, 2003. 148 с.

10. Официальная статистика ВИЧ, СПИДа в России (подробно). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://spid-vich-zppp.ru/statistika/ofitsialnaya-statistika-vich-spid-rf-2016.html> (дата обращения: 20.06.2020).
11. Пергаменщик Л. А., Пузыревич Н. Л. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Практикум. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Изд-во Гревцова, 2013. 384 с.
12. Покровский В. В. ВИЧ-инфекция и СПИД. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2013. 488 с.
13. Фернандез Ф., Руиз П. Психиатрические аспекты ВИЧ/СПИДа. К.: Сфера, 2009. 512 с.
14. Холлис Дж. Сотвори свою жизнь. Поиски своего пути. М.: Класс, 2006. 192 с.
15. Шаргородская О. В. Динамика совладания у ВИЧ-инфицированных на разных этапах переживания стресса // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2015. Т. 21. С. 138–142.
16. Шаргородская О. В. Совладающее поведение у ВИЧ-инфицированных женщин: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Кострома. 2016. 194 с.

References

1. Aleksandrova N. V., Gorodnova M. Yu., Eydemiller E. G. *Sovremennyye modeli psikhoterapii pri VICH/SPiDe: Uchebnoye posobiye dlya vrachev i psikhologov* [Modern models of psychotherapy for HIV/AIDS: Manual for doctors and psychologists]. St. Petersburg: Rech Publ., 2010. 191 p. (In Russian).
2. Bovina I. B., Panova T. B., Malysheva N. G. VICH-infektsiya i VICH-infitsirovannyye: osobennosti sotsialnykh predstavleniy v dvukh vozrastnykh gruppakh [HIV infection and HIV-infected: features of social representations in two age groups]. *Psikhologiya i pravo – Psychology and Law*, 2012, (1), pp. 171–177 (in Russian).
3. Meshcheryakov B. G., Zinchenko V. P. (Eds.) *Bolshoy psikhologicheskiy slovar* [Large psychological dictionary]. St. Petersburg: Prime-EUROSNACK Publ., 2008. 672 p. (In Russian).
4. Gumirova E. S. Voprosy izucheniya zhiznennykh strategiy VICH-infitsirovannykh [Issues of studying the life strategies of HIV-infected people]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsialnyye nauki — Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*, 2010, 4 (20), pp. 32–39 (in Russian).
5. Ivashkina M. G. *Psikhologicheskiye osobennosti lichnosti VICH-infitsirovannykh: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological characteristics of a personality of the HIV-infected: Cand. Sc. (Psychology) dissertation]. Moscow, 1998. 125 p. (In Russian).
6. Isayeva E. R. *Koping-povedeniye i psikhologicheskaya zashchita lichnosti v usloviyakh zdorovya i bolezni* [Coping behavior and psychological protection of a person in conditions of health and illness]. St. Petersburg: Saint-Petersburg State Medical University Publ., 2009. 136 p. (In Russian).
7. Koltsova O. V. *Psikhologicheskaya pomoshch bolnym s VICH-infektsiyey v spetsializirovannom uchrezhdenii zdravookhraneniya — Tsentre SPiD: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological assistance to patients with HIV infection in a specialized healthcare institution — AIDS Center: Cand. Sc. (Psychology) dissertation]. St. Petersburg, 2013. 116 p. (In Russian).
8. Koltsova O. V., Yakovleva N. L., Rassokhin V. V. Sotsialnyye i povedencheskiye osobennosti ludey, zarazivshikhsya VICH-infektsiyey [Social and behavioral characteristics of people infected with HIV infection]. *VICH infektsiya i immunosupressii — HIV infection and immunosuppression*, 2011, 3 (4), pp. 75–80 (in Russian).
9. Nedzelskiy N., Morozova Ye. *Podderzhka ludey, zhivushchikh s VICH* [Support for people living with HIV]. Moscow: Info-plus Publ., 2003. 148 p. (In Russian).
10. *Official statistics of HIV, AIDS in Russia*. (n.d.) (in Russian). Available at: <https://spid-vich-zppp.ru/statistika/ofitsialnaya-statistika-vich-spid-rf-2016.html>. (accessed 20.06.2020).
11. Pergamenshchik L. A., Puzyrevich N. L. *Psikhologicheskaya pomoshch v krizisnykh situatsiyakh: Praktikum* [Psychological assistance in crises: Practicum]. Minsk: Grevtsov Publ., 2013. 384 p. (In Russian).
12. Pokrovskiy V. V. *VICH-infektsiya i SPiD* [HIV infection and AIDS]. Moscow: GEOTAR — Media Publ., 2013. 488 p. (In Russian).
13. Fernandez F. *Psikhiatricheskiye aspekty VICH/SPiD* [Psychiatric aspects of HIV/AIDS]. Kostroma: Sfera Publ., 2009. 512 p. (In Russian).
14. Hollis J. *Sotvory svoyu zhizn: Poiski svoego puti*. [Create your life: Finding Your Way]. Moscow: Class Publ., Hollis. 2006. 192 p. (In Russian).
15. Sharгородская О. В. Динамика совладания у ВИЧ-инфицированных на разных этапах переживания стресса [The dynamics of coping in HIV-infected people at different stages of experiencing stress]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N. A. Nekrasova. — Bulletin of Kostromskoy State University named after N. A. Nekrasov*, 2015, (21), pp. 138–142 (in Russian).
16. Sharгородская О. В. *Sovladayushcheye povedeniye u VICH-infitsirovannykh zhenshchin: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Coexisting behavior in HIV-infected women: Cand. Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Kostroma, 2016. 194 p. (In Russian).

ГОРБАТОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук,

доцент кафедры прикладной социальной психологии и конфликтологии

Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,

el_gorbatova@mail.ru

YELENA A. GORBATOVA

Cand. Sc. (Psychology), Associate Professor at the Department of Applied Social Psychology and Conflictology of Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 159.922.6

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КЛИЕНТОВ,
ПЕРЕЖИВАЮЩИХ КРИЗИС СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА**

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CLIENTS
EXPERIENCING A MIDLIFE CRISIS**

Аннотация. Целью статьи является описание этапов психологического сопровождения клиентов, переживающих кризис среднего возраста. В публикации отражаются основные подходы к пониманию сущности кризиса среднего возраста в психологической литературе. Определяются общие особенности психологической диагностики данного кризиса и конкретная симптоматика его возникновения. При уточнении стратегии совладания с проявлениями кризиса уделяется внимание тактикам уменьшения остроты эмоциональных переживаний, применению техник выхода из стрессового состояния, а также способам психологической реинтерпретации проблемы. Подчёркивается перспективность применения методики «Колесо жизненного баланса», обладающей потенциалом для понимания клиентом проблемной ситуации. Позитивно оцениваются возможности использования техник логотерапии и нарративной психологии при работе с подобными клиентами. Предлагаются некоторые рекомендации по решению проблемы взаимоотношения с близкими при кризисе среднего возраста.

ABSTRACT. The purpose of the article is to describe the stages of psychological support for clients experiencing a midlife crisis. The publication reflects the main approaches to understanding the essence of the midlife crisis in psychological literature. The general features of the psychological diagnosis of this crisis and the specific symptoms of its occurrence are determined. When refining the strategy of coping with the manifestations of the crisis, attention is paid to tactics of reducing the severity of emotional experiences, the use of techniques for overcoming stress, as well as methods of psychological reinterpretation of the problem. The prospects of applying the «Wheel of Life Balance» methodology, which has the potential for a client to understand a problem situation, are emphasized. The possibilities of using the techniques of logotherapy and narrative psychology when working with such clients are positively assessed. Some recommendations are proposed to solve the problem of relationships with loved ones in a midlife crisis.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нормативный кризис, кризис среднего возраста, зрелость, симптомы кризиса, механизмы кризиса, психологическое сопровождение кризиса, «Колесо жизненного баланса», логотерапия, нарративная психология.

KEYWORDS: regulatory crisis, middle-aged crisis, maturity, symptoms of crisis, mechanisms of crisis, psychological support of crisis, «Wheel of life balance», logotherapy, narrative psychology.

«Земную жизнь пройдя до половины, Я очутился в сумрачном лесу./ Утратив правый путь во тьме долины...». Эти слова Данте Алигьери (*Dante Alighieri*) как нельзя лучше характеризуют ощущения человека, переживающего кризис среднего возраста. Путь уже проложен, ценности и предназначение определены, основные вопросы жизни хотя бы отчасти разрешены, стратегии социальной адаптации выработаны. И вдруг исподволь поднимается волна смутного неудовлетворения, порождающая неудобные вопросы: «Тем ли я занят?», «На что

уходит моя жизнь?», «Не упустил ли я что-то важное?», «А что дальше?», «И зачем всё это было?»... При этом жизненной энергии вполне хватает, чтобы продолжать двигаться по старому руслу, но её уже недостаточно, чтобы прокладывать новые дороги.

История изучения кризиса взрослого человека начинается со статьи Э. Джакса [23] о закономерностях жизненного пути творческих людей. Канадский социолог и психоаналитик впервые ввёл в употребление термин «кризис среднего возраста». И с тех пор в научной среде дискуссия вокруг этого феномена

не утихает, принося не только более глубокое понимание проблемы, но и ставя перед учеными всё новые вопросы. Современные исследователи [13, 20] отмечают, что не существует единого подхода к определению хронологии, генезиса и механизмов возникновения кризиса. Отсутствует терминологическая однозначность и в дескрипторах данного кризиса: его называют экзистенциальным [15], мотивационным [16], духовным [5], ценностно-смысловым [18].

Среди тех, кто изучал эту проблематику, были К.Г. Юнг [22], Э. Эриксон [21], Э. Фромм [16], В. Франкл [15], С. Гроф [5], И.С. Кон [7] и др. Такое созвездие известных имён не случайно: каждый из них имел возможность ознакомиться с феноменом «изнутри», в той или иной степени проживая кризисный период. Означает ли этот факт, что данный кризис является имманентным для каждого представителя человечества, достигшего указанного возраста, или это — удел исключительно творческих личностей? Исследования современных учёных позволяют лишь с сожалением констатировать, что «не существует статистически обоснованных данных о распространённости такого явления, как кризис среднего возраста» [12, с. 178].

Одно из первых исследований, посвящённых рассматриваемому вопросу, принадлежит К.Г. Юнгу [22]. Называя кризис нормативным, автор подчёркивал неизбежность его возникновения как у тех, кто добился успеха в социуме, так и у тех, кто не преуспел на данном поприще. Этой же точки зрения придерживался Э. Эриксон [21], подчёркивая, что отсутствие кризиса снижает адаптационные возможности человека и препятствует в переходе к истинной взрослости, характеризующейся потребностью внести личный вклад в окружающую жизнь. Г. Шихи [19], в свою очередь, отмечала, что если сорокалетний человек за буднями дней предпочтёт «не заметить» кризис, то тот всё равно проявит себя десятилетием позже. Д. Левинсон [24] настаивал на универсальности кризиса, объясняя его естественными физиологическими причинами: физическим угасанием, утратой молодости и осознанием неизбежности смерти.

В то же время существует мнение, что к сорокалетнему рубежу допустимо отнести как к периоду расцвета: основные задачи решены, комплексы преодолены, а сил и энергии ещё вполне достаточно для полноценной творческой жизни. И потому кризис — это результат неправильных решений юности или критичное количество совпавших во времени психотравм, а разумное управление собственным развитием позволит перейти на новый этап жизни относительно бессимптомно. Так, для П. Балтеса [1] кризис — удел эмоционально неустойчивых личностей, переживших неудачу или психологическую травму. А Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк [6] полагают, что для переживания кризиса взрослости необходимо вначале подняться до стадии мастерства в своей деятельности и выйти на уровень самоактуализации.

Нам близка точка зрения, что индивидуально-личностные характеристики человека и обстоятельства его жизни напрямую коррелируют с возможностью переживания кризиса. Рассмотрим механизм зарождения кризиса среднего возраста.

Общее понятие «возрастной кризис» одним из первых использовал Л.С. Выготский [3]. Под ним понимался переход к новой социальной ситуации, сопровождающийся позитивными новообразованиями и негативными эмоциональными переживаниями. Насколько это определение, сделанное в результате наблюдения за детьми, верно для людей, вступающих в среднюю зрелость? Иначе говоря, действительно ли для человека, перешагнувшего сорокалетний рубеж, открывается принципиально новая социальная ситуация и какие личностные новообразования для него ещё возможны?

Мы можем говорить об изменении социальной ситуации, поскольку обе основные сферы человека — и профессиональная, и личная жизнь — настоятельно требуют смены ролевых стратегий. Если человек до 40 лет развивался в логике здравого смысла, то к этому периоду он стал компетентным специалистом в своей области и вышел на определённый уровень финансового благополучия. Всё, что он теперь делает, не требует повышенной энергии, — многие социальные функции выведены на уровень автоматизма. К сожалению, подобное положение дел — это хороший «старт» для скуки, эмоционального выгорания и профессиональной деформации. Если же человек рискует начать всё сначала и попробовать себя в иной сфере, его поджидает другая опасность — недостаток жизненных сил, связанный с возрастными физиологическими изменениями. Исследования показывают, что в этот период идут на спад сенсорные и двигательные навыки: уменьшаются мышечная сила, скорость движения, время реакции, ухудшаются зрение и слух [8, 10].

Происходит изменение социальных ролей и в семейной жизни. В традиционной семье дети уже подросли настолько, чтобы перестать нуждаться в помощи родителей, что приводит к ослаблению внутрисемейных связей. А уход детей в условиях децентристской семьи зачастую воспринимаются как трагедия и потеря смысла жизни.

Какие новообразования имеют место в период средней зрелости? Физическая инволюция, сопровождающая человека в данный возрастной период, не означает полной остановки развития. В частности, имеют место компенсаторные изменения мышления. По данным некоторых исследований, в этом возрасте происходит усиление связей между образным, практическим и вербально-логическим компонентами мышления [11]. Это даёт взрослому человеку дополнительные возможности в развитии понимания себя и других, в повышении гибкости мышления и толерантности, в расширении картины мира и своего ролевого репертуара. Даже у тех, кто был лишён «педагогического гена», появляется необходимость что-то из своих знаний передать другим. Не удивительно, что так много вполне состоявшихся людей готовы пройти обучение на краткосрочных «околопсихологических» курсах, чтобы получить возможность за несколько недель освоить основы помогающей профессии.

Изучая кризис среднего возраста, К.Г. Юнг [22] утверждал, что устремления юности, преследующие цель завоевания внешнего мира, больше не могут удовлетворить ту область бессознательного психики,

которая требует перехода к интенсивной стадии жизни. Любые социальные достижения обретаются за счёт подавления истинных желаний. Теперь приходит пора сбросить наслоения части культурных императивов и обратить внимание на вытесненные аспекты личности. Последователи Юнга обыгрывают ту же мысль: в период средней зрелости былые привязанности имеют всё меньшее значение в жизни индивида и подталкивают его к воссоединению с внутренним «Я» [17, 18, 19]. Э. Эриксон [21], другой известный представитель психоаналитического направления, пришёл к выводу, что основным новообразованием средней зрелости является потребность в продуктивности и заботе, которые идут на смену поглощённости личными потребностями. Эгоизм и псевдоблизость отныне теряют прежнюю привлекательность, и только служение другим даёт ощущение самореализации. Близко к этому и понимание Э. Фромма [16], определявшего такое новообразование как готовность человека посвятить себя чему-то или кому-то. Существует также точка зрения, что в связи с сужением психологического будущего основным новообразованием в период средней зрелости должно стать акцентирование на самом процессе жизни в ущерб выстраиванию перспективных планов [7].

Таким образом, кризис среднего возраста — это глубокое эмоциональное переживание, относящееся к периоду зрелой зрелости, направленное на переоценку жизненных приоритетов и характеризующееся желанием перемен. Кризис может проявляться комплексно и является необходимым условием самореализации личности.

Целью данной статьи является рассмотрение содержания основных этапов психологического сопровождения клиентов, переживающих кризис среднего возраста.

Работа с клиентом начинается с исследования его проблемы. Следует помнить, что в случае кризиса среднего возраста запрос далеко не всегда отражает реальный психологический диагноз. Безусловно, есть «подкованные» клиенты, которые приходят со словами: «У меня кризис среднего возраста» и далее вполне грамотно перечисляют симптомы, соответствующие ситуации. Встречаются и те, которые говорят о том же косвенно: «Мне страшно думать о будущем. Жизнь уже позади», «Лучшая половина моей жизни уже прожита. И что же мне теперь делать? Чем жить?», «Я вдруг неожиданно поняла, что я уже никогда не смогу...» и т. д.

Однако чаще жалобы клиента, вошедшего в период средней зрелости, «размыты» и далеко не всегда свидетельствуют о кризисе среднего возраста. Такой запрос может звучать следующим образом: «Как я устал!», «Меня всё раздражает, не хочу идти ни домой, ни на работу», «Мне вообще ничего не хочется», «В моей жизни не происходит ничего хорошего», «Я просыпаюсь каждое утро часа в 3, и мне так страшно!» За этими словами могут скрываться симптомы кризиса. Но также это могут быть и проявления проблем иного рода: депрессии, синдрома эмоционального выгорания, высокого уровня тревожности, хронической усталости, бессонницы, переживаемого стресса, эмоционального расстройства

или реальных жизненных затруднений, решение которых клиент отложил «на потом». Ориентация в этом многообразии для психолога необходима, потому как внешне схожие симптомы требуют различных стратегий при сопровождении клиента.

Каковы особенности психологической диагностики кризиса среднего возраста?

1. Очевидно, что прежде всего специалист должен ориентироваться на возраст. Здесь имеется в виду не хронологический контекст, а ощущение себя взрослым. Нам близка идея, что окончательное вступление во «взрослость» сопровождается выраженной потребностью «оставить след на Земле» и готовностью к решению экзистенциальных задач.

2. Следует принимать во внимание качество жизни человека к моменту наступления кризиса. Допустимо высказать предположение, что, если он не смог добиться к середине жизни ни определённого социального статуса, ни достойного финансового обеспечения, его ждёт скорее не кризис среднего возраста, а борьба за выживание, не позволяющая подняться на уровень самоактуализации.

3. Не менее важен при диагностировании проблемы и фактор субъективной внезапности её появления. Имеет смысл убедиться, что клиент вступил в переломный момент неожиданно для себя, а не привычно отреагировал пассивно-удручённым образом на очередной вызов судьбы.

4. Представляется целесообразной ориентация на описанную клиентом конкретную симптоматику лишь в сочетании с высказанным. Среди основных симптомов, сопровождающих кризис среднего возраста, необходимо выделить следующие:

а) тревожность становится привычным фоном существования. Чаще она сопровождает мысли о будущем, но иногда рационализируется на конкретный объект. Также возможны проявления фобий и панических атак;

б) возникают перепады настроения — депрессия, скука, апатия и потеря интереса к жизни перемежаются с витальными «подъёмами»;

в) ухудшается физическое состояние. Привычный объём работы отныне сопровождается усталостью. Иногда проявляется неизвестная прежде бессонница;

г) появляется желание бунтовать против размеренной устоявшейся жизни, идти на неоправданный риск, кардинально развернуть свою судьбу;

д) происходят изменения в ценностных ориентациях и переоценка смысла жизни. То, что вчера казалось важным, сегодня становится лишённым смысла;

е) меняется отношение к окружающим. Повышается чувствительность к критике, чувство жалости к себе, случаются всплески раздражительности и агрессии;

ж) сужается временная перспектива. Появляется ощущение, что впереди ничего нет и все планы совершенно бессмысленны.

Определившись с психологическим диагнозом, следует перейти к выстраиванию стратегии совладания с кризисом.

Прежде всего представляется целесообразным разъяснение клиенту сути происходящего.

Понимание того, что испытываемые им переживания не уникальны и являются признаком нормативного явления, может помочь ему обрести утраченные оптимизм и самооценку, а иногда даже справиться с проблемой.

Андрей (учитель, 42 года) обратился к психологу с запросом: «Ненавижу свою жизнь: работу, жену. Раздражает вообще всё: и друзья, и дети (свои и чужие). Каждый день совершаю одни и те же бессмысленные действия. Всегда одобрял свои выборы, а сейчас понимаю: это не моя жизнь! Я хочу развестись и бросить работу. Но как мне страшно!»

Психолог: «Андрей, можно ли предположить, что Вы переживаете кризис среднего возраста?»

Андрей: «... Да, действительно, очень похоже... Странно, что мне это не пришло в голову... Ну конечно! При чём тут моя жена?... Да. Спасибо. Мысли встали на место. Я, кажется, знаю, что мне надо делать...»

Правомерно предположить, что столь быстрое решение проблемы возможно только в тех случаях, когда «зерно истины» падает на подготовленную «почву». Данный клиент располагает всеми качествами, чтобы получить эффективную помощь за один сеанс. Он рефлексивен, грамотен, аналитичен, готов к осознанию глубинных процессов и к принятию на себя ответственности за собственную жизнь.

В других случаях психолог должен быть готов к более обстоятельному просвещению клиента. В разьяснении могут нуждаться следующие темы:

1. Сущность нормативного кризиса. Следует указать на то, что он несёт в себе новые возможности для человека. Ровный и успешный жизненный путь без особых взлётов и падений редко способствует расширению картины мира и движению вперёд. Также состояние клиента поддаётся изменению с помощью идеи, что кризис не вечен, и, если человек примет осознанное решение не относиться к своим мыслям и сомнениям избыточно серьёзно и ничего не менять, симптомы однажды уменьшат выраженность, и жизнь вернётся в прежнее русло.

2. Польза от рефлексии и самоанализа. С другой стороны, полезно бывает поговорить о том, что неосознанность поступков и игнорирование симптомов ещё никому не облегчили жизни. И только «мужество несовершенства», позволяющее честно констатировать наличие проблемы, позволяет в конечном итоге выйти из состояния напряжения. В процессе этого общения клиенту следует помочь увидеть проявления кризиса, идентифицировать мысли и желания, понять собственные убеждения, установки и ценностно-смысловые ориентации.

Также на данном этапе сопровождения клиента стоит сосредоточиться на уменьшении остроты его эмоциональных переживаний, дав ему возможность полностью выговориться. В задачу психолога входит активное и эмпатическое слушание, позволяющее человеку сказать больше, чем он планировал, и дойти до самых потаённых мыслей. Лучше всего для такого общения подойдет включённый диалог, предполагающий активизацию личностных аспектов роли психолога, который присутствует в беседе

не как отстранённый профессионал, но как человек, готовый делиться своими ощущениями и переживаниями по поводу мыслей, чувств и поведения клиента.

Если же человек не способен идентифицировать свои внутренние ощущения, а сам процесс коммуникации вызывает ещё большее напряжение, может оказаться полезным применение техник выхода из стрессового состояния. Следует согласиться с Н.С. Тружениковой [13] в том, что неверно автоматически переносить методы избавления от острых переживаний в технологию работы с клиентом, проживающим ценностно-смысловой кризис. Тем не менее вполне допустимо полагать, что иногда высокий градус эмоций перекрывает доступ к когнитивным ресурсам — и тогда появляется необходимость оказать скорую психологическую помощь.

После того, как специалист определился с психологическим диагнозом и помог клиенту уменьшить чрезмерное напряжение, можно переходить к процессу совладания с проблемой. Как подсказывает опыт, значительный потенциал для более глубокого понимания клиентом своей ситуации заложен в методике «Колесо жизненного баланса». Эта техника предназначена коучем П. Дж. Майером (*P.J. Meyer*) для тех, кто желает перемен, но не знает, в какую сторону нужно двигаться. Суть методики заключается в том, что клиент разделяет нарисованный круг на восемь секторов, каждому из которых присваивает наименование, отражающее одну из сфер жизни, и реагирует (вербально и графически) на следующие задания и вопросы:

- обозначьте по 10-бальной шкале степень своего присутствия в каждой из сфер;
- оцените по 10-бальной шкале степень своей удовлетворённости каждой из сфер;
- есть ли здесь сферы, которые предполагают освоение Вами новых психологических ролей?
- присутствие в какой сфере придаёт Вашей жизни смысл?
- нахождение в какой сфере придаёт Вашей жизни радость?
- какой вид приобрёл бы этот рисунок, если бы Вы проживали идеальную в Вашем понимании жизнь?
- почему выбраны именно эти сферы? Насколько полно они отражают Ваше идеальное представление о жизни?
- за счёт каких сфер Вы могли бы повысить степень своего участия в других сферах?
- глядя на этот рисунок, какие цели Вы могли бы перед собой поставить?
- какие конкретные задачи Вы могли бы выполнить в течение ближайшего месяца для достижения этой цели; и т. д.

Подобные вопросы и графическое изображение помогают клиенту взглянуть на себя со стороны, дать полную и объективную оценку своей жизни, определиться с приоритетами, целями и конкретными задачами.

Анна (47 лет, инженер, вдова, живёт с взрослой разведённой дочерью) обратилась к психологу с запросом потери смысла жизни. В процессе работы по методике «Колесо жизненного баланса»

выяснилось, что жизнь Анны разнообразием не отличается. После работы она приходит домой, готовит еду дочери, ждёт её, пытается наладить с ней коммуникацию, нарывается на отпор («Мама, да займись ты уже чем-нибудь, отстань от меня!»), обижается, долго не может заснуть, а утром, уставшая, отправляется на работу.

Психолог: «Анна, а каким образом Вы могли бы разнообразить свою жизнь? Что могло бы Вас порадовать?»

Анна: «Да ничего. После смерти мужа 5 лет назад моя жизнь закончилась».

Психолог: «А что радовало при его жизни?»

Анна (после долгого раздумья): «Ну,.. мы ходили в гости, на дачу ездили... Я дачу очень любила... Вечерами на даче с соседями собирались.. Весело было...» (Плачет.)

Психолог: «А почему сейчас нельзя этого делать?»

Анна: «Я одна неловко себя чувствую. Как будто я неполноценная... Кому я нужна?..»

Очевидно, что в данном случае мы имеем дело с системой убеждений, влияющих на самооценку клиентки. Это понимание должно лечь в основу дальнейшей работы.

Таким образом, «Колесо жизненного баланса» помогает нам в первом приближении разобраться с мыслями и чувствами клиента и понять специфику индивидуального вхождения в кризис. Поскольку существует значительное разнообразие в вариантах переживания кризиса среднего возраста, следует предположить, что за этим стоят ситуационные, биографические и индивидуально-личностные факторы. Соответственно, и подбор релевантной технологии помощи может основываться только на дифференцированном подходе.

Существует достаточное количество исследований, показывающих взаимосвязь особенностей протекания кризиса и таких личностно-психологических факторов, как демографические данные [4], специфика взаимоотношений с окружающими [19], ценностные ориентации [10, 13], наличие цели [2], структура характера [4], механизмы защиты и уровень тревожности [10]. Результаты, полученные в ходе данных исследований, позволяют констатировать, что кризис среднего возраста будет протекать более тяжело у людей, обладающих следующими особенностями:

1. Отсутствие эмоционально насыщенной жизни.
2. Наличие пассивной жизненной позиции, не позволяющей управлять своей жизнью. Отсутствие целей и планов на будущее.
3. Слабая просоциальная активность при общей направленности на полезную деятельность.
4. Нарушение взаимодействия с другими: недостаток контактов или слабое сохранение автономии.
5. Склонность к негативному мышлению.
6. Отсутствие готовности к личностным и социальным изменениям.
7. Наличие прочной системы механизмов защиты, не позволяющей осознать проблему и выйти на осмысленный уровень реагирования с помощью произвольных копинг-стратегий.
8. Низкие показатели самооценки.

9. Чрезмерный уровень нейротичности.

Выявить индивидуально-психологические особенности индивида, обратившегося за помощью, в отдельных случаях допустимо с помощью тестов, но, в целом, для понимания проблем взрослого человека вполне достаточно беседы, если она строится на принципах присутствия, включённости и эмпатии. Такой диалог позволит клиенту не только понять суть происходящего, но и взять на себя ответственность за качество своей жизни.

Понимание специфики индивидуального вхождения человека в кризис среднего возраста поможет психологу выстроить дифференцированный подход в решении проблемы. Он позволит избежать безликой алгоритмизации процесса и выбрать из многочисленных психологических технологий те, которые окажутся эффективными для конкретного клиента. Разработан достаточный арсенал методик, помогающих совладать с кризисом среднего возраста. Прежде всего имеются в виду техники логотерапии и нарративной психологии.

В частности, в ситуации обесценивания клиентом себя и своей жизни целесообразно применение потенциала нарративной психологии. Она помогает трансформировать представления о себе посредством отделения собственной личности от проблемы. Достигается это с помощью техник «Деконструирование проблемы» и «Технология уникальных результатов» [14].

Консультирование в рамках нарративного подхода предполагает прохождение трёх этапов. На первом из них психолог выслушивает описание проблемной ситуации, а затем разделяет её на составные части до тех пор, пока каждая из них не освободится от избыточных и нерелевантных обобщений и не станет доступной для решения. Главная задача данного этапа состоит в том, чтобы помочь клиенту понять, что неверные обобщения зачастую приводят к негативной мифологизации собственного образа («Я — неудачник», «У меня никогда ничего не получается» и т. д.) и заранее заставляют складывать в поражении руки.

На втором этапе нарративный практик вместе с клиентом ищет позитивное начало в рассказанной истории. Здесь идет в ход всё:

- акцентирование внимания на отдельных мелких победах клиента и его попытках сопротивляться проблеме;
- выстраивание другого взгляда на ситуацию;
- поиски новых возможностей в сложившейся ситуации;
- ведение «дневника достижений» для нахождения новых ресурсов и т. д.

Основная задача этапа — в том, чтобы показать клиенту, что именно он является творцом своей жизни, а поэтому только он вправе интерпретировать свою историю.

На третьем этапе психолог помогает клиенту выстроить свой новый образ и написать свою новую биографию, где есть место победам и достижениям. Главная задача этапа состоит в закреплении в сознании клиента нового образа себя.

Следует подчеркнуть, что нарративный психолог сосредоточен не столько на разрешении

конкретной ситуации, сколько на глобальном изменении парадигмы мышления клиента, позволяющем ему и в дальнейшем справляться с возникающими проблемами.

Логотерапия ориентирована на помощь клиенту в поисках и реализации смысла жизни [9]. Прежде всего логотерапевт оказывает содействие в расширении способности к осознанию. Он помогает клиенту увидеть его реальность, изучить его способ восприятия себя и мира и понять, каким образом этот способ влияет на его переживания. Также специалист приводит человека к осознанию того, что в каждом из нас заложена духовность как потребность решать экзистенциальные задачи. Обычно это происходит в ходе беседы, характеризующейся поддерживающей атмосферой. Постепенно в ходе такого диалога у клиента рождается осознание собственной логики рассуждений; он начинает понимать, чего на самом деле он боится, чего избегает и каким образом делает себя беспомощным в различных жизненных ситуациях.

Справившись с этой задачей, логотерапевт фокусируется на поиске смысла жизни. В рамках описываемого подхода разработано немало техник, направленных на данную задачу. Среди методов нахождения смысла можно выделить сократический диалог, логодраму, анализ сновидений, «Увеличение источников смысла», «Предложение смысла» и проч.

Затем начинается самое главное: логотерапевт помогает клиенту включить найденный смысл в реальную жизнь. Фактически он подталкивает к активному переживанию тех ситуаций, которые наполнены страхом и от которых человек пытается спрятаться. В ходе подобных процедур клиент может проверить свои убеждения и фантазии, а в задачу терапевта входят поддержка и нахождение новых ресурсов для совладания с кризисом. В частности, для этого пригодны техники «Деревлексия» и «Парадоксальная интенция», для которых характерно следующее:

- противодействие чрезмерной фиксации клиента на себе или на чём-либо, что вызывает дискомфорт;
- прерывание замкнутого круга неуверенности и тревожности;
- прояснение установок и убеждений клиента;
- замена защитных механизмов осознанными копинг-стратегиями;
- улучшение эмоционального состояния;
- предоставление ему возможности перестать контролировать каждое своё движение и начать доверять себе и миру;
- усиление чувства юмора клиента;
- обеспечение понимания клиентом дальнейшего вектора своей жизни;
- формирование готовности к активному участию в реальном потоке жизни.

Особого комментария требует тема взаимоотношения человека, переживающего кризис среднего возраста, с близкими. Ведь именно им нередко достаётся первый удар в виде перепадов настроения и эмоциональной несдержанности. Психологу стоит остановиться на данном

вопросе и помочь клиенту понять суть происходящего. Целесообразно обосновать, что направление своего раздражения на близких — это линия наименьшего сопротивления. Подобное поведение обусловлено механизмом защиты, позволяющим в ситуации острого недовольства собой отвести внимание от себя и бросить все силы на разглядывание «соринки в чужом глазу». Необходимо помочь клиенту понять, что его негативное состояние входит только в его зону ответственности, а близкие люди имеют право не только не понимать, что происходит, но даже сопротивляться этим процессам, потому что семейная система предусматривает стабильность. Важно объяснить, что разумнее сосредоточиться на собственном преобразовании, а не тратить силы, которых и так немного, на воспитание людей, которые к этому не готовы. Ещё никому не стало легче от того, что рядом будет находиться другой несчастный человек.

Если у психолога появится возможность общения с окружением клиента, переживающего кризис, то целесообразно сосредоточиться на следующих рекомендациях:

1. Когда близкий человек переживает кризис взрослости, следует запастись терпением и пониманием. Есть смысл что-то сгладить и где-то промолчать, сосредоточившись на тотальной поддержке.

2. При этом ни в коем случае не следует становиться в позицию жертвы и обвинять себя в плохом самочувствии другого. Надо помнить, что это зона ответственности партнёра, и никакой кризис не даёт ему право «отыгрывать» своё состояние на близких людях.

Подведём ключевые итоги. Психологическое сопровождение клиента, переживающего кризис среднего возраста, включает в себя семь этапов, а именно:

1. Диагностика проблемы.
2. Объяснение клиенту сути происходящего.
3. Облегчение острых эмоциональных переживаний клиента.
4. Работа с помощью техники «Колесо жизненного баланса».
5. Выявление психологических особенностей клиента для понимания специфики его индивидуального вхождения в кризис.
6. Помощь клиенту в совладании с кризисом методами логотерапии и нарративной психологии.
7. Работа с окружением клиента.

Стоит отметить, что психолог, занимающийся сопровождением клиента, переживающего кризис среднего возраста, должен ставить перед собой реалистичные задачи. Ещё К. Г. Юнг отмечал, что если цели первой половины жизни необходимо доводить до логического развития, то проблемы взрослой жизни вряд ли подлежат окончательному разрешению. Учитывая специфику кризиса взрослости, допустимо предположить, что лучше сосредоточиться не на немедленном результате, а на планомерности процесса терапии. Именно постоянная работа над собой позволит человеку избавиться от ощущения, что потеряно что-то важное, и обрести целостность и уникальность.

1. Балтес П. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъёмов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. № 1 (15). С. 63.
2. Водинчар Е. А., Щелокова Н. М. Взаимосвязь особенностей протекания кризиса середины жизни и особенностей мировоззрения личности // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2016. № 1 (27). С. 56–67.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
4. Гвоздецкая В. К. Психологические особенности и поддержка взрослых в ситуациях нормативного кризиса взрослости // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. Том 5. № 6 А. С. 5–20.
5. Гроф С., Гроф К. Духовный кризис: когда преобразование личности становится кризисом. М.: ГАНГА, 2019. 468 с.
6. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. № 6 (18). С. 35–44.
7. Кон И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание. М.: Владос, 2012. 335 с.
8. Ливехуд Б. Кризисы жизни — шансы жизни. М.: Духовное познание, 2012. 224 с.
9. Лэнгле С. Терапевтические возможности методов логотерапии и экзистенциального анализа // Национальный психологический журнал. 2018. № 2 (30). С. 22–31.
10. Манукян В. Р. К вопросу о кризисе середины жизни // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2008. Вып. 4. С. 94–99.
11. Психология среднего возраста, старения, смерти / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2013. 277 с.
12. Солодников В. В., Солодникова И. В. «Кризис среднего возраста»: теоретическая интерпретация переживаемого опыта // Мониторинг. 2009. № 4 (92). С. 178–202.
13. Труженикова Н. С. Психологические условия развития личности в процессе преодоления экзистенциальных кризисов середины жизни: дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2006. 183 с.
14. Уайт М. Карты нарративной практики. Введение в нарративную терапию. М.: Генезис, 2010. 328 с.
15. Франкл В. Психотерапия на практике. СПб: Речь, 2001. 256 с.
16. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: АСТ, 2018. 288 с.
17. Холлис Дж. Перевал в середине пути: как преодолеть кризис среднего возраста и найти новый смысл жизни. М.: Когито-Центр, 2013. 206 с.
18. Шарп Д. Кризис середины жизни. Записки о выживании. М.: Класс, 2007. 160 с.
19. Шихи Г. Возрастные кризисы — ступени личностного роста. СПб.: Ювента, 1999. 436 с.
20. Шмагина Ю. Д. Проблема кризиса среднего возраста в отечественной и зарубежной науке // Вестник Костромского гос. университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 2. С. 97–99.
21. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 352 с.
22. Юнг К. Жизненный рубеж // Проблемы души нашего времени. СПб.: Питер, 2016. 336 с.
23. Jaques E. Death and the mid-life crisis. The International Journal of Psycho-Analysis, 1965, 46 (4), pp. 502–514.
24. Levinson D. J. A conception of adult development. American Psychologist, 1986, (4), pp. 3–13.

References

1. Baltes P. Vsevozrastnoy podkhod v psikhologii razvitiya: issledovaniye dinamiki podyemov i spadov na protyazhenii zhizni [An all-age approach in development psychology: studies of the dynamics of ups and downs throughout life]. *Psikhologicheskii zhurnal — Journal of Psychology*, 1994, 1 (15), p.63 (in Russian).
2. Vodinchar Ye. A., Shchelokova N. M. Vzaimosvyaz osobennostey prottekaniya krizisa serediny zhizni i osobennostey mirovozzreniya lichnosti [The relationship between the features of the mid-life crisis and the features if the individual's worldviw]. *Vestnik Kamchatskoy regionalnoy assotsiatsii "Uchebno-nauchnyy tsentr". Gumanitarnyye nauki — Bulletin of Kamchatka Regional Association "Educational and Research Centre". Humanitarian Sciences*, 2016, 1 (27), pp. 56–67 (in Russian).
3. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Smysl; Eksmo Publ., 2005. 1136 p. (In Russian).
4. Gvozdetzkaya V. K. Psikhologicheskiye osobennosti i podderzhka vzroslykh v situatsiyakh normativnogo krizisa vzroslosti [Psychological characteristics of support of adults in situations of normative crisis of adulthood]. *Psikhologiya. Istiriki-kriticheskiye obzory i sovremennyye issledovaniya — Psychology. Historical and Critical Reviews and Modern Research*, 2016, 5 (6 A), pp. 5–20 (in Russian)
5. Grof S., Grof K. *Spiritual emergency: When personal transformation becomes a crisis*. Los Angeles: Tarcher, 1989. 272 p. (Rus. Ed.: Grof S. Grof K. *Dukhovnyy krizis: kogda preobrazovaniye lichnosti stanovitsya krizisom*. Moscow: GANGA Publ., 2019. 468 p.)
6. Zeyer E. F., Symonyuk E. E. Krizisy professionalnogo stanovleniya lichnosti [Crises of professional development of an individual]. *Psikhologicheskii zhurnal — Journal of Psychology*, 1997, 6 (18), pp. 35–44 (in Russian).
7. Kon I. S. *V poiskakh sebya: lichnost i yeyo samosoznaniye* [In search of oneself: personality and self-awareness]. Moscow: Vlados Publ., 2012. 335 p. (In Russian).
8. Lievegoed B. C. J. *Lebenskrisen, Lebenschancen: die Entwicklung des Menschen zwischen Kindheit und Alter*. München: Kösel-Verlag, 1979. 224 p. (in German). (Rus.ed.: Livehud B. *Krizisy zhizni — shansy zhizni* [Crises of life — chances of life]. Moscow: Dukhovnoye poznaniye Publ., 2012. 224 p.)

9. Lengle A. Terapevticheskiye vozmozhnosti metodov logoterapii i ekzistentsialnogo analiza [Therapeutic possibilities of logotherapy and existential analysis methods]. *Natsionalnyy psikhologicheskiy zhurnal — National Psychological Journal*, 2018, 2 (30), pp. 22–31 (in Russian).
10. Manukyan V.R. K voprosu o krizise serediny zhizni [To the issue of the mid-life crisis]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12 — Bulletin of Saint-Petersburg University. Series 12*, 2008, 4, pp. 94–99 (in Russian).
11. Rean A.A. (Ed.) *Psikhologiya srednego vozrasta, stareniya, smerti* [Psychology of middle age, aging, death]. St. Petersburg: Praym –Yevroznak Publ., 2013. 277 p. (In Russian).
12. Solodnikov V.V., Solodnikova I.V. «Krizis srednego vozrasta»: teoreticheskaya interpretatsiya perezhivayemogo opyta [«Mid-life crisis»: theoretical interpretation of the experience]. *Monitoring — Monitoring*, 2009, 4 (92), pp. 178–202 (in Russian).
13. Truzhenikova N.S. *Psikhologicheskiye usloviya razvitiya lichnosti v protsesse preodoleniya ekzistentsialnykh krizisov serediny zhizni: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological conditions of personal development in the process of overcoming existential mid-life crisis: Cand. Sc. (Psychology) dissertation]. Sochi, 2006. 183 p. (In Russian).
14. White M.K. *Maps of narrative practice*. New York: WW Norton & Company, 2007. 320 p. (Rus. Ed.: Wayt M. *Karty narrativnoy praktiki: Vvedeniye v narrativnyuyu terapiyu*. Moscow: Genezis Publ., 2010. 328 p.)
15. Frankl V.E. Die Psychotherapie in der Praxis: Eine kasuistische Einführung für Ärzte. Wien: F. Deuticke, 1947. 231 p. (in German) (Rus. Ed.: Frankl V. *Psikhoterapiya na praktike* [Psychotherapy in practice]. St. Petersburg: Rech Publ., 2001. 256 p.)
16. Fromm E. *Escape from freedom*. New York: Henry Holt and Company, 1994. 320 p. (Rus. ed.: Fromm E. *Begstvo ot svobody* [Escape from freedom]. Moscow: AST Publ., 2018. 288 p.)
17. Hollis J. *The middle passage: From misery to meaning in midlife*. Toronto: Inner City Books, 1993. 127 p. (Rus. ed.: Khollis G. *Pereval v seredine puti: kak preodolet krizis srednego vozrasta i nayti novyy smysl zhizni*. Moscow: Kogito-Centre Publ., 2013. 206 p.)
18. Sharp D. *The Survival papers: Anatomy of a midlife crisis*. Toronto: Inner City Books, 1988. 157 p. (Rus. ed.: Sharp D. *Krizis serediny zhizni: zapiski o vyzhivanii*. Moscow: Class Publ., 2007. 160 p.)
19. Sheehy G. *Passages: Predictable crises of adult life*. New York: Ballantine Books, 2006. 546 p. (Rus. ed.: Shikhi G. *Vozrastnyye krizisy — stupeni lichnostnogo rosta*. St. Petersburg: Yuventa Publ., 1999. 436 p.)
20. Shmagina Yu.D. Problema krizisa srednego vozrasta v otechestvennoy i zarubezhnoy nauke [The problem of the mid-life crisis in Russian and foreign science]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika — Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2017, (2), pp. 97–99 (in Russian).
21. Erikson E.H. *Identity: Youth and crisis*. New York: WW Norton & Company, 1994. 336 p. (Rus. ed.: Erikson E. *Identichnost: yunost i krizis*. Moscow: Flinta Publ., 2006. 352 p.)
22. Jung C.G. The stages of life. In Jung C.G. *Modern man in search of a soul*. London: Routledge, 2014. P. 97–117. (Rus. ed.: Yung K. *Zhiznennyy rubezh*. In Yung K. *Problemy dushi nashego vremeni*. St. Petersburg, 2016. 336 p.)
23. Jaques E. Death and the mid-life crisis. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 1965, 46 (4), pp. 502–514.
24. Levinson D.J. A conception of adult development. *American Psychologist*, 1986, (4), pp. 3–13.

РАСКИН ВАДИМ НАУМОВИЧ

кандидат психологических наук,
доцент кафедры прикладной социальной психологии и конфликтологии
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
raskin.vadim@yandex.ru

VADIM N. RASKIN

*Cand. Sc. (Psychology), Associate Professor at the Department of Applied Social Psychology
and Conflictology of Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

УДК 316.663.5

**РОЛЕВАЯ ПЕРЕГОВОРНАЯ ИГРА
«РОБИН ГУД VS ШЕРИФ НОТТИНГЕМСКИЙ»: ВОЗМОЖНО ЛИ СОГЛАСИЕ?**

**ROLE-PLAYING NEGOTIATION GAME
«ROBIN HOOD VS THE SHERIFF OF NOTTINGHAM»: IS CONSENT POSSIBLE?**

АННОТАЦИЯ. В статье приводится описание ролевой игры, предназначенной для тренинга переговоров. Содержание ролевой игры заимствовано из легенды о Робине Гуде, о противостоянии между ним и его ватагой разбойников и Шерифом Ноттингемским. В ролевой игре третьей активной стороной, участвующей в переговорах, являются вилланы (прикреплённые к земле крестьяне). Именно их «срединное» положение между двумя враждующими сторонами делает возможным достижение договорённости между всеми тремя участниками. Так как основной интерес вилланов пересекается как с интересом власти (порядок, стабильность, предсказуемость ситуации — Шериф), так и с интересом «оппозиции» («аудит» деятельности власти — Робин Гуд), дающим крестьянам возможность спокойно трудиться, принося пользу себе и стране.

ABSTRACT. The article describes a role-playing game designed for training negotiations. The content of the role-playing game is borrowed from the legend of Robin Hood about the confrontation between him with his band of robbers and the sheriff of Nottingham. In the role-playing game, the third active party involved in negotiations are the villeins (farmers attached to the land). It is their «middle» position between the two warring parties that makes possible agreements between all the three parties. Since the main interest of villeins intersects with the interest of the authorities (order, stability, predictability of the situation presented by the Sheriff) and the interest of the opposition («audit» of the government activity presented by Robin Hood), giving farmers the opportunity to work quietly, bringing benefits to themselves and the country.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: переговоры, тренинг, ролевая переговорная игра, Робин Гуд и Шериф ноттингемский.

KEYWORDS: negotiations, training, role-playing negotiation, Robin Hood and the Sheriff of Nottingham.

Введение

Мысль разработать описываемую в статье ролевую игру «Робин Гуд vs Шериф ноттингемский» пришла во время чтения повести М.А. Гершензона «Робин Гуд» [1]. В этой повести описывается противостояние двух непримиримых сторон — Робин Гуда и Шерифа. Интересы и позиции сторон, их установки по отношению к оппонентам противоположны и несовместимы, переговоры по урегулированию разногласий кажутся невозможными — о них в повести нет и речи. Ведь переговоры — процесс неспешный, процесс согласований, а не событий, поэтому рассказывать о переговорах неинтересно, разве что упомянуть мельком. Читатель и не ждёт никаких переговоров (это замедлило бы динамику повествования), а следит за тем, кто в результате победит и как Робин Гуд в очередной раз проведёт шерифа.

Читать об этом непримиримом вооружённом противостоянии интересно, да вот жить в такой ситуации тяжело (может быть, поэтому так и интересно читать?!). «Чем столетие интересней для историка, тем для современника печальней!» — лучше, чем Николай Иванович Глазков, не скажешь [2, с. 360]!

В легенде о Робине Гуде вилланы (прикреплённые к земле крестьяне — основной класс трудящихся) симпатизируют Робину Гуду — ведь он противостоит Шерифу и феодалам, которые сверх меры их эксплуатируют. Вилланам надо работать, чтобы прокормить и себя, и власть, но, доведённые до отчаяния неподъёмными налогами, они время от времени поднимают бунт, бессмысленный и беспощадный.

Но, с другой стороны, интересы вилланов пересекаются как с интересами власти, так

и с интересами Робин Гуда и его ватаги. С интересами власти — в поддержании порядка, стабильности, предсказуемости ситуации (Шериф), с интересами «оппозиции» — в противостоянии злоупотреблениям власти (Робин Гуд), что даёт крестьянам возможность спокойно трудиться, принося пользу себе и стране. Само наличие такого «срединного», промежуточного между властью и оппозицией слоя уменьшает вероятность появления крайних, экстремистских сил и во власти, и в оппозиции.

Поэтому активное участие вилланов в переговорах между Робин Гудом и Шерифом (переговоры в этом случае становятся трёхсторонними) увеличивает шансы на заключение обоюдного выгодного для сторон соглашения. Чтобы «помочь» Робин Гуду и Шерифу договориться друг с другом и тем самым прекратить деструктивное и разорительное противостояние, в ролевую игру следует ввести вилланов. Их «срединное» положение между двумя враждующими лагерями делает возможным достижение договорённости между всеми тремя участниками.

Триаде Шериф — Робин Гуд — вилланов может быть сопоставлена структура современного общества с характерной расстановкой политических сил: власть — оппозиция — средний класс. Если под средним классом понимать часть общества, налоги с деятельности которого в основном формируют бюджет, на который власть должна содержать структуры, обеспечивающие безопасность и стабильность в стране, заботиться об экономическом росте и справедливом распределении благ между гражданами, то аналогия станет вполне корректной. Роль оппозиции в этом случае состоит в «аудите» этих расходов и в оспаривании несправедливого распределения доходов, нецелевых трат и коррупции.

Учитывая сказанное, приводимая в статье ролевая игра «Робин Гуд vs Шериф ноттингемский» является не только попыткой «исправить» историю, но и актуальной тренировкой технологии создания более гуманного и справедливого настоящего и будущего.

Смысл ролевой игры — проработка её участниками переговорных технологий, позволяющих отойти от непримиримых позиций и установок и прийти к осознанию и такой формулировке своих интересов, которые позволят создать переговорное пространство с возможностью достижения договорённости, устраивающей все стороны конфликта, с возможностью выигрыша для каждой из трёх сторон. Основными принципами таких конструктивных переговоров являются: 1) отделение партнёра от проблемы, 2) концентрация на интересах, а не на позициях, 3) генерация многих вариантов решения проблемы для возможности выбора лучшего, 4) выработка объективных критериев однозначного понимания и выполнения соглашения [3].

Кроме этого, в жёстких переговорах с негативно настроенными участниками и очевидными противоречиями в позициях и установках сторон следует использовать технологии преодоления недоверия и враждебности сторон: в частности, пятиступенчатую стратегию прорыва — стратегию

преодоления негативных реакций, разрушающих процесс договорённости [4].

Описание ролевой переговорной игры «Робин Гуд vs Шериф ноттингемский»

Ситуация. В 1066 году нормандский герцог Вильгельм высадился в Англии. В битве при Гастингсе он разбил англосаксонское войско и объявил себя королём Англии под именем Вильгельм I Завоеватель, став родоначальником королевских династий Англии французского происхождения. Высокие посты теперь стали занимать только его вассалы, земли у англосаксонских феодалов отбирались и отдавались нормандцам-победителям. Языком новой аристократии и официальным языком страны стал французский.

В настоящее время королём Англии является Ричард Львиное Сердце. Этот славный и мужественный король редко бывает в Англии — долг и христианская добродетель ведут его в Крестовые походы для освобождения Иерусалима (с Гробом Господним) от неверных.

В этой ситуации большая ответственность за поддержание законности и порядка лежит на шерифах — главах административной, судебной и военной власти графств, на которые делится Англия.

Шериф ноттингемский, сэр Ральф Мурдах, особенно обеспокоен противоправными действиями Робин Гуда и его банды разбойников. Они обитают в лесу, нападают на представителей власти и на служителей церкви, грабят, а иногда и убивают их. И это ещё не всё! Разбойники охотятся на оленей, а ведь охота на оленей в королевских лесах (а все леса королевские) строгой запрещена под страхом смертной казни! Сверх того, для дестабилизации обстановки Робин Гуд проводит агитацию среди вилланов (прикреплённых к земле крестьян), побуждая их к неповиновению властям.

В результате Крестовых походов королевская казна опустела, поэтому для поддержания внутренней стабильности и величия страны требуется срочное её пополнение. Однако борьба с бандой Робин Гуда отвлекает энергию и силы шерифа, необходимые на поддержание порядка и на обеспечение условий для спокойного созидательного труда вилланов, основного класса трудящихся Англии.

На общем собрании вилланов Сайлза и Вордена было принято решение о необходимости проведения переговоров между тремя заинтересованными сторонами (шериф, Робин Гуд и вилланов) для урегулирования создавшейся ситуации. Шериф и Робин Гуд приняли предложение. Местом проведения переговоров, по предложению вилланов, назначена харчевня «Золотой бык». Переговоры должны начаться после согласования сторонами процедурных вопросов.

Информация для Робин Гуда. Робин Гуд живёт со своей «весёлой ватагой» в Шервудском лесу. Стоит Робин Гуду затрубить трижды в его рог — и четыре десятка его молодцов будут тут же рядом с ним. Главные его враги — ноттингемский шериф, преследующий его и притесняющий народ, и прислуживающие ему жадные монахи. Кроме этого, подавляющее число рыцарей и представителей

правлящего класса — норманны, говорящие по-французски (что категорически не нравится Робин Гуду и его друзьям) и презирающие народ и остатки рыцарей-англосаксов.

Сподвижники Робин Гуда — смелые люди, бросившие свои дома и земельные участки. Почти каждый из них был когда-то вилланом, убежавшим от кабалы в леса и ставшим лучником у Робин Гуда. Но таких людей, променявших рабскую зависимость на вольную жизнь и разбой, во всей Англии, к сожалению, лишь кучка.

Вот некоторые из этих героев:

Маленький Джон (рост 7 футов, т.е. 2 м 13 см) — бывший виллан Рамзейского монастыря. Нанялся (с целью шпионажа) на службу к шерифу после выигрыша в соревновании по стрельбе из лука под именем Рейнольд Гринлиф.

Отец Тук — бывший монах и писарь при управляющем аббатством. Прихватил с собой сумку со свитками из телячьей кожи с записями наложенных на вилланов оброков и барщин. Ладит с лютней не хуже, чем с дубиной и чаркой. Стоит ему свистнуть в два пальца — и десяток его дюжих рыжих псов будет тут же рядом с ним.

Клем — виллан, сбежавший из монастыря.

Артур — повар шерифа, сбежавший от него к Робин Гуду под воздействием агитации Маленького Джона (Рейнольда Гринлифа) и прихвативший с собой серебряные блюда и золотые кубки шерифа.

Билль из Сайлса — вожак взбунтовавшихся вилланов из Сайлса.

Скателок из Вордена — вожак взбунтовавшихся вилланов из Вордена.

Некоторые сочувствующие и помогающие Робин Гуду:

Старый Генрих — был когда-то первым стрелком на всю Англию, но шериф изловил его в королевском лесу на охоте и в наказание выколол ему глаза.

Сэр Ричард Ли — шотландский рыцарь-англосакс. Шотландский рыцарь — враг норманнскому рыцарю, потому что норманны пришли из-за моря во главе с Вильгельмом Завоевателем и отняли у англосаксов всю землю, какая получше, и вилланов в придачу.

Некоторые обвинения и претензии Робин Гуда и его сподвижников к шерифу:

- сыну Скателока слуги шерифа отрубили руку, подозревая его в охоте на оленей;
- старому Генриху шериф выколол глаза в наказание за охоту в королевском лесу;
- молодую жену повара Артура шериф проиграл в кости рыцарю Гаю Гисборну;
- жену Мука, сына мельника, затравили собаками лесничие шерифа;
- медный ошейник с именем хозяина, надетый на Клема, оставил у него безобразный шрам.

Робин Гуд — поэт в своём деле: ему любо не просто ограбить, но ещё и поиздеваться, покуражиться, побалагурить. К примеру, сперва накормит знатного путника до отвала, а уж только потом облупить его, как яичко. Или, пользуясь доверчивостью шерифа, заманить его в пещеру, в которой

сидят Робин Гуд и его ватага, под предлогом, что там скрывается зелёный олень с золотыми рогами.

Для увеличения своего влияния Робин Гуд под видом глимена (певец-сказитель) с медведем на привязи проводит агитацию среди вилланов Сайлса в Вордена против их хозяев. Но ему бывает очень обидно, когда в ответ на его борьбу с их угнетателями вилланы сперва с воодушевлением сжигают усадьбы сеньоров и рубят головы старостам, но затем выказывают отсутствие твёрдости, непостоянство и колебания. Как только король или шериф пообещают им «светлое будущее», они перестают бороться и расходятся по своим домам, коровам и грядкам.

Робин Гуду милее всего свобода, зелёный лес и его ватага: «Нет ничего веселее в целом свете, чем привольная и свободная жизнь». Из-за этого он в своё время отказался служить королю в ответ на его предложение. Его ватага тоже ценит свободную жизнь, им охота пострелять королевских оленей, а их самолюбию льстит покрусоваться в зелёных плащах стрелков Робин Гуда.

Но теперь они уже не так молоды и веселы, как раньше. Постоянное напряжение от подстерегающих опасностей, неумеренное употребление эля, болезни, усталость изменили их умонстроенное — хочется большей устойчивости, налаженного быта и уютного семейного очага. Конечно, возвращаться к привычной для вилланов однообразной и тяжёлой сельской работе они не желают, так как единственное, что им нравится и чем они владеют в совершенстве, — это стрельба из лука и умение прятаться и внезапно нападать.

И вот сейчас им поступает неожиданное предложение от вилланов — провести трёхсторонние переговоры между вилланами, Робин Гудом и шерифом для упорядочения отношений между ними и урегулирования создавшейся ситуации. Поначалу Робин Гуд с недоумением и недоверием отнёсся к этому предложению, но поразмыслив вместе со своими друзьями, решил согласиться. В настоящий момент они думают о приемлемой процедуре переговоров и о том, какие выгоды они смогут от них получить.

Информация для Шерифа ноттингемского. Сэр Ральф Мурдах назначен Его Величеством Королём Англии Ричардом Львиное Сердце шерифом графства Ноттингем. Шериф — высшее административное и судебное должностное лицо графства. В его обязанности входит:

- сбор налогов для пополнения королевской и региональной казны;
- поддержание внутреннего порядка и пресечение деятельности криминальных элементов;
- формирование военизированных подразделений для борьбы с внешними врагами и для расширения Святой Веры;
- урегулирование внутренних разногласий и споров.

В поддержании освящённого Церковью порядка шерифу помогают:

- дружина шерифа;
- норманнские рыцари, в частности сэр Гай Гисборн — друг шерифа, который, по словам

Ральфа Мурдаха, «стреляет из лука так же отлично, как владеет мечом и копьём. Его глаз столь же верный, как сердце»;

- архиепископ и монахи;
- ривы — старосты, следящие за исполнением вилланами наложенных на них оброков и барщин, записанных на длинных свитках из телячьей кожи;
- Чёрный Билль — королевский лесничий.

Шерифа бесят не только грабежи Робин Гуда, но и то, как он это делает, — с унижением, с издёвкой, с балагурством, претящим рыцарскому достоинству норманнского воина. Например, есть у него такой обычай: сперва накормить знатного путника до отвала, а потом облупить, как яичко. Это ещё больше озлобляет шерифа, и он преследует Робин Гуда с намерением подвергнуть его позорной казни: «Слишком большая честь для Робин Гуда умереть от копья и меча. Он издохнет, высунув набок языка на виселице, когда попадёт мне в руки», — говорит шериф.

Последнее время участились случаи неповиновения и даже вооружённых (топоры, рогатины, вилы) выступлений вилланов против сеньоров. Причиной этому — подстрекательства вилланов к бунту, бессмысленному и беспощадному, со стороны Робин Гуда, подрывающего единство народа. В настоящий момент вилланы под влиянием агитации Робин Гуда, отрубили голову риву в Вордене, разбили двери вотчинного суда и сожгли на костре все писцовые книги и податные списки, затоптали ногами судью, сожгли мельницу сэра Стефена. Правда большая часть вилланов разошлась по домам, но небольшая часть осадила замок сэра Стефена.

Некоторые обвинения и требования шерифа к Робин Гуду и вилланам:

- немедленно снять осаду с замка сэра Стефена;
- восстановить сожжённые писцовые книги с записями о повинностях и недоимках вилланов;
- безусловно выполнять требования законов о заповедных лесах короля: прекратить охоту на оленей и всякую другую крупную и среднюю дичь;
- перестать проводить агитацию среди вилланов и подстрекать их к бунту против сеньоров, к поджогам их владений и замков, к убийству ривов, к уничтожению податных описей и другой документации и т. п.;
- прекратить нападения и ограбления беззащитных служителей церкви, умерщвляющих свою плоть ночными бдениями и молитвой за спасение душ грешников;
- не грабить обозы упряжек с собранным у вилланов оброком: волы, коровы, свиньи, домашняя птица, пшеница, рожь и ячмень, бочки эля, мёд, орехи и т. д.;
- ограничить силу и дальность поражения луков. Луки должны использоваться только для обороны и охоты на мелкую дичь с запретом на дальноточные и большие шестифутовые луки;
- перестать засылать подлых шпионов на службу к шерифу;
- вернуть серебряную и золотую посуду шерифа, которую его сбежавший повар Артур вместе с подлым шпионом Рейнольдом Гринлифом украли и унесли в банду Робин Гуда.

Рушатся социальные устои и ухудшается экономическая ситуация в стране, и без того катастрофическая. Средств на Крестовые походы и так не хватает — казна пуста. В этой ситуации монахи и вилланы, рыцари и слуги, горожане и шерифы, аббаты и купцы — все должны сплотиться вокруг короля и прекратить всякие распри.

Робин Гуд и его банда оправдывают свой беспредел тем, что якобы для шерифа и для господ закон не писан. Это полная чушь! Именно шериф стоит на страже закона и порядка в своём графстве. Король возложил на него эту святую обязанность и тяжёлую ношу. Нельзя раскачивать лодку, иначе — хаос, бандитизм, голод, падение нравов.

А ещё Робин Гуд и чернь не понимают, что олень — не просто дичь, он символ королевской власти и её величия. Всякий, кто стреляет в оленей, подвергается смертной казни. Чтобы оградить вилланов от соблазна охоты в королевских лесах, по приказанию шерифа псам вилланов обрубают когти, чтобы уберечь королевскую дичь от вольной охоты.

Неожиданно для шерифа ему поступает предложение от вилланов — провести трёхсторонние переговоры между шерифом, Робин Гудом и вилланами для упорядочения отношений между ними и урегулирования создавшейся ситуации. Поначалу шериф с недоумением и недоверием отнёсся к этому предложению, но, посоветовавшись со своими приближёнными и получив «добро» от короля, согласился с предложением. В настоящий момент он думает о приемлемой процедуре переговоров и о том, какие выгоды он сможет от них получить.

Король предоставил шерифу полномочия на проведение трёхсторонних переговоров, поставив главной их задачей пополнение королевской казны и формирование военизированных подразделений для службы в королевских войсках как внутри страны, так, главным образом, и за границей — для распространения истинной веры среди варваров.

Информация для вилланов. Вилланы — крестьяне, прикрепленные к землям церковных и светских властей, — являются основным классом трудящихся графства Ноттингем, кормильцами всех живущих в графстве.

Жизнь вилланов тяжела: работа на барщине по три-четыре дня в неделю, разорительный оброк, и нет конца разным повинностям. Подчас крестьянские семьи голодают, а когда нападёт какая-нибудь болезнь, то люди вымирают сотнями.

А бездельники-господа живут богато, едят на серебре и золоте. Господа — потомки норманнов, французских феодалов, завоевавших Англию в 1066 году, — презрительно относятся к местному населению и говорят по-французски, они имеют право повелевать и судить. А вилланы — англосаксы, и ещё помнят время, когда народ Англии был свободен и независим.

В лесах графства полно оленей и другой дичи, однако охота на неё запрещена под страхом смерти, что непонятно трезвому и расчётливому уму вилланов. Ещё больше их возмущает приказ шерифа обрубавать когти собакам вилланов, для того чтобы помешать им охотиться на дичь.

Гнев вилланов направлен на притеснителей-феодалов: на шерифа, сэра Ральфа Мурдаха, на церковные власти, на ривов — старост, следящих за исполнением вилланами наложенных на них оброка и барщины.

То, что Робин Гуд и его стрелки привольно живут в лесу, охотятся на королевских оленей, грабят феодалов, рыцарей и жадных монахов, частенько делясь награбленным и с бедными крестьянами, любо вилланам. Поэтому каждый из них в беде поминает прежде Робин Гуда, а потом уж Святую Деву.

Они и сами хотели бы такой привольной жизни без каждодневного тяжёлого труда. Но реальность сложнее. Помечтать-то хорошо, но уйти к Робин Гуду в разбойники — значит навлечь беду на свои семьи. Кто тогда будет кормить и оберегать престарелых родителей, жён и детей? Да и рисковать крестьянин не привык — он привязан к своему дому, к семье, к земле, ко всему тому, чего он добился своим упорным и тяжёлым трудом.

В настоящий момент доведённые до отчаяния и под влиянием агитации Робин Гуда вилланы отрубили голову ненавистному риву в Вордене, разбили двери вотчинного суда и сожгли на костре все писцовые книги с записями о повинностях и недоимках, затоптали ногами судью, сожгли мельницу сэра Стефена, которому за обмолот отдавали треть от всего собранного зерна.

После этого большая часть вилланов разошлась по домам (надо ведь работать по хозяйству, а не терять драгоценное время), но небольшая часть осадила замок сэра Стефена.

Самые известные и активные вилланы:

Несколько отчаянных вилланов сбежали от своих церковных или светских хозяев в леса к Робин Гуду, но таких любителей вольной жизни и разбоя совсем немного — это, к примеру, сбежавшие из монастыря Маленький Джон, Клем, Мук, сын мельника, и другие немногочисленные сорвиголовы.

Из всей массы вилланов выделяются своей энергией и смелостью Билль из Сайлса — вожак взбунтовавшихся вилланов из Сайлса — и Скателок из Вордена, вожак взбунтовавшихся вилланов из Вордена.

Чего хотят и чем недовольны вилланы:

Вилланы знают, что после жестокого подавления бунта следуют репрессии, после которых их жизнь становится ещё тяжелее: зачинщиков казнят, оброк и барщину ещё больше увеличат. И никакой Робин Гуд их не спасёт — силы неравные. За что же тогда боролись?

Что нужно вилланам — так это стабильная мирная жизнь, позволяющая вести хозяйство, а также снижение податей и налогов.

Вилланы понимают, что для содержания государственного аппарата и армии необходимо платить налоги в виде оброка и барщины, но размер этих налогов должен не разорять их, а обеспечивать достойный уровень жизни.

Вилланы обозлены тем, что по приказу шерифа их собакам обрубают когти, чтобы уберечь свою дичь от вольной охоты.

Среди вилланов нет единства. Часть их настроена радикально: «Надо грабить господские поместья, жечь писцовые книги с записями о повинностях и недоимках и убивать притеснителей. От господ не должно остаться и на племя. Головы прочь, а землю поделить поровну между собой. Ни тебе барщины, ни податей, ни оброка!»

Но большая часть вилланов более миролюбива — они хотят только уменьшения податей, отмены несправедливых недоимок. Ведь вилланы прикреплены к земле не только силою законов и властью лордов, но и самим хозяйством, и податься им некуда. Когда гнёт превышает привычные размеры и жизнь становилась совсем невыносимой, вилланы бунтуют. Но стоит королю или шерифу пообещать им облегчить их долю, как доверчивые вилланы расходятся по домам, где их ждут голодные дети, невозделанная пашня, нестриженные овцы, некормленный скот. А ещё вера в Бога и в награду за трудную жизнь, которую они получают на «том свете», примиряет их с несправедливостью и угнетением.

И вот сейчас, после того как вилланы поостыли, на общем собрании большинством голосов они приняли решение о необходимости проведения переговоров между тремя заинтересованными сторонами (шериф, Робин Гуд и вилланы) для урегулирования создавшейся ситуации. Шериф и Робин Гуд приняли предложение. Местом проведения переговоров, по предложению вилланов, назначена харчевня «Золотой бык». Переговоры должны начаться после согласования сторонами процедурных вопросов.

Примерный список податей и повинностей вилланов:

- виллан, держащий полный надел земли — виргату, — должен работать на лорда по три дня в неделю в течение всего года, а с 1 августа по Михайлов день (29 сентября) — по пять дней в неделю;
- помимо этого, виллан должен был пятнадцать дней в году выходить на «помочь»;
- за обмолот своего зерна на господской мельнице виллан должен господину $\frac{1}{3}$ помола (помол разрешён только на господской мельнице);
- погайдовый сбор — налагается на всю общину, сумма раскладывается между хозяйствами в соответствии с величиной земельного надела;
- меркет — плата сеньору за выход дочери замуж;
- герьет — уплата лорду после смерти держателя земли; обычно в уплату гериета дети умершего отдавали господину лучшую голову скота, чаще всего быка;
- герзум — денежный подарок, который держатель земли должен был выплачивать своему господину;
- на Рождество — один хлеб и трёх кур в виде рождественского подарка;
- на Пасху — 20 яиц;
- плата за выпас свиней;
- сбор на починку мостов;
- за право собирать валежник в лесу (сухие веточки) — двух кур;

- за один рабочий день виллан должен обмолотить двадцать четыре снопа пшеницы или ржи или тридцать снопов ячменя;
- со своим плугом должен являться на все плуговые помочи, и т. д.

Примечание: Размер денежных выплат устанавливался сеньором произвольно. В сенокосные дни виллан получает столько сена, сколько может поднять на рукоятке косы, — так, чтобы коса не коснулась земли.

-
1. Гершензон М. А. Робин Гуд. М.: Эксмо, 2016. 205 с.
 2. Глазков Н. И. Избранное. М.: Худож. лит., 1989. 541 с.
 3. Фишер Р., Юри У., Паттон Б. Переговоры по-гарвардски. М.: Эксмо, 2005. 352 с.
 4. Юри У. Как говорить НЕТ и добиваться результатов. М.: Альпина Бизнес Букс, 2012. 111 с.

Reference

1. Gershenzon M. A. *Robin Gud* [Robin Hood]. Moscow: Eksmo Publ., 2016. 205 p. (In Russian).
2. Glazkov N. I. *Izbrannoye* [Selected works]. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura Publ., 1989. 541 P. (In Russian).
3. Fisher R., Yuri U., Patton B. *Peregovory po-garvardski* [Talks at Harvard]. Moscow: Eksmo Publ., 2005. 352 p. (In Russian).
4. Yuri U. *Kak govorit NET i dobivatsya rezultatov* [How to say NO and achieve results]. Moscow: Alpina Business Books Publ., 2012. 111 p. (In Russian).

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ

КОВАЛЕНКО ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА

*кандидат социологических наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
tnkovalenko@yandex.ru*

TATYANA N. KOVALENKO

*Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory
and Technology of Social Work of Saint Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

ИВАНОВА ПОЛИНА АНДРЕЕВНА

*студентка Санкт-Петербургского государственного института
психологии и социальной работы,
55stus55@mail.ru*

POLINA A. IVANOVA

Student of Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

КУЧУКОВА НАТАЛЬЯ ЮРЬЕВНА

*старший преподаватель кафедры теории и технологии социальной работы
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
motorindn@mail.ru*

NATALYA YU. KUCHUKOVA

*Senior Lecturer at the Department of Theory and Technology of Social Work
of Saint Petersburg State Institute of psychology and Social Work*

РОДЬКИНА ОКСАНА ИВАНОВНА

*студентка Санкт-Петербургского государственного института
психологии и социальной работы,
oksanagatova2013@mail.ru*

OKSANA I. RODKINA

Student of Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 316.362.1

СУБЪЕКТИВНЫЙ ОБРАЗ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МОЛОДЫХ СУПРУЖЕСКИХ ПАР SUBJECTIVE IMAGE OF FAMILY LIFE IN THE VIEWS OF YOUNG MARRIED COUPLES

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования, проведённого среди молодых супружеских пар в 2019–2020 гг. Проанализированы и описаны данные, полученные при помощи полуструктурированного интервью. Для контент-анализа текстов интервью выделены следующие категории, отражающие различные аспекты субъективного образа семейной жизни у супругов: дети, профессия, будущее семьи, лидерство, взаимоотношения с родственниками и друзьями. На этапе выделения категорий анализа в исследовании приняли участие 47 человек в возрасте от 18 до 30 лет, состоящие в браке и имеющие разный стаж совместной жизни. На этапе изучения субъективного образа семейной жизни

в исследовании приняли участие 18 пар, имеющих стаж совместной жизни не более 5 лет. В результате проведённого исследования были выявлены и описаны представления супругов о семье и обобщены характеристики субъективного образа семейной жизни у молодых супружеских пар.

ABSTRACT. The article discusses the results of the study conducted among modern Russian families in 2019–2020. The data obtained by using a semi-structured interview are analyzed and described. For the content-analysis of the interview texts, the following categories, reflecting various aspects of the subjective way of family life for spouses, are identified: children, profession, family future, leadership, relations with relatives and friends. At the stage of selecting categories of analysis the study involved 47 people aged 18 to 30 years who are married and have different experience of joint life. At the stage of studying the subjective image of family life 18 couples, who have an experience of joint life of not more than 5 years, took part in the study. As a result of the research, the authors identified and described the spouses' views about the family and generalized the characteristics of the subjective way of family life in young married couples.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семья, брак, субъективный образ семейной жизни, система представлений супружеских пар.

KEYWORDS: family, marriage, subjective of image family life, system of married couples' views.

В современном российском обществе существуют проблемы, связанные с созданием семьи, её сохранением, психологической удовлетворённостью семейными отношениями, взаимной ответственностью и т.д. По данным, опубликованным Федеральной службой государственной статистики, в Российской Федерации количество людей, вступающих в брак, с 2017 по 2018 год уменьшилось на 14%, а в 2019 году число зарегистрированных браков на тысячу россиян снизилось до минимума по сравнению с показателями предыдущих лет (с начала века) [14]. Кроме того, наша страна находится в десятке антилидеров по процентному соотношению браков и разводов; это соотношение в последнее время с 2016 года, колеблется около 51%. Представленные данные свидетельствуют не только об ослаблении мотивации вступления в брачные отношения, но и о неготовности их сохранения. С нашей точки зрения, среди других факторов, негативно влияющих на брачную мотивацию и устойчивость семейных отношений, можно выделить фактор несформированности субъективного образа будущей семейной жизни в системе представлений супружеских пар.

Рассмотрим современные научные подходы к пониманию сущности семьи, брачно-семейных отношений и супружества. Семья имеет сложную структуру и иерархию отношений, возникающих между супругами, их детьми и родственниками с обеих сторон, объединённые общностью быта, взаимопомощью, моральной и правовой ответственностью. Понятия «семья», «брак» и «супружество» тесно взаимосвязаны, но тем не менее являются разными по своей сущности. По мнению социолога Э. Гидденса, брак и семья являются базовыми институтами, «цементирующими» общество. Они обеспечивают устойчивые основания социального порядка и во многом определяют те общественные соглашения, которые вырабатываются при взаимодействии людей друг с другом [3, с. 277].

Для отечественной социологии характерен подход, основывающийся на признании брачного союза между мужчиной и женщиной, в котором рождаются и воспитываются дети, устанавливаются

новые отношения родства, а также формируются домохозяйства. Одна из первых дефиниций понятия «семья» в отечественной науке была дана социологом В. Г. Харчевым. Он определял семью как «основанное на браке и кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью» [15].

По мнению С. И. Голода, следует различать понятия о браке и супружеских отношениях. В отличие от брачных отношений, всегда имеющих внешние социальные и правовые регуляторы, супружество представляет собой личностное взаимодействие мужа и жены в приватной сфере, регулируемое эмоциональными отношениями и поддерживаемое моральными принципами и ценностями [4].

Для составления чёткого представления об исследуемой проблеме необходимо также определить, что понимается под такими явлениями, как «субъективный образ семейной жизни» и «система представлений супружеских пар». При обращении к проблематике субъективной картины мира человека и его структуры представлений о различных явлениях фокус внимания смещается с социологических на психологические исследования.

Согласно представлениям Б. Г. Ананьева и его последователей, субъективная картина мира является важнейшей характеристикой самосознания, в которой отражены вехи социального и индивидуального развития, развёрнутой на всех этапах жизненного пути человека. Впоследствии в отечественной психологии субъективную картину собственной жизни стали понимать как образ, имеющих временное измерение, включающий наиболее значимые события прошлого, настоящего и будущего, приводящие жизнь человека к существенным изменениям [7].

С позиции деятельностного подхода А. Н. Леонтьева система представлений человека (как общая, так и ограниченная какой-либо сферой жизни) является целостным образованием, включающим в себя совокупность значений и образов и выполняющим функции опосредования восприятия и регуляции деятельности [9].

Основываясь на классических и современных теориях в отечественной психологии личности, авторы статьи определяют понятие «субъективный образ семейной жизни» как совокупность значимых событий, связанных со вступлением в брачные отношения и построением семьи и таким образом приводящих к ожидаемым переменам в жизни человека.

В свою очередь, система представлений людей, вступающих в брак, включает в себя субъективный образ семейной жизни каждого из супругов и то, как данный образ наполняет значимые события супругов, связанные с рождением детей, профессиональной деятельностью, будущим семьи, взаимоотношениями с друзьями, родственниками, отдыхом и досугом супругов и характером их отношений.

Теоретико-методологическим основанием для данного исследования послужили научные труды отечественных учёных, изучавших проблемы брачно-семейных отношений и супружества (С. И. Голода, А. Н. Волковой, В. А. Сысенко, Л. А. Коростылёвой, Ю. Е. Алёшиной, Т. В. Андреевой, В. Г. Ушаковой и др.).

Целью исследования являлось выявление представлений супругов о семье, а также анализ и обобщение характеристик субъективного образа семейной жизни у молодых супружеских пар. Исследование проводилось в 2019–2020 гг. и включало два этапа. На первом этапе были выделены основные смысловые категории для последующего контент-анализа на основании изучения научной литературы. Следующим шагом стало составление анкеты с перечислением 18 возможных смысловых категорий анализа и открытыми вопросами, направленными на конкретизацию содержания этих категорий. Далее, на основании результатов выбора респондентами наиболее значимых с их точки зрения сфер семейной жизни, были выделены 6 смысловых категорий анализа для структурированного индивидуального интервью: «Дети», «Профессиональная деятельность», «Будущее семьи», «Взаимоотношения с друзьями», «Взаимоотношения с родственниками», «Характер супружеских отношений». Контент-анализ ответов, данных респондентами на открытые вопросы, позволил выделить также единицы анализа (подкатегории). Они послужили основой для формулировки опорных, структурообразующих вопросов для интервью. На первом этапе в исследовании приняли участие 47 человек в возрасте от 18 до 30 лет, с различным стажем совместной жизни. Из всех опрошенных высшее образование имеет 41 человек (87%), 6 человек (12%) имеют среднее специальное образование и 10 человек (22%) находятся на стадии получения высшего образования (обучаются в высших учебных заведениях). На момент исследования только 15 человек (32%) из всех респондентов стали родителями. Лишь 7 человек (15%) из всех участников анкетного опроса считают уровень финансового и материально-бытового благополучия своей семьи высоким, 40 человек (85%) указали на средний уровень достатка, при этом собственную недвижимость (квартиру) имеют 38 человек (81% респондентов).

На втором этапе исследования были проведены интервью с супружескими парами (индивидуально с каждым из супругов). Всего в интервью приняли участие 18 молодых супружеских пар со стажем совместной жизни не более 5 лет. Участники исследования проживают в таких городах, как Москва, Санкт-Петербург, Красноярск, Знаменск (Астраханская область), Тула. Также в исследовании приняла участие супружеская пара, на данный момент проживающая в г. Мюнхен (Германия). Профессиональная деятельность участников исследования весьма разнообразна: среди них встречались военнослужащие и представители силовых структур (МВД), а также специалисты (или будущие специалисты) в области информационной безопасности, педагогики, вычислительной техники и современного программного обеспечения, менеджмента, сельского хозяйства, психологии и социальной работы, экономики, археологии, журналистики, дизайна.

Основная часть исследования была проведена с помощью структурированного индивидуального интервью, разделённого на 6 блоков, в соответствии с выделенными ранее смысловыми категориями анализа («Дети», «Профессиональная деятельность», «Будущее семьи», «Характер супружеских отношений», «Взаимоотношения с родственниками», «Взаимоотношения с друзьями»). Ответы респондентов были обработаны с помощью количественного и качественного контент-анализа и проинтерпретированы в соответствии с выявленными лексическими единицами, каждая из которых несёт важную смысловую нагрузку для понимания определённого аспекта субъективного образа семейной жизни у супружеских пар, принявших участие в исследовании.

Таким образом, анализ содержания текстов интервью проводился на трёх уровнях:

- базовые смысловые категории анализа;
- конкретизированные единицы анализа (подкатегории);
- лексические единицы (отдельные слова или устойчивые словосочетания, несущие локальную смысловую нагрузку).

Далее представлены результаты эмпирического исследования, посвящённого изучению представлений о собственной семье и обобщённого субъективного образа семейной жизни у молодых супружеских пар.

Контент-анализ текстов, полученных в ходе структурированных индивидуальных интервью по смысловой категории «Дети», показал, что подавляющее большинство участников исследования — как мужчин, так и женщин — включают в субъективную картину ближайшего будущего своей семьи рождение детей. Интерес вызывает некоторая диспропорция: большее число упоминаний соответствующих лексических единиц в интервью, данных мужчинами. Суммарное число упоминаний лексических единиц, связанных с планированием рождения детей среди мужчин, составило 166, среди женщин 108, что в сумме составило 274. Полученный результат может говорить о более выраженной готовности к родителству у мужчин, чем у женщин. Следует упомянуть, что в данной выборке мужчины в основном уже получили образование и имеют

постоянную работу, в то время как многие женщины продолжают обучение и могут иметь противоречивые представления о перспективах рождения детей в ближайшем будущем (табл. 1).

Табл. 1

Суммарное число упоминаний различных единиц анализа по категории «Дети»

№	Единицы анализа (подкатегории)	Суммарное число упоминаний		
		Мужчины	Женщины	Всего
1.	Планируем рождение детей в ближайшем будущем	166	108	274
2.	Не планируем рождение детей в ближайшем будущем	3	2	5

Согласно социологическим исследованиям, в целом такое явление, как осознанный отказ от рождения детей (жизненная позиция «чайлдфри»), на сегодняшний день в современном российском обществе встречается, но не получает широкого распространения. Супруги сознательно не отказываются от рождения детей, но по разным причинам могут откладывать этот момент на ближайшие годы. Наше исследование подтверждает данную тенденцию.

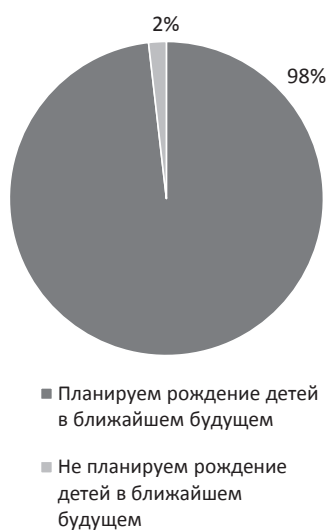


Рис. 1. Процентное соотношение встречаемости в текстах интервью различных единиц анализа по категории «Дети»

Представленные на рисунке 1 данные говорят о том, что 98% всех супругов, принявших участие в интервью, планируют рождение детей в ближайшие 5 лет.

Смысловая категория «Профессия (профессиональная деятельность супругов)» включает в себя такие единицы анализа (подкатегории), как «трудовая активность», «образование», «декретный отпуск», «удовлетворённость работой», «ожидание относительно дохода супруга/супруги», «бизнес» (табл. 2).

Табл. 2

Суммарное число упоминаний различных единиц анализа по категории «Профессия (профессиональная деятельность супругов)»

№	Единицы анализа (подкатегории)	Суммарное число упоминаний		
		Мужчины	Женщины	Всего
1.	Трудовая активность	108	86	194
2.	Удовлетворённость работой	26	27	53
3.	Ожидания относительно высокого дохода супруга/супруги	22	21	43
4.	Возможность открытия собственного бизнеса	13	19	32
5.	Образование	11	8	19
6.	Декретный отпуск	8	7	15

Лексические единицы, вошедшие в подкатегорию «Трудовая активность» («квалификация», «зарботная плата»), встречаются в ответах среди мужчин 108 раз, а среди женщин 86 (сумма равна 194). Это может говорить о том, что в субъективной картине семейной жизни для некоторых мужчин, принявших участие в исследовании, преобладает традиционный образ кормильца, обеспечивающего основной доход семьи.

Лексические единицы, вошедшие в смысловую категорию «Удовлетворённость работой» — «график», «зарботная плата», «условия труда» — встречаются в ответах мужчин 26 раз, а в ответах женщин 27 раз (сумма равна 53). Очевидно, что как мужчины, так и женщины, принимавшие участие в исследовании, недостаточно удовлетворены своей работой.

Низкое число суммарных упоминаний лексических единиц в подкатегориях «Возможность открытия собственного бизнеса» может говорить о том, что в субъективной картине семейной жизни у большинства участников исследования отсутствуют образы успешной предпринимательской деятельности как основы благосостояния семьи. Это может быть связано прежде всего с тем, что участники исследования заинтересованы в построении карьеры по уже имеющимся специальностям, в данный момент они предпочитают стабильность, ориентированы на поступательный профессиональный рост и не рассматривают жизненные стратегии, связанные с высокими социальными рисками для себя и своих семей.

Повышение уровня образования также не входит в число приоритетных планов на будущее, что вполне объяснимо, учитывая, что подавляющее большинство участников исследования, как мужчин, так и женщин, не так давно завершили обучение в высших учебных заведениях, а некоторые из них до сих пор являются студентами.

Данные, представленные на рисунке 2, наглядно демонстрируют приоритетность у супружеских пар, принимавших участие в исследовании, такой ценности, как трудовая активность. В целом это можно проинтерпретировать как весьма

позитивную тенденцию, которая в дальнейшем определит стабильное социально-экономическое положение молодых семей. Однако подобный результат может указывать и на потенциальные проблемы в отношениях, связанные с излишней вовлечённостью в профессиональную деятельность обоих супругов в ущерб межличностному общению.



Рис. 2. Процентное соотношение встречаемости в текстах интервью различных единиц анализа по категории «Профессия (профессиональная деятельность супругов)»

Категория «Будущее семьи» включает в себя такие подкатегории, как «Высокий уровень психологической удовлетворённости», «Приобретение недвижимости», «Совместные путешествия», «Переезд (другое место жительства)» (табл. 3).

Табл. 3

Суммарное число упоминаний различных единиц анализа по категории «Будущее семьи»

№	Единицы анализа (подкатегории)	Суммарное число упоминаний		
		Мужчины	Женщины	Всего
1.	Высокая психологическая удовлетворённость семейными отношениями	165	200	365
2.	Приобретение недвижимости	66	61	127
3.	Переезд (другое место жительства)	34	37	71
4.	Совместные путешествия	18	41	59

Приоритетными в образе будущей семейной жизни у молодых супружеских пар оказались представления, связанные с подкатегорией «Высокая

психологическая удовлетворённость отношениями». Эти представления отражены в таких лексических единицах, как «взаимопонимание», «гармония», «принятие», «уважение», «привязанность». Суммарное число упоминаний в текстах интервью — 365 лексических единиц (в ответах мужчин — 165, в ответах женщин — 200).

С подкатегорией «Приобретение недвижимости» связаны такие лексические единицы, как «дом», «квартира», «жилплощадь», «жильё». Суммарное число упоминаний в ответах мужчин составило 66, в ответах женщин — 61 раз (в сумме 127). Как можно увидеть, вопрос о недвижимости является важным, но не приоритетным. Это обусловлено прежде всего тем, что подавляющее большинство супружеских пар, принявших участие в исследовании, владеют недвижимостью, и в ближайшем будущем им не придётся решать острые проблемы, связанные с жильём.

Интересным результатом, с нашей точки зрения, является присутствие в картине будущей семейной жизни у молодых супружеских пар планов по переезду, смене места жительства. Безусловно, это объясняется присутствием среди участников исследования пар, проживающих в разных регионах России. Можно предположить, что для них актуальна задача переезда в крупные города. Но для незначительного числа молодых семей образ будущего включает возможную смену страны проживания. Это подтверждается тем, что в подкатегории «Переезд» наряду с лексическими единицами «мегаполис» и «столица» встречается слово «эмиграция». Полученные результаты соответствуют общей тенденции, которая отражена во многих исследованиях. Переезд рассматривается семьёй как поиск лучших условий для жизни (например, выбор города, куда хотела бы переехать семья, зависит от уровня заработной платы, стоимости жилья, климатических условий, развитости социальной инфраструктуры). На сегодняшний день современная российская семья стремится улучшить свои условия жизни и обеспечить успешный социальный старт для своих детей [13].

Подкатегория «Путешествия» включает следующие лексические единицы: «море», «юг», «страны», «города». Суммарное число упоминаний среди мужчин — 18, а среди женщин — 41 раз (сумма равна 59). Путешествие в жизни семьи также играет важную роль. Путешествия способствуют личностному росту, самопознанию, расширению социально-ролевого репертуара личности, новому восприятию времени и пространства и т. д. Анализируя тексты интервью, можно сказать, что желание путешествовать гораздо чаще отмечается у женщин, чем у мужчин. Это может быть связано с тем, что женщина, как правило, больше вовлечена в повседневную бытовую деятельность. Вероятно, путешествие рассматривается женщинами как способ сменить домашнюю обстановку, отвлечься от своих обязанностей и восстановить силы за счёт культурного и активного отдыха. В целом путешествия можно рассматривать как один из параметров качества жизни современной российской семьи [6].



Рис. 3. Процентное соотношение встречаемости в текстах интервью различных единиц анализа по категории «Будущее семьи»

Анализируя полученные данные, можно сказать, что для 62% участников исследования приоритетным аспектом будущей жизни семьи является высокая психологическая удовлетворенность супружескими отношениями. По мнению авторов, результаты говорят о признании супругами таких ценностей, как взаимопонимание, принятие, уважение друг к другу (именно эти лексические единицы встречаются в тех фрагментах интервью, которые относятся к данной подкатегории). Следует отметить, что именно удовлетворённость супружескими отношениями, согласно психологическим исследованиям, является ключевым фактором, детерминирующим стабильность брака [1].

Смысловая категория «Лидерство в семье» включает единицы анализа (подкатегории), относящиеся к социально-ролевому взаимодействию супругов в их повседневной жизни, такие как «супруг-лидер», «супруга-лидер», «ситуативное лидерство», «совместное принятие решений». Основные лексические единицы — «решение», «ситуация», «мнение», «доверие», «на равных», «конфликт», «компромисс», «ответственность».

Табл. 4

Суммарное число упоминаний различных единиц анализа по категории «Лидерство в семье»

№	Единицы анализа (подкатегории)	Суммарное число упоминаний		
		Мужчины	Женщины	Всего
1.	Ситуативное лидерство	109	134	243
2.	Совместное принятие решений	68	61	129
3.	Супруг-лидер	49	52	101
4.	Супруга-лидер	18	29	47

Для молодых супружеских пар, принимавших участие в исследовании, в целом, характерно

представление о ситуативном лидерстве как основной стратегии принятия важных решений, что отражает одну из актуальных тенденций в жизни современной семьи. Данная стратегия выражается в том, что лидирующую роль в каждой конкретной ситуации берёт на себя один из супругов, поскольку он или она имеет более высокий уровень компетентности при решении конкретной задачи. Суммарное число упоминаний основных лексических единиц, связанных с данной подкатегорией («ситуация», «доверие», «компромисс»), значительно превышает суммарные числа, полученные по остальным стратегиям. На втором месте оказалась подкатегория «совместное принятие решений» (основные лексические единицы — «решение», «мнение», «на равных»), отражающая один из важнейших аспектов эгалитарной модели семьи, строящейся на принципах партнёрства и равенства. Со стратегиями «супруг-лидер» и «супруга-лидер» связаны такие лексические единицы, как «ответственность» и «конфликт». Полученные результаты могут указывать на потенциальные проблемы во взаимоотношениях в тех супружеских парах, в которых однозначно выражено либо мужское, либо женское лидерство. Это может отражать принципиальную неготовность участников исследования к доминированию со стороны супруга или супруги.

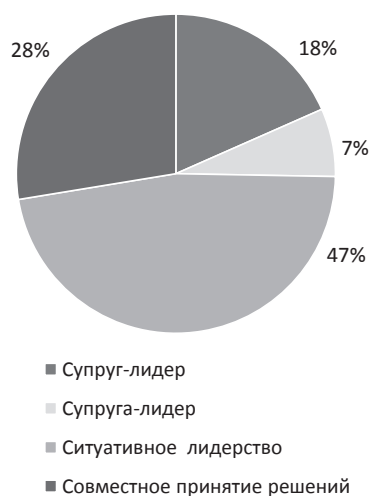


Рис. 4. Процентное соотношение встречаемости в текстах интервью различных единиц анализа по категории «Лидерство в семье»

На рисунке 4 наглядно отображены приоритетные стратегии лидерства, представленные в картине будущего семьи у молодых супружеских пар. Так, 47% участников исследования выбирают стратегию ситуативного лидерства, как наиболее рациональную и потенциально эффективную, а 28% участников склонны к эгалитарному (совместному, партнёрскому) поведению в ситуациях принятия решений.

Смысловая категория «Родственники (родительские семьи)» включает следующие единицы анализа (подкатегории): «влияние родственников на принятие решений в семье», «проявление

самостоятельности (независимости) от родственников», «психологическая поддержка», «конфликт».

Табл. 5

Суммарное число упоминаний различных единиц анализа по категории «Родственники (родительские семьи)»

№	Единицы анализа (подкатегории)	Суммарное число упоминаний		
		Мужчины	Женщины	Всего
1.	Психологическая поддержка	94	99	193
2.	Влияние родственников на принятие решений в семье	47	43	129
3.	Проявление независимости от родственников	6	7	13
4.	Конфликт	5	5	10

В целом, очевидно, что для супружеских пар, принимавших участие в исследовании, характерны позитивные отношения с родительскими семьями. Это следует из соотношения суммарного числа упоминаний по таким подкатегориям, как «психологическая поддержка» и «конфликт». Однако соотношение подкатегорий «влияние родственников на принятие решений в семье» и «проявление независимости от родственников» может говорить о недостаточной социальной зрелости молодых супругов, неготовности к принятию ответственности за самостоятельные решения и, вполне вероятно, об их потребности в дополнительных материальных ресурсах.

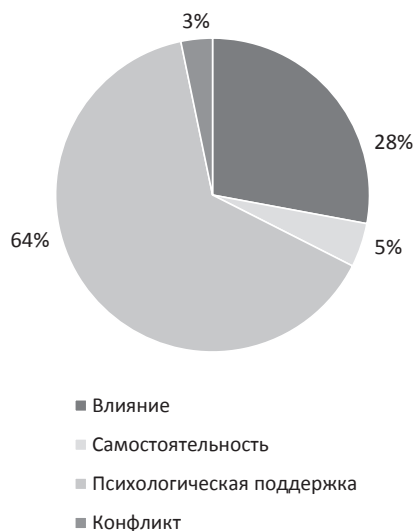


Рис. 5. Процентное соотношение встречаемости в текстах интервью различных единиц анализа по категории «Родственники (родительские семьи)»

Анализируя данные, наглядно представленные на рисунке 5, можно сказать, что для большинства участников исследования (64%) стабильные, позитивно окрашенные отношения с родительскими

семьями являются значимой ценностью и воспринимаются как источник психологической поддержки в будущем. Лексические единицы, связанные с подкатегорией «психологическая поддержка», — «уют», «сила», «доверие», «спокойствие», «тепло и помощь».

Важной составляющей социальной жизни современных молодых семей является общение с друзьями. Общение — это обмен опытом, знаниями, мыслями, чувствами, без которого невозможно познавать мир и самого себя. В нашем исследовании общая категория анализа «Взаимоотношения с друзьями» включала в себя следующие подкатегории: «сохранение сформировавшегося круга друзей», «изменение сформировавшегося круга друзей», «интересное времяпрепровождение с друзьями» (табл. 6).

Табл. 6

Суммарное число упоминаний различных единиц анализа по категории «Взаимоотношения с друзьями»

№	Единицы анализа (подкатегории)	Суммарное число упоминаний		
		Мужчины	Женщины	Всего
1.	Интересное времяпрепровождение с друзьями	45	48	93
2.	Сохранение сформировавшегося круга друзей	23	24	47
3.	Изменение сформировавшегося круга друзей	15	11	26

В целом, содержание фрагментов интервью, связанных со смысловой категорией «Взаимоотношения с друзьями», оказалось в меньшей степени насыщенным лексическими единицами. Наибольшую значимость для участников исследования имеет такая подкатегория, как «интересное времяпрепровождение с друзьями» (основные лексические единицы — «настроение», «общение», «поддержка»).

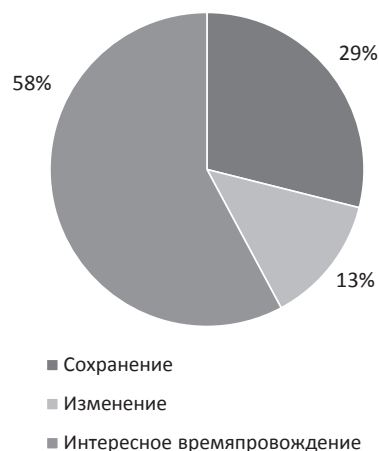


Рис. 6. Процентное соотношение встречаемости в текстах интервью различных единиц анализа по категории «Взаимоотношения с друзьями»

На рисунке 6 наглядно отображены результаты, согласно которым 58% участников исследования считают, что основной ценностью взаимоотношений с друзьями является интересно проведенное время, при этом чуть менее трети из них не хотели бы менять имеющийся круг друзей, который является источником хорошего настроения и поддержки. Лишь 13% молодых супругов — как мужчин, так и женщин, — участвовавших в интервью, всё-таки хотели бы изменить круг дружеского общения. Столь умеренный показатель значимости неформальных социальных связей с ровесниками для молодых супружеских пар, скорее всего, носит временный характер и может быть связан с приоритетностью построения глубоких и устойчивых эмоциональных отношений между мужьями и жёнами. На фоне этой фундаментальной жизненной задачи, пусть даже не всегда осознаваемой молодыми супругами, ценность внешних межличностных отношений несколько снижается.

Завершая анализ результатов, полученных в ходе изучения представлений супругов о собственной семье, можно предложить ряд обобщённых характеристик субъективного образа семейной жизни, свойственного молодым супружеским парам, принимавшим участие в исследовании. К ним относятся:

1. Рождение первого (в некоторых семьях — второго) ребёнка в ближайшие годы.
2. Необходимость высокой трудовой активности (собственной и супруга/супруги) для достижения стабильного социально-экономического положения.
3. Приоритет психологической удовлетворённости супружеством по отношению к удовлетворённости материальными и социальными аспектами семейной жизни.
4. Выбор в пользу стратегии ситуативного лидерства супругов (в зависимости от большей компетентности в тех или иных вопросах), как одной из наиболее рациональных и эффективных стратегий принятия значимых решений в семье.
5. Признание ценности поддержки со стороны родительских семей, сохранение близких, позитивно окрашенных отношений с родственниками.

• Снижение ценности внешних межличностных взаимодействий вследствие приоритетности построения глубоких устойчивых эмоциональных отношений между супругами.

Некоторые из указанных характеристик содержат латентные противоречия, которые могут привести в будущем к появлению ряда семейных проблем. Обозначим только три возможные проблемы.

Как уже было отмечено выше, особая значимость трудовой активности для участников исследования — как мужчин, так и женщин, — при условии излишней вовлечённости в профессиональную деятельность обоих супругов, может негативно сказаться на их межличностном общении и привести к снижению уровня психологической удовлетворённости браком.

Ситуативное лидерство в качестве основной стратегии принятия жизненно важных решений в семье во многих случаях бывает эффективным, но не является оптимальным вариантом (по сравнению со стратегией совместного принятия решений). Проблемой в данном случае могут стать неоправданные ожидания, что супруг/супруга возьмёт на себя ответственность за принятие решений.

Слишком тесная взаимосвязь с родительскими семьями, в тех случаях, когда она достигает степени психологической зависимости, неизбежно будет приводить к усилению влияния со стороны родственников на принятие молодой семьёй жизненно важных решений. Это может, с одной стороны, негативно сказываться на межличностных отношениях в парах, а с другой — препятствовать формированию социальной зрелости у супругов.

По мнению авторов, в перспективе необходимо проведение практико-ориентированного исследования с применением расширенного диагностического инструментария. Исследование должно быть направлено на более глубокое изучение субъективного образа семейной жизни, свойственного супружеским парам, и особенно тех скрытых проблем, которые связаны с противоречиями в системе представлений молодых супругов о семье и оказывают разрушающее воздействие на брачно-семейные отношения.

1. Андреева Т. В. Психология современной семьи. СПб.: Речь, 2005. 436 с.
2. Вишнякова А. С. Семья как концепт // Проблемы современной науки и образования. 2014 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-kak-kontsept> (дата обращения: 01.11.2019).
3. Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 704 с.
4. Голод С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты / под ред. Г. М. Романенковой. Л.: Наука, 1984. 136 с.
5. Девярых С. Ю. Образ семьи в оценочных эталонах юношей и девушек // Психологический журнал. 2003. Т. 2. № 4. С. 112–115.
6. Дружинин В. Н. Психология семьи интеллигенции // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2005. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-semi> (дата обращения: 20.10.2019).
7. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М.: Смысл, 2003. 284 с.
8. Куфтяк Е. В. Устойчивость в психологии семьи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2011: [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ustoychivost-v-psihologii-semi> (дата обращения: 10.09.2019).
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

10. Лукьянченко Н. В. Особенности соотношения идеального и реального образов семьи у мужей и жен на разных этапах брака // Вестник ПГЛУ. 2010. №2. С. 334–338.
11. Плотников А. Д. Молодая семья // Знание. Понимание. Умение. 2006: [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodaya-semya> (дата обращения: 20.10.2019).
12. Преснякова-Осипова И. В. Образ жизни семьи российской федерации как объект социологического анализа // Власть. 2011. №9. С. 83–85.
13. Преснякова-Осипова И. В. Образ и качество жизни семьи // Власть. 2013. №5. С. 152–155.
14. Федеральная служба государственной статистики по Российской Федерации [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://gks.ru/folder/12781> (дата обращения: 20.10.2019).
15. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР. М.: Мысль, 1979. 365 с.
16. Хельмиус Г. Сценарий взросления. О любви, сексуальности и социализации в подростковые годы. СПб.: Нордмедиздат, 2003. 128 с.
17. Шевченко И. О. Семья, семейные ценности, материальное положение семьи в представлениях интеллигенции // Вестник РГГУ. 2017: [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-semeynyye-tsennosti-materialnoe-polozhenie-semi-v-predstavleniyah-intelligentsii> (дата обращения: 15.12.2019).
18. Щербакова Л. И., Верещагина А. В., Самыгин С. И. Молодая семья в условиях трансформации институтов семьи и брака // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2016: [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodaya-semya-v-usloviyah-transformatsii-institutov-semi-i-braka> (дата обращения: 15.12.2019).
19. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. М.: Добросвет, 2003. 596 с.

References

1. Andreyeva T. V. *Psikhologiya sovremennoy semyi* [Psychology of modern family]. St.Petersburg: Rech Publ., 2005. 436 p. (In Russian).
2. Vishnyakova A. S. *Semya kak konsept* [Family as a concept]. *Problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya — Problems of Modern Science and Education*, 2014. (In Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-kak-kontsept> (accessed 01.11.2019).
3. Giddens A. *Sociology*. Cambridge: Polity press, 1989. 815 p. (Rus. ed.: Giddens E. *Sotsiologiya*. M.: Editorial URSS Publ., 1999. 704 p.)
4. Golod S. I. *Stabilnost semyi: sotsiologicheskii i demograficheskii aspekty* [Family stability: sociological and demographic aspects]. Leningrad: Nauka Publ., 1984. 136 p. (In Russian).
5. Devyatikh S. Yu. *Obraz semyi v otsenochnykh etalonakh yunoshey i devushek* [Family image in the assessment standards of boys and girls]. *Psikhologicheskii zhurnal — Psychological Journal*, 2003, 2 (4), pp. 112–115 (in Russian).
6. Druzhinin V. N. *Psikhologiya semyi intelligentsii* [Psychology of the intelligentsia family]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki — Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2005. (In Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-semi> (accessed 10.20.2019).
7. Kronik A. A., Akhmerov R. A. *Kauzometriya: Metody samopoznaniya, psikhodiagnostiki i psikhoterapii v psikhologii zhiznennogo puti* [Causometry: Methods of self-knowledge, psychodiagnosics and psychotherapy in psychology of the life path]. Moscow: Smysl Publ., 2003. 284 p. (In Russian).
8. Kuftyak E. V. *Ustoychivost v psikhologii semyi* [Stability in the psychology of family]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika — Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2011. (In Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ustoychivost-v-psihologii-semi>. (accessed 09.10.2019).
9. Leontyev A. N. *Deyatel'nost. Soznaniye. Lichnost.* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat Publ., 1975. 304 p. (In Russian).
10. Lukyanchenko N. V. *Osobennosti sootnosheniya idealnogo i realnogo obrazov semyi u muzhey i zhen na raznykh etapakh braka* [Features of the ratio of ideal and real family images of husbands and wives at different stages of marriage]. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta — Bulletin of Pyatigorsk State Linguistic University*, 2010, (2), pp. 334–338 (in Russian).
11. Plotnikov A. D. *Molodaya semya* [Young family]. *Znaniye.Ponimaniya. Umeniyе — Knowledge. Understanding. Skill*, 2006. (In Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodaya-semya> (accessed 10.20.2019).
12. Presnyakova-Osipova I. V. *Obraz zhizni semyi Rossiyskoy Federatsii kak obyekt sotsiologicheskogo analiza* [Family lifestyle of the Russian Federation as an object of sociological analysis]. *Vlast — Power*, 2011, (9), pp. 83–85 (in Russian).
13. Presnyakova-Osipova I. V. *Obraz i kachestvo zhizni semyi* [The image and quality of family life]. *Vlast — Power*, 2013, (5), pp. 152–155 (in Russian).
14. *Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki po Rossiyskoy Federatsii* [The Federal State Statistics Service of the Russian Federation]. (In Russian). Available at: <https://gks.ru/folder/12781> (accessed 20.10.2019).
15. Kharchev A. G. *Brak i semya v SSSR* [Marriage and family in the USSR]. Moscow: Mysl Publ., 1979. 365 p. (In Russian).
16. Helmius G. *The scenario of growing up: On love, sexuality and socialization in adolescence*. Uppsala, 1990. 222 p. (Rus. ed.: Helmius G. *Sisenariy vzrosleniya: O lubvi, seksualnosti i sotsializatsii v podrostkovyye gody*. St. Petersburg, Nordmedizdat Publ., 2003. 128 p.)
17. Shevchenko I. O. *Semya, semeynyye tsennosti, materialnoye poozhenite semyi v predstavleniyakh intelligentsia* [Family, family values, financial situation of the family in the ideas of the intelligentsia]. *Vestnik Rossiyskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta — Bulletin of Russian State Humanitarian University*, 2017. (In Russian). Available at:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-semeynye-tsennosti-materialnoe-polozhenie-semi-v-predstavleniyah-intelligen-tsii> (accessed 15.12.2019).
18. Shcherbakova L.I., Vereshchagina A.V., Samygin S.I. Molodaya semya v usloviyakh transformatsii institutov semyi i braka [A young family in the conditions of transformation of family and marriage institutions]. *Gumanitarnyye, sotsialno-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki — Humanitarian, Socio-Economic and Social Science*, 2016. (In Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodaya-semya-v-usloviyah-transformatsii-institutov-semi-i-braka> (accessed 15.12.2019).
 19. Yadov V.A. *Strayeriya sotsiologicheskogo issledovaniya* [Strategy of sociological research]. Moscow: Dobrosvet Publ., 2003. 596 p. (In Russian).

КОВАЛЁВ ПАВЕЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ

аспирант кафедры социальной психологии

Московского государственного областного университета,

pavelkovalev0611@gmail.ru

PAVEL A. KOVALEV

Postgraduate student of the Department of Social Psychology of Moscow State Regional University

УДК 316.614.5

**ОТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ,
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ,
К СИТУАЦИИ ПРЕБЫВАНИЯ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ**

**ATTITUDE OF ORPHANED CHILDREN AND CHILDREN
LEFT WITHOUT PARENTAL CARE TO THE SITUATION
OF STAYING IN A CHILDREN'S HEALTH CAMP**

Аннотация. В статье представлены результаты исследования отношения детей-сирот к ситуации пребывания в детском оздоровительном лагере. Показано, что положительное или отрицательное отношение к лагерю определяется качеством бытовых условий, возможностью занятия конкретными видами деятельности, характером отношений со сверстниками, внешними ограничениями и режимом. Определено, что состав социального окружения влияет на отношение подростков к лагерю и на условия, определяющие это отношение. Выявлено, что пребывание в окружении семейных сверстников приводит к усилению влияния бытовых и режимных условий лагеря на отрицательное самочувствие и к повышению значимости деятельности, выбираемой по своему усмотрению, как условия положительного самочувствия. Показано, что привычное социальное окружение ориентирует подростков на активность и соблюдение внешне заданных правил, а окружение семейных сверстников — на личностное саморазвитие.

ABSTRACT. The article presents the results of the study of the attitude of orphaned children to the situation of staying in a children's health camp. It is shown that a positive or negative attitude to the camp is determined by the quality of living conditions, the ability to be engaged in specific activities, the nature of relationships with peers, external restrictions and regime. It is determined that the composition of the social environment affects the attitude of teenagers to the camp and the conditions that determine this attitude. It was revealed that being surrounded by family peers leads to increased influence of household and regime conditions of the camp on negative well-being and increasing the importance of self-selected activities as a condition for positive well-being. It is shown that the usual social environment focuses teenagers on the activity and compliance with externally set rules, the environment of family peers-on personal self-development.

Ключевые слова: дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, детский оздоровительный лагерь, смешанные отряды, обособленные отряды.

KEYWORDS: orphaned children, children left without parental care, children's health camps, mixed detachments, separate detachments.

Для современной психологической науки и практики актуальной является проблема обеспечения эффективных условий социализации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

На протяжении длительного времени в Российской Федерации одним из основных видов учреждений для детей-сирот, обеспечивающих условия их социализации и дальнейшей адаптации, являлись детские дома. На протяжении последних пяти лет ведётся работа по реформированию детских домов, нацеленная на создание в учреждениях

условий, максимально приближенных к семейным, а также на скорейшее устройство детей в замещающие семьи, в связи с чем они были переименованы в центры содействия семейному воспитанию (далее — ЦССВ).

Процесс реорганизации учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является длительным и сложным, и во многих случаях черты, свойственные детским домам, ещё частично сохраняются. Ребёнок в ЦССВ находится в условиях ограниченного круга социальных контактов, не имеет возможности наблюдать

разнообразные модели общения и поведения. Поэтому для детей-сирот особенно важен опыт пребывания в иных условиях социализации, которые им может обеспечить детский оздоровительный лагерь (далее — ДОЛ).

Период пребывания ребёнка в ДОЛ представляет собой включение его в систему дополнительного образования, одной из функций которого является социализация личности, интеграция человека в социум. ДОЛ предоставляют возможность для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, преодолеть трудности социализации за счёт включения их в систему новых социальных связей и отношений [3].

Характеризуя среду ДОЛ, авторы описывают такие её особенности, как пространственно-временная ограниченность бытия, наличие единой системы требований в соответствии с общепринятыми нормами и ценностями, внешне заданный режим и чёткий распорядок мероприятий, кратковременность функционирования временного детского коллектива, ослабляющего прямое влияние на подростка его привычного окружения [5; 7]. Кроме того, авторы выделяют в качестве важнейшего фактора эффективности влияния ДОЛ на ребёнка профессиональную позицию вожатого. Авторы отмечают такие аспекты профессиональной деятельности и общения вожатых, как подготовленность к взаимодействию со сложными категориями детей, организация конструктивного взаимодействия педагогов и подростков на основе сотрудничества, партнёрства при лидерской позиции взрослого, творческий характер взаимодействия с детьми, построение доверительных отношений с подростками, ориентация вожатых на безусловное принятие и эмпатическое понимание детей, поддержание обратной связи с детьми через анализ и рефлексию деятельности, делегирование педагогами части полномочий и ответственности подросткам [1; 2; 3; 4; 8].

Однако эффект от пребывания ребёнка, оставшегося без попечения родителей, в ДОЛ невозможно прогнозировать без учёта его собственного отношения к этим условиям. Стоит учитывать и тот факт, что дети-сироты в ДОЛ могут оказаться в несколько разных условиях: в обособленных отрядах, где они будут взаимодействовать только со своими сверстниками из ЦССВ, или в смешанных отрядах, в состав которых наряду с детьми-сиротами входят

и семейные сверстники. Эти различия могут сказываться на отношении детей к ситуации пребывания в ДОЛ.

Учитывая традиции отечественной психологической науки, согласно которым внешние причины действуют через внутренние условия, а отношение к воздействиям среды определяет роль и влияние этих условий на ход психологического развития, изучение отношения детей к ситуации пребывания в ДОЛ является актуальной проблемой для современной психологической науки и практики [6].

Целью исследования является изучение отношения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к ситуации пребывания в ДОЛ. Объектом исследования является отношение детей к ДОЛ. Предметом исследования выступает состав социального окружения детей-сирот как фактор, определяющий их отношение к ситуации пребывания в ДОЛ.

Задачи исследования:

- выявить и описать условия ДОЛ, определяющие положительное и отрицательное самочувствие детей-сирот;
- исследовать отношение детей-сирот к собственным перспективам и возможностям в условиях ДОЛ;
- изучить представления детей-сирот о сложностях пребывания в ДОЛ;
- изучить роль социального окружения как фактора, определяющего отношение детей-сирот к ситуации пребывания в ДОЛ.

Для изучения отношения детей, оставшихся без попечения родителей, к условиям пребывания в ДОЛ, нами была разработана анкета по типу незавершённых предложений. Структура анкеты ориентирована на следующие показатели:

- отношение детей к ситуации пребывания в ДОЛ;
- самооценка возможностей и перспектив, связанных с пребыванием в ДОЛ;
- самооценка сложностей пребывания в ДОЛ.

В таблице 1 представлено содержание вопросов разработанной анкеты.

Полученные в результате анкетирования высказывания были проанализированы с применением метода контент-анализа.

Исследование включало в себя два среза. Первый срез был проведён в начале смены в ДОЛ;

Табл. 1

Содержание анкеты для изучения отношения детей к ситуации пребывания в лагере

Показатель	Вопросы методики	
	до начала смены	после завершения смены
1. Отношение к ситуации	Меня радует, что в лагере...	Меня порадовало, что в лагере...
	Я волнуюсь, что в лагере...	Я расстроен (а), что в лагере...
2. Самооценка возможностей и перспектив	В лагере мне хотелось бы...	После возвращения из лагеря мне хочется...
	Уверен (а), что в лагере у меня получится...	В лагере у меня получилось...
3. Самооценка сложностей	Думаю, самым сложным для меня в лагере будет...	Самым сложным для меня в лагере оказалось...

полученные в результате первого среза ответы проанализированы по всей совокупности выборки без учёта состава социального окружения. Второй срез проведён на завершающем этапе отдыха детей в ДОЛ. Ответы, полученные в рамках второго среза, проанализированы отдельно для выборок детей из смешанных и обособленных отрядов.

В исследовании принимали участие 115 воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящиеся на отдыхе в ДОЛ в летний период на протяжении 42 дней. Из них 64 человека находились в смешанных отрядах (воспитанники ЦССВ с семейными сверстниками) и 51 человек — в обособленных отрядах (только воспитанники ЦССВ).

На основе обобщения ответов выделены единицы анализа содержания. Укрупнение близких по смыслу единиц позволило объединить их в обобщённые категории, соответствующие отдельным составляющим среды ДОЛ: бытовая, природная, деятельностная, отношенческая, развивающая, режимная, эмоциональная, валеологическая.

Результаты контент-анализа высказываний об отношении к пребыванию в ДОЛ представлены в таблице 2.

Описывая переживания положительной модальности, подростки до начала пребывания в ДОЛ наиболее часто упоминали высказывания, характеризующие бытовую и природную составляющие среды ДОЛ (50,5%). При этом в качестве условия положительного психологического самочувствия наиболее часто были названы качественная интернет-связь и питание (14,1 и 10,1% соответственно). После завершения пребывания в ДОЛ у подростков из обособленных отрядов сохранилась высокая частота упоминания бытовой и природной составляющей (52,2%), при этом у подростков из смешанных отрядов частота упоминания этой составляющей существенно снизилась (до 22,2%). Предполагаем, что подростки из обособленных отрядов оценивали бытовые и природные условия отдыха в ДОЛ исходя из критериев, свойственных их социальной группе, в то время как у подростков, имевших опыт взаимодействия с семейными сверстниками, повысились притязания относительно условий отдыха. Такое «заражение» привело к снижению удовлетворённости условиями отдыха, и, как следствие, они реже упоминались при описании положительного психологического самочувствия в ДОЛ.

Деятельностная составляющая среды ДОЛ упоминается в качестве фактора положительного психологического самочувствия в ответах подростков до начала отдыха в 19,2% случаев, при этом наиболее часто подростки указывают на возможность заниматься деятельностью, которую выберут они сами (11,1%), и только во вторую очередь — на запланированные программой ДОЛ мероприятия (7,1%). После завершения пребывания в ДОЛ в ответах подростков из смешанных отрядов деятельностная составляющая упоминается значительно чаще (30,7%), в то время как в ответах подростков из обособленных отрядов частота её упоминания снижается (до 10,4%). При этом подростки из обособленных отрядов указывают не на выбираемую

ими деятельность, а на заданные мероприятия. Таким образом, пребывание в окружении семейных сверстников в большей степени ориентирует подростков на деятельность как условие положительного психологического самочувствия.

Отношенческая составляющая среды ДОЛ упоминалась в ответах подростков до начала пребывания в ДОЛ в качестве условия положительного психологического самочувствия в 16,2% случаев (10,1% — отношения с водителями и другими специалистами, 6,1% — отношения со сверстниками). После завершения пребывания в ДОЛ наблюдается увеличение частоты упоминания отношенческой составляющей у подростков из смешанных и обособленных отрядов (23,2 и 20,9% соответственно).

Эмоциональная составляющая («весело», «прикольно» и пр.) и развивающая составляющая («можно развить себя», «могу развить свои способности» и пр.) среды ДОЛ упоминаются в ответах подростков до начала пребывания достаточно редко (3 и 1%). После пребывания в ДОЛ в ответах подростков из смешанных отрядов наблюдается повышение частоты ответов в обеих категориях (7,4 и 5,3%), в ответах подростков из обособленных отрядов — только по развивающей составляющей.

Отрицание возможности положительного психологического самочувствия зафиксировано в 10,1% случаев в ответах подростков до начала пребывания в ДОЛ. После пребывания в ДОЛ этот показатель снизился у подростков из смешанных отрядов до 7,4%, а у подростков из обособленных отрядов — до 4,5%.

Описывая переживания отрицательной модальности, подростки до начала пребывания в ДОЛ также наиболее часто упоминали высказывания, характеризующие бытовую и природную составляющие среды ДОЛ (27% от всех высказываний). Частота ответов в данной категории повысилась до 42,3% после завершения смены у подростков из смешанных отрядов и до 48% — у подростков из обособленных отрядов. Наиболее часто подростки испытывали дискомфорт от качества интернет-связи и питания, которые не отвечали их ожиданиям. У подростков из смешанных отрядов, согласно полученным результатам, качество бытовых и природных составляющих в большей степени определяет отрицательное психологическое самочувствие, чем положительное (42,3 и 22,1% соответственно). У подростков из обособленных отрядов влияние бытовой и природной составляющих на положительное и отрицательное психологическое самочувствие находится в близком диапазоне (52,2 и 48% соответственно).

Деятельностная составляющая среды ДОЛ упоминается в качестве фактора, определяющего отрицательное психологическое самочувствие, до начала пребывания в ДОЛ в 23,8% высказываний, после завершения — в 14,1% высказываний у подростков из смешанных отрядов, в 15,4% — у подростков из обособленных отрядов. В ответах подростков звучали неудовлетворённость малым количеством мероприятий и общее ощущение скуки в период пребывания в ДОЛ (19% — до начала пребывания в ДОЛ, 11,3% и 15,4% — после завершения смены). То есть часть подростков ожидают

от отдыха в ДОЛ максимально активной включённости, ситуация же недостатка активности порождает отрицательное психологическое самочувствие. Значительно меньшая часть подростков, напротив, в качестве фактора отрицательного психологического самочувствия указывают невозможность пассивного отдыха и избыточное количество плановых мероприятий (4,8% ответов до начала смены в ДОЛ, 2,8% ответов после завершения смены у подростков из смешанных отрядов).

В описании переживаний отрицательной модальности у подростков появляется упоминание режимной составляющей среды ДОЛ. В ответах до начала смены в ДОЛ и после её завершения подростки упоминали, что их расстроит (расстроило) в ДОЛ наличие ограничений, правил, запретов (15,9% до начала смены, 11,3% и 11,5% — после завершения смены). Прежде всего это касалось запрета свободно покидать территорию ДОЛ и планировать время по своему усмотрению. Несколько реже в качестве

Табл. 2

Частота упоминания разных условий ДОЛ в высказываниях об отношении к отдыху в лагере

Единицы анализа содержания	До начала смены		В завершение смены			
	абс	%	смешанные		обособленные	
			абс	%	абс	%
Меня радует, что в лагере... (Меня порадовало, что в лагере...)						
1. Бытовая и природная составляющие	50	50,5	21	22,1	35	52,2
1.1. Интернет, Wi-Fi	14	14,1	5	5,3	10	15
1.2. Питание	10	10,1	4	4,2	6	8,9
1.3. Море	8	8,1	8	8,4	12	17,9
1.4. Условия для занятий спортом	7	7,1	3	3,2	4	5,9
1.5. Территория, природа	6	6,1	0	0	0	0
1.6. Прочее	5	5	1	1	3	4,5
2. Деятельностная составляющая	19	19,2	29	30,7	7	10,4
2.1. Возможность заниматься конкретными видами деятельности	11	11,1	14	14,7	0	0
2.2. Участие в мероприятиях	7	7,1	12	12,6	7	10,4
2.3. Отдых	1	1	3	3,2	0	0
3. Отношенческая составляющая	16	16,2	22	23,2	14	20,9
3.1. Специалисты	10	10,1	15	15,8	9	13,4
3.2. Сверстники, друзья	6	6,1	7	7,4	5	7,5
4. Эмоциональная составляющая	3	3	7	7,4	2	3
5. Развивающая составляющая	1	1	5	5,3	3	4,5
6. Отрицание	10	10,1	7	7,4	3	4,5
7. Обобщение	0	0	4	4,2	3	4,5
ВСЕГО (общее количество высказываний)	99	100	95	100	67	100
Я волнуюсь, что в лагере... (Я расстроен (а), что в лагере...)						
1. Бытовая и природная составляющие	17	27	30	42,3	25	48
1.1. Интернет, Wi-Fi	5	7,9	8	11,3	7	13,4
1.2. Питание	5	7,9	12	17	13	25
1.3. Бытовые неудобства	3	4,8	3	4,2	2	3,8
1.4. Погода и др. природные условия	3	4,8	4	5,6	3	5,8
1.5. Прочее	1	1,6	3	4,2	0	0
2. Деятельностная составляющая	15	23,8	10	14,1	8	15,4
2.1. Малое количество мероприятий	12	19	8	11,3	8	15,4
2.2. Избыточное количество мероприятий (невозможность отдыха)	3	4,8	2	2,8	0	0
3. Режимная составляющая	14	22,2	12	16,9	6	11,5
3.1. Запреты, ограничения, правила	10	15,9	8	11,3	6	11,5
3.2. Режим	4	6,3	4	5,6	0	0
4. Отношенческая составляющая	2	3,2	9	12,6	4	7,7
4.1. Специалисты	0	0	5	7,0	0	0
4.2. Сверстники	2	3,2	4	5,6	4	7,7
5. Валеологическая составляющая	2	3,2	2	2,8	0	0
6. Отрицание («Ничего»)	6	9,5	3	4,2	3	5,8
7. Обобщение («Всё»)	3	4,8	0	0	3	5,8
8. Прочее	4	6,3	5	7,0	3	5,8
ВСЕГО (общее количество высказываний)	63	100	71	100	52	100

условия отрицательного психологического самочувствия упоминался собственно режим (распорядок дня), прежде всего необходимость раннего подъёма. Таким образом, режим и ограничения в распорядке лагеря являются для части подростков фактором отрицательного психологического самочувствия.

Значимость отношенческой составляющей в определении отрицательного психологического самочувствия в наибольшей степени проявилась в ответах подростков из смешанных отрядов после завершения пребывания в ДОЛ (12,6% ответов). При этом несколько чаще упоминались отношения со специалистами (прежде всего вожатыми ДОЛ — 7% ответов, со сверстниками — 5,6%). Подростки из обособленных отрядов после завершения пребывания в ДОЛ не упоминали в ответах отношения со специалистами ДОЛ как влияющие на отрицательное психологическое самочувствие.

Результаты контент-анализа ответов подростков на вопросы о возможностях и перспективах в условиях ДОЛ представлены в таблице 3.

Описания желаний, связанных с пребыванием в ДОЛ, подростками до начала смены наиболее часто содержали указания на конкретные бытовые и природные условия (25,1%). Таким образом, подростки воспринимают эти условия в качестве одного из факторов положительного психологического самочувствия. В ответах подростков после пребывания в ДОЛ данная категория обнаружена значительно реже (1,9% у подростков из смешанных отрядов, 11,3% — из обособленных), все обнаруженные ответы при этом были связаны с возвращением к привычному питанию.

Упоминание деятельностной составляющей среды ДОЛ в ответах подростков до начала пребывания в ДОЛ (33,8% высказываний) в основном содержало указания на предпочитаемый уровень активности — выбор пассивного отдыха (13,4%) либо активного (11,8%). После пребывания в ДОЛ у подростков из смешанных отрядов частота упоминания данной категории возросла до 22,6%, в то время как у подростков из обособленных отрядов снизилась до 9,4%. Желание активного времяпрепровождения, о котором упоминали подростки до начала пребывания в ДОЛ, после завершения смены в ответах подростков не звучало. Эти результаты указывают на то, что часть подростков воспринимают пребывание в ДОЛ как перенасыщенное разными формами активности и не вполне отвечающее их ожиданиям о размеренном отдыхе.

После пребывания в ДОЛ в ответах подростков из обособленных отрядов произошло значительное увеличение ответов в обобщённой категории «Режимная составляющая» по показателю «Снижение количества правил, ограничений» (от 3,1 до 11,3%). Среда социализации ДОЛ характеризуется чётким режимом и ограничением возможностей свободного перемещения, что воспринимается подростками как дефицит свободы выбора и действий и может стать условием отрицательного психологического самочувствия. При этом характеристики собственно режима жизнедеятельности в ДОЛ упоминались подростками только на этапе до пребывания в ДОЛ («Вставать попозже» и пр.).

Отношенческая составляющая среды ДОЛ в ответах на вопрос о желаниях характеризуется упоминанием трёх субъектов отношений: сверстников, родственников и вожатых ДОЛ. На этапе до пребывания в ДОЛ частота ответов в данной категории была незначительной (1,6%), в то время как после пребывания в ДОЛ значительно возросла (до 22,7% у подростков из смешанных отрядов и до 24,5% у подростков из обособленных отрядов). При этом ответы в категории «Родные» (желание увидеться с родными) выявлены только у подростков из смешанных отрядов после пребывания в ДОЛ (15,1%), что связано с влиянием семейных сверстников, выражающих подобные желания. При этом 15,1% из обособленных отрядов выразили желание после завершения смены вновь встретиться с вожатыми. Эти результаты показывают, как по-разному подростки из смешанных и обособленных отрядов выделяют значимого взрослого после полученного опыта пребывания в ДОЛ. При этом желания взаимодействия со сверстниками подростки озвучивают значительно реже (1,9% подростков из смешанных отрядов и 9,4% подростков — из обособленных).

Желания, связанные с развитием в условиях ДОЛ новых умений и возможностей, сформулированы только в 1,6% высказываний до начала отдыха в ДОЛ. После завершения пребывания в ДОЛ о дальнейшем развитии новых умений говорят только подростки, находившиеся в смешанных отрядах (5,7% высказываний).

Ряд ответов подростков косвенно указывают на общий дискомфорт от пребывания в ДОЛ и отрицательное психологическое самочувствие. Так, после завершения смены подростки указывают на желание покинуть ДОЛ (11,3% подростков из смешанных отрядов и 13,2% — из обособленных), а также отрицание любых желаний («Ничего не хочется, всё равно засунут ещё в какой-нибудь лагерь») — 11,3% подростков из смешанных отрядов и 9,4% подростков из обособленных отрядов.

В описании планируемых в период пребывания в ДОЛ достижений преобладает обобщённая категория «Деятельностная составляющая». До начала пребывания в ДОЛ подростки наиболее часто в качестве «достижения» обозначают пассивный отдых («Ничего не делать», «Выспаться» — 18,6%). В ответах подростков из смешанных отрядов после пребывания в ДОЛ частота упоминания данной категории остаётся самой высокой (17,8%), в то время как в ответах подростков из обособленных отрядов подобные ответы звучат значительно реже (5,6%). Вероятно, пребывание в среде семейных сверстников и необходимости конкуренции в новых условиях взаимодействия сделали пребывание в ДОЛ ресурсозатратным для подростков из смешанных отрядов. В ответах подростков из смешанных отрядов после завершения смены по сравнению с её началом повысилась значимость категории «Участие в мероприятиях» (с 7,5 до 15,5%). Высокая интенсивность участия в мероприятиях задана самим распорядком жизни в ДОЛ — это даёт возможность подросткам максимально активно провести отдых. Однако стоит

отметить, что ответы в данной категории содержат формальное указание на участие в мероприятиях как достижение без описания полученных в результате умений, опыта и пр.

Значительное количество ответов об ожидаемых достижениях до начала пребывания в ДОЛ было отнесено к категории «Конкретные виды деятельности» (12,5%): подростки высказывали

ожидания возможности заниматься творческими и спортивными видами деятельности в ДОЛ, а также пробовать свои способности в ещё не освоенных областях деятельности. В оценке достижений после пребывания в ДОЛ значимость данных категорий снизилась в категории «Конкретные виды деятельности» до 6,7% у подростков из смешанных отрядов и до 5,6% — у подростков из обособленных

Табл. 3

Частота упоминания разных условий ДОЛ в высказываниях о возможностях и перспективах

Единицы анализа содержания	До начала смены		В завершение смены			
	абс	%	смешанные		обособленные	
			%	абс	%	абс
В лагере мне хотелось бы... (После возвращения из лагеря мне хочется...)						
1. Бытовая и природная составляющие	32	25,1	1	1,9	6	11,3
1.1. Наличие моря	13	10,2	0	0	0	0
1.2. Интернет, Wi-Fi, компьютерный класс	10	7,9	0	0	0	0
1.3. Бытовые условия	6	4,7	0	0	0	0
1.4. Питание	0	0	1	1,9	6	11,3
1.5. Прочее	3	2,4	0	0	0	0
2. Деятельностная составляющая	43	33,8	17	32	11	20,7
2.1. Пассивный отдых	17	13,4	12	22,6	5	9,4
2.2. Активный отдых	15	11,8	0	0	0	0
2.3. Участие в мероприятиях, играх	7	5,5	0	0	0	0
2.4. Отсутствие мероприятий	4	3,1	0	0	0	0
2.5. Возвращение к привычным занятиям	0	0	5	9,4	6	11,3
3. Режимная составляющая	8	6,2	3	5,7	6	11,3
3.1. Снижение количества правил, ограничений	4	3,1	3	5,7	6	11,3
3.2. Изменения режима	4	3,1	0	0	0	0
4. Отношенческая составляющая	2	1,6	12	22,7	13	24,5
4.1. Сверстники	2	1,6	1	1,9	5	9,4
4.2. Родные	0	0	8	15,1	0	0
4.3. Вожатые (возвращение в ДОЛ)	0	0	3	5,7	8	15,1
5. Развивающая составляющая	2	1,6	3	5,7	0	0
5.1. Развитие новых умений	2	1,6	3	5,7	0	0
6. Покинуть ДОЛ (вернуться домой)	3	2,4	6	11,3	7	13,2
7. Отрицание (ничего не хотелось бы)	2	1,6	6	11,3	5	9,4
8. Прочее	3	2,4	5	9,4	5	9,4
ВСЕГО (общее количество высказываний)	127	100	53	100	53	100
Уверен (а), что в лагере у меня получится... (В лагере у меня получилось...)						
1. Деятельностная составляющая	31	38,6	18	40	5	14
1.1. Отдых	15	18,6	8	17,8	2	5,6
1.2. Конкретные виды деятельности	10	12,5	3	6,7	2	5,6
1.3. Участие в мероприятиях	6	7,5	7	15,5	1	2,8
2. Отношенческая составляющая	5	6,2	3	6,7	3	8,3
2.1. Общение, отношения	3	3,7	3	6,7	3	8,3
2.2. Эмоциональная саморегуляция	2	2,5	0	0	0	0
3. Развивающая составляющая	16	20	13	28,9	11	30,5
3.1. Приобретение новых умений или развитие имеющихся	9	11,3	3	6,7	3	8,3
3.2. Физическое развитие	3	3,7	1	2,2	0	0
3.3. Реализация способностей	2	2,5	4	8,9	5	13,9
3.4. Достижение конкретной цели	2	2,5	5	11,1	3	8,3
4. Эмоциональная составляющая	6	7,5	0	0	2	5,6
5. Отрицание (ничего)	9	11,3	5	11,1	10	27,8
6. Обобщение (всё, многое)	7	8,8	3	6,7	4	11,1
7. Прочее	6	7,5	3	6,7	1	2,8
ВСЕГО (общее количество высказываний)	80	100	45	100	36	100

отрядов. Ограничения возможностей заниматься избранными видами деятельности подростки связывали с недостаточно развитой инфраструктурой ДОЛ и требованиями режима.

Отношенческая составляющая среды ДОЛ упоминалась подростками при описании собственных достижений в целом достаточно редко (6,2% до начала пребывания в ДОЛ, 6,7 и 8,3% — после завершения смены). В основном подростки упоминали в качестве достижений развитие новых социальных контактов.

Значительная часть ответов подростков о собственных достижениях в ДОЛ отнесена к категории «Развивающая составляющая», при этом наблюдается возрастание частоты упоминаний развивающего эффекта ДОЛ после завершения смены (до начала смены — 20%, после завершения смены — 28,9% у подростков из смешанных отрядов, 30,5% — из обособленных отрядов).

Значительное количество ответов было отнесено к категории «Приобретение новых умений или развитие имеющихся» (11,3%): подростки писали о возможностях пробовать свои способности в ещё не освоенных областях деятельности. После пребывания в ДОЛ частота ответов в категории снизилась до 6,7% у подростков из смешанных отрядов и до 8,3% у подростков из обособленных отрядов: подростки оценили свои реальные достижения в области саморазвития ниже ожиданий. Повысилась частота ответов в категории «Реализация способностей» (с 2,5 до 8,9% у подростков из смешанных отрядов, и до 13,9% — из обособленных). Это свидетельствует о возможности ДОЛ создать среду самопрезентации и саморазвития. При этом подростки из смешанных отрядов в большей степени были

ориентированы на конкретное достижение (занять призовое место, победить в конкурентной борьбе), а подростки из обособленных отрядов — на самореализацию и проявление способностей, не обязательно подтверждённую призовым местом.

В ответах подростков до начала смены и после её завершения устойчиво прослеживалась категория «Отрицание» («Ничего не получится», «Ничего не получилось»): до начала смены — 11,3%, после завершения смены — 11,1% у подростков из смешанных отрядов, 27,8% у подростков из обособленных отрядов. Присутствие подобных ответов является косвенным свидетельством отрицательного психологического самочувствия подростков как до начала пребывания в ДОЛ, так и после него. При этом подростки, находящиеся в отрядах исключительно со своими сверстниками из ЦССВ, после завершения смены оценивают собственные достижения гораздо ниже. Предполагается, что пребывание подростков в отрядах с семейными сверстниками побуждало их к большей активности и реализации своих возможностей, то есть оказывало мотивирующее влияние.

В ответах подростков из обособленных отрядов после завершения смены повысилась значимость категории «Обобщение» (с 8,8 до 11,1%) («Всё получилось»), что говорит о невысокой степени рефлексии собственных достижений или об уходе от конкретного ответа.

Результаты контент-анализа ответов подростков на вопросы о сложностях в условиях ДОЛ представлены в таблице 4.

В описании сложностей пребывания в ДОЛ наиболее часто упоминаемой стала обобщённая категория «Режимная составляющая» (25,6% — до пребывания в ДОЛ, 28 и 23,8% — после завершения

Табл. 4

Частота упоминания разных условий ДОЛ в высказываниях о сложностях

Единицы анализа содержания	До начала смены		В завершение смены			
	абс	%	смешанные		обособленные	
			%	абс	%	абс
Думаю, самым сложным для меня в лагере будет... (Самым сложным для меня в лагере оказалось...)						
1. Бытовая составляющая	2	2,7	6	12	0	0
2. Деятельностная составляющая	15	20,3	14	28	9	21,4
2.1. Участие в мероприятиях	11	14,9	5	10	4	9,5
2.2. Конкретные виды деятельности	0	0	5	10	0	0
2.3. Пассивный отдых	4	5,4	4	8	5	11,9
3. Режимная составляющая	19	25,6	14	28	10	23,8
3.1. Запреты, ограничения, правила	5	6,7	0	0	3	7,1
3.2. Режим	14	18,9	14	28	7	16,7
4. Отношенческая составляющая	7	9,5	5	10	2	4,8
4.1. Сверстники	7	9,5	5	10	2	4,8
5. Развивающая составляющая	10	13,5	2	4	2	4,8
5.1. Самопрезентация	8	10,8	2	4	2	4,8
5.2. Достижение поставленных целей	2	2,7	0	0	0	0
6. Отрицание (ничего)	8	10,8	5	10	12	28,6
7. Обобщение (всё)	5	6,7	0	0	3	7,1
8. Пребывание в ДОЛ в целом	2	2,7	0	0	0	0
9. Прочее	6	8,1	4	8	4	9,5
ВСЕГО (общее количество высказываний)	74	100	50	100	42	100

смены). Сложности в наибольшей степени связывались подростками с соблюдением режимных моментов (18,9%). При этом, как и ранее в других вопросах, наиболее часто упоминались ранний подъём и малое количество свободного времени в плотном графике мероприятий. В ответах подростков из смешанных отрядов, получивших опыт пребывания в лагере, частота упоминания режимных моментов увеличилась (28%), в то время как у подростков из смешанных отрядов незначительно снизилась (16,7%). Предполагаем, что так может сказываться влияние «семейных» сверстников, не привыкших к отсутствию свободного времени, которым можно распорядиться по своему усмотрению.

Значительная часть сложностей зафиксирована подростками в обобщённой категории «Деятельностная составляющая» (20,3% до начала смены в ДОЛ, 28 и 21,4% — после завершения). Упоминание в качестве сложности участия в мероприятиях выявлено как в ответах подростков до пребывания в лагере (14,9%), так и после завершения смен с некоторым снижением (10 и 9,5%). Часть опрошенных полагают, что частота мероприятий в ДОЛ слишком интенсивна, что приводит к отсутствию возможности пассивного отдыха (до начала смены отметили в качестве сложности в 5,4%, после завершения смены показатель возрос до 8% у подростков из смешанных отрядов и до 11,9% у подростков из обособленных отрядов).

В рамках обобщённой категории «Развивающая составляющая» наиболее часто подростки отмечали сложности в самопрезентации (10,8% до начала смены, 4 и 4,8% — по завершении смены). Среда социализации лагеря характеризуется высокой плотностью мероприятий, необходимостью взаимодействия со сверстниками и презентации своих умений и способностей. В этом смысле подросткам задаётся некая зона развития собственных дефицитарных компетенций, что создаёт ощущение сложности и дискомфорта.

В то же время у подростков из обособленных отрядов после пребывания в ДОЛ значительно участилось упоминание категории «Отрицание» («Ничего не было сложно») с 10,8 до 28,6%, а у подростков из смешанных отрядов незначительно уменьшилось (с 10,8 до 10%). Опыт пребывания в отрядах с подростками, воспитывающимися в семьях, в большей степени способствовал осознанию возникающих трудностей, в то время как пребывание в привычном социальном окружении провоцировало появление защитных реакций.

Отношенческая составляющая упоминалась в ответах подростков до пребывания в ДОЛ (9,5%) и после завершения смены (10% у подростков из смешанных отрядов, 4,8% — в обособленных). Опыт пребывания в смешанных отрядах в большей степени способствовал восприятию отношений в отряде как сложных, что может быть связано с восприятием подростками из ЦССВ «семейных» подростков как иных, не относящихся к своей группе.

Некомфортные бытовые условия (12%) после пребывания в ДОЛ в качестве сложности упоминали только подростки из смешанных отрядов (в основном ответы касались некачественного

интернет-соединения и питания), что ранее мы уже связывали с повышением притязаний в бытовой сфере под воздействием сверстников из семьи.

Проведённое исследование позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Положительная или отрицательная модальность психологического самочувствия в большей степени определяется качеством бытовых условий среды социализации ДОЛ. При этом у подростков из смешанных отрядов данные условия чаще связаны с отрицательным психологическим самочувствием, в то время как у подростков из обособленных отрядов могут определять как положительное психологическое самочувствие, так и отрицательное. Кроме бытовых условий положительное и отрицательное психологическое самочувствие связано с характеристиками деятельностной и отношенческой составляющих среды социализации ДОЛ: для подростков важно, предоставлены ли в ДОЛ возможности для занятий конкретными видами спортивной или творческой деятельности и то, как складываются отношения со сверстниками. Отрицательное психологическое самочувствие во многом также определяется режимной составляющей среды социализации ДОЛ, несоответствием режима и правил ожиданиям подростков о желаемом отдыхе.

2. Желания подростков, связанные с пребыванием в среде социализации ДОЛ, в большей степени указывают на отрицательное психологическое самочувствие. У подростков из смешанных отрядов выражено намерение возвращения в привычную среду социализации с возможностью пассивного отдыха. У подростков из обособленных отрядов обнаружена тенденция возврата как в привычные условия социализации, так и в ДОЛ.

В описании собственных достижений в среде социализации ДОЛ подростки из смешанных отрядов в большей степени указывали обобщённые или формальные варианты, связанные с отдыхом вообще или участием в мероприятиях. Подростки из обособленных отрядов больше ориентировались на достижения в области саморазвития, достижения целей и пр.

В качестве сложностей пребывания в ДОЛ подростки обеих групп указывают необходимость соблюдения правил и режима, участия в мероприятиях и, как следствие этого, дефицит времени для свободного времяпрепровождения и отдыха.

3. Полученные результаты позволяют выделить основные направления влияния «семейных» сверстников на подростков из ЦССВ в смешанных отрядах. Отмечены повышение уровня притязаний подростков относительно бытовых условий отдыха и, как следствие, более низкая по сравнению со сверстниками из обособленных отрядов удовлетворённость этими условиями. Предполагаем наличие в смешанных отрядах более выраженной конкурентной среды, что проявляется в ориентации подростков на достижение призовых мест, победу в конкурсах в большей степени, чем на развитие способностей. У подростков из смешанных отрядов в большей степени выражены сложности в принятии ограничений и правил: вероятно, семейные сверстники демонстрируют более критичное

отношение к внешне заданным требованиям. Пребывание в отряде с семейными сверстниками актуализирует у подростков из ЦССВ намерения взаимодействия с собственными родственниками.

Обобщая полученные результаты, можно говорить о том, что опыт пребывания в ДОЛ как новой среде социализации частично изменил представления подростков о роли различных факторов, в том числе собственных действий и усилий, в определении психологического самочувствия. В начале пребывания в ДОЛ основная роль отводилась внешним условиям и возможности пассивного отдыха.

В завершение пребывания в ДОЛ ответы подростков стали содержать указание на активное времяпрепровождение и возможности самореализации, а также на значимость соблюдения правил (обособленные отряды) и личностное саморазвитие (смешанные отряды). При этом часть подростков по-прежнему отрицают значимость собственной активности как фактора, определяющего психологическое самочувствие. Мы предполагаем, что для этих подростков социализирующие возможности среды ДОЛ оказываются значительно ниже, чем для их сверстников.

1. Аксёнов А. М. Педагог-воспитатель как субъект социализации личности ребёнка-сироты в организациях для детей-сирот // Университет XXI века: исследования в рамках научных школ. Мат-лы науч. конф. научно-педагогич. работников, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Тула: изд-во Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, 2014. С. 3–6.
2. Андросова М. И., Леонтьева Т. В., Аксёнова И. Е. Социализация подростков в детском оздоровительном лагере // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №61–2. С. 27–30.
3. Байбородова Л. В., Симонова Г. И., Харисова И. Г. Педагогические основы деятельности детских оздоровительных лагерей // Ярославский педагогический вестник. 2019. №2 (107). С. 8–16.
4. Виноградова Е. С. Детский оздоровительный лагерь как место формирования духовно-нравственных ценностей подростков // Символ науки. 2016. №9. С. 63–65.
5. Дрозд К. В. Социально-педагогическая деятельность в детских оздоровительных лагерях: учебно-методическое пособие. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2016. 220 с.
6. Ковалёв П. А. Психологическое и социальное самочувствие: анализ содержания понятий // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. Т. 8, №6–1. С. 146–156.
7. Магомедов Т. А., Раджабов Х. Ш. Детский оздоровительный лагерь как среда социализации личности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. №4. С. 28–32.
8. Пак Л. Г., Харитоновна Е. В. Образовательно-воспитательный потенциал детского оздоровительного лагеря как средство социализации воспитанников // Современные наукоёмкие технологии. 2017. №6. С. 152–156.

References

1. Aksenov A. M. Pedagog-vospitatel kak subyekt sotsializatsii lichnosti rebenka-sirotы v organizatsiyakh dlya detey-sirot [Teacher-educator as a subject of socialization of an orphan child's personality in organizations for orphaned children]. *Universitet XXI veka: issledovaniya v ramkakh nauchnykh shkol: Materialy nauchnoy konferentsii nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov, aspirantov i soiskateley Tulsogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni L. N. Tolstogo* — University of the 21st century: research within scientific schools: Proc. of the Conference of research and teaching staff, postgraduates, undergraduates and applicants of Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy Publ., 2014. pp. 3–6 (in Russian).
2. Androsova M. I., Leontyeva T. V., Aksanova I. Ye. Sotsializatsiya podrostkov b detskom ozdorovitelnom lagere [Socialization of adolescents in a children's health camp]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* — Problems of Modern Psychological Education, 2018, 61 (2), pp. 27–30 (in Russian).
3. Bayborodova L. V., Simonova G. I., Kharisova I. G. Pedagogicheskiye osnovy deyatelnosti detskikh ozdorovitelnykh lagerey [Pedagogical bases of children's health camps activities]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik* — Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2019, 2 (107), pp. 8–16 (in Russian).
4. Vinogradova Ye. S. Detskiy ozdorovitelnyy lager kak mesto formirovaniya dukhovno-nravstvennykh tsennostey podrostkov [Children's health camp as a place of formation of spiritual and moral values of adolescents]. *Simvol nauki* — Symbol of Science, 2016, (9), pp. 63–65 (in Russian).
5. Drozd K. V. *Sotsialno-pedagogicheskaya deyatelnost v detskikh ozdorovitelnykh lageryakh: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Social and pedagogical activity in children's health camps: educational and methodological guide]. Vladimir: Vladimir State University Publ., 2016. 220 p. (In Russian).
6. Kovalev P. A. Psikhologicheskoye i sotsialnoye samochuvstviye: analiz soderzhaniya ponyatiy [Psychological and social well-being: analysis of the content of the concepts]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskiye obzory i sovremennyye issledovaniya* — Psychology. Historical and Critical reviews and Modern Research, 2019, 8 (6–1), pp. 146–156 (in Russian).
7. Magomedov T. A., Radzhabov Kh. Sh. Detskiy ozdorovitelnyy lager kak sreda sotsializatsii lichnosti [Children's health camp as an environment for socialization of an individual]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* — Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University, 2015, (4), pp. 28–32 (in Russian).
8. Pak L. G., Kharitonova Ye. V. *Obrazovatelno-vospitatelnyy potentsial detskogo ozdorovitel'nogo lagerya kak sredstvo sotsializatsii vospitannikov* [Educational potential of a children's health camp as a mean of socialization of pupils]. *Sovremennyye naukoemykiye tekhnologii* — Modern knowledge-intensive technologies, 2017, (6). pp. 152–156 (in Russian).

АДЕРКАС АНТОН МАКСИМОВИЧ

магистрант Санкт-Петербургского государственного университета,
anton.aderkas@gmail.com

ANTON M. ADERKAS

Master's Degree Student of Saint Petersburg State University

ЯНИЧЕВА ТАТЬЯНА ГЕЛИЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии
Санкт-Петербургского государственного университета,
yanicheva@ourfuture.ru

TATYANA G. YANICHEVA

Cand. Sc. (Psychology), Associate Professor at the Department of Social Psychology
of Saint Petersburg State University

УДК 159.9 + 316.6

**ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ И ИХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ В СЕМЬЕ**

**INTERACONNECTION BETWEEN AGRESSIVINNESS OF YOUNGER ADOLESCENTS
AND THEIR IDEAS ABOUT RELATIONSHIPS IN THE FAMILY**

Аннотация. Работа посвящена проблеме агрессивности и возможности её взаимосвязи с представлениями о взаимоотношениях в семьях у младших подростков. В работе рассматриваются проблема изучения семейных взаимоотношений, трудности непосредственного их изучения и предлагается органичное решение этой проблемы — рассмотрение всего вопроса в парадигме социальных представлений. В рамках этого подхода была описана теоретическая природа детерминации поведения посредством социальных представлений, а также описаны особенности при исследовании этой детерминации в рамках данного исследования. С целью обнаружения взаимосвязей между представлениями о своей семье и уровнем выраженности агрессивности у младших подростков авторами были исследованы 110 подростков в возрасте от 12 до 14 лет. Из них 51 мальчик и 59 девочек. Было установлено, что многие элементы представлений о своей семье имеют тесную взаимосвязь с выраженностью агрессивности и выявлены ключевые из них, имеющие взаимосвязь со многими формами агрессивности.

АБСТРАКТ. The article deals with the problem of aggressiveness and the possibility of its interrelation with the ideas of relationships in families of younger adolescents. The paper considers the problem of studying family relationships, the difficulties of direct investigation of them and offers an organic solution to this problem — consideration of the whole issue in the paradigm of social views. Within this approach the theoretical nature of behavior determination through social views as well as features in the study of this determination are described. In order to find out the interconnection between the ideas of their family and the level of aggressiveness in younger adolescents, the authors studied 110 teenagers aged 12 to 14 years old (51 boys and 59 girls). It was found out that many elements of the ideas of their family have a close relationship with the severity of their aggressiveness and the key ones having a relationship with many forms of aggressiveness were identified.

Ключевые слова: социальные представления, агрессивность, детско-родительские взаимоотношения, подростки, подростковый возраст.

KEYWORDS: social views, aggressiveness, child-parent relationships, adolescence, teenagers.

Родители и специалисты, взаимодействующие с подростками, сталкиваются с рядом трудностей, самой заметной из которых является резкий рост агрессии в этом возрасте. Поэтому изучение взаимосвязей агрессивности с другими переменными, а также поиск детерминант подростковой агрессии

остаётся актуальной задачей для различных направлений психологической науки.

Действительно, этот возраст является самым бурным периодом в жизни любого человека и сопряжён с целым рядом изменений как на соматическом уровне, так и в психике. Начинают проявляться

и, по мере взросления, усиливаться различные подростковые особенности и реакции. Одной из ведущих реакций в этом возрасте становится эмансипация в силу возрастной задачи автономизации от родителей, что вызывает значительный рост напряжённости в семейных взаимоотношениях [8].

Ранее казавшиеся непоколебимыми носителями истины фигуры родителей начинают терять авторитет, в то время как фигуры сверстников и лидеров мнений в их среде обретают всё больше авторитета. Следствием этого становится то, что информация, приходящая из внесемейных источников, увеличивает значимость для ребёнка.

Постоянно ускоряющаяся информатизация современного мира принципиальным образом изменила способ и характер социальных взаимодействий. Коммуникация в значительной степени переходит в виртуальное пространство. А легкодоступность огромного количества информации для подростка в современном мире вовлекает в дискурс всё больше элементов и делает практически невозможной задачу реально оценить непосредственное воздействие этой информации [5, с. 80]. В свою очередь, взаимоотношения в семье, благодаря высокому уровню напряжённости, связанному с этим вопросом в подростковом возрасте, становятся первоочередным объектом дискурса [15].

Однако концепция социальных представлений даёт нам удобный инструмент для исследования данного вопроса. Согласно этой концепции, поведение человека определяется не столько объективной информацией о внешнем мире, сколько тем, как она воспринимается и как на её основе вырисовывается субъективная версия этого мира. Так, внешний мир, как социальный, так и природный, непрерывно производит большие объёмы информации. Человек выборочно воспринимает и усваивает часть этой информации, причём это может быть как осознаваемый, так и неосознаваемый выбор. В итоге на основе этой информации, с учётом бэкграунда и личностных особенностей, у него начинает формироваться некоторая картина мира, то, что В. Вагнер называет конструированием «локальных миров» [17, с. 322].

По сути, социальные представления являются ментальной конструкцией, которая отражает суммарный итог всех актов коммуникации и специфические знания, сконструированные в процессе дискурса. Сам С. Московичи особенно выделял то, что в конструировании социальных представлений преобладающую роль играют межличностное взаимодействие, разговор и дискурс в целом. При этом подчёркивается, что для возникновения социальных представлений необходимо наличие напряжённости между людьми или коллективами людей [15]. Вспоминая контекст исследования, отметим, что подростковый возраст, со всеми его особенностями и в первую очередь реакцией эмансипации создаёт очень высокий уровень напряжённости в вопросах восприятия своей семьи у ребёнка.

Следует сделать замечание: когда мы говорим о социальных представлениях, мы не можем использовать такие критерии, как «истинное» и «ложное». То есть даже если социальные представления о своей семье не соответствуют наблюдаемой

посторонним исследователем картине взаимоотношений в этой семье, они всё равно не могут рассматриваться как «ложные». Социальные представления нельзя рассматривать отдельно от группы, в которой они существуют, и наблюдаемое поведение не может отражать всю сложность конструкции представлений. В. Вагнер, описывая понятие истины в парадигме социальных представлений, отмечает, что истина является консенсуальной и порождается в процессе дискурса. С. Московичи в своих работах использовал термин «доверительная истина». Она формируется и определяется доверием, ощущаемым нами по отношению к тем суждениям и информации, которые мы разделяем с другими представителями группы. Таким образом, В. Вагнер резюмирует, что для любых социальных представлений единственными критериями истинности могут выступать свидетельства, даваемые самой группой, определяющиеся дискурсом [18, с. 105].

Необходимо отметить, что в теории социальных представлений не предполагается существования какой-либо формы коллективного сознания. Социальные представления в ней рассматриваются в качестве ментальных феноменов, которые разделяются всеми членами социальной группы. То есть они являются групповыми социально-психологическими феноменами. Несмотря на то что обычно эту теорию чаще применяют для больших групп, она также подходит и для изучения локальных социальных представлений внутри малых групп. И семья в рамках данного исследования рассматривается именно как малая группа, пусть и обладающая своими специфическими особенностями, но в которой всё равно действуют все механизмы, характерные для малых групп.

Таким образом, эта концепция как нельзя лучше подходит для данного исследования. Она даёт нам прекрасную возможность изучить продукт всего многообразия актов коммуникаций, которые осуществлял подросток, без необходимости искать и оценивать все пути социальных взаимодействий. А плюрализм и общая для большинства социально-психологических школ терминология позволяют пользоваться широким спектром психологических инструментов.

Согласно данной теории, социальные представления являются ментальной конструкцией, которая отражает суммарный итог всех актов коммуникации и специфические знания, сконструированные в процессе дискурса. При этом подчёркивается, что для возникновения социальных представлений необходимо наличие напряжённости между людьми и коллективами людей [15, с. 386]. А подростковый возраст, со всеми его особенностями и в первую очередь реакцией эмансипации, создаёт очень высокий уровень напряжённости в вопросах восприятия своей семьи у ребёнка.

Одной из важнейших функций социальных представлений является детерминация поведения, в том числе и проявлений агрессии. Как отмечает К. Херцлиш: «Анализ социальных представлений неоспоримо свидетельствует, что ориентация поведения составляет одну из главных специфических функций» [14, с. 320]. При этом анализ огромного

количества эмпирических исследований, проведенных в рамках данной концепции, позволяет сделать выводы, что связь между социальными представлениями и непосредственным поведением не является односторонней. В сущности, речь идет о двусторонних взаимосвязях, где как представления определяют поведение человека, так и акты поведения, проявляемые другим человеком или группой, также способствуют изменению социальных представлений.

В. Вагнер, описывая этот механизм, указывает, что речь не идет о непосредственной причинно-следственной обусловленности. Как уже было отмечено выше, представления конструируют внутренние образы мира, которые, в свою очередь, обладают предпосылками к проявлению определенных форм поведения [17, с. 322].

Возвращаясь к контексту нашей работы, чтобы перейти от непосредственно агрессивного поведения к его предпосылкам, нам нужно от понятия «агрессия» перейти к понятию «агрессивность». Прежде чем это сделать, нам надо разобраться с тем, что стоит за понятиями агрессии, агрессивности и враждебности.

На сегодняшний день множество авторов — как отечественных, так и зарубежных — дают различные определения явлению агрессии.

По А. В. Петровскому, агрессия — это целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе. Далее автор разделяет агрессию человека на два типа:

Первый тип агрессии — это большая активность, направленная на самоутверждение.

Второй тип агрессии — это все действия, которые вредят другому человеку или объекту, то есть атаки, акты агрессии, деструктивные действия и т. п. [10].

По Р. С. Немову, агрессия — это поведение одного человека по отношению к другим людям, которое направлено на причинение им неприятностей, нанесения вреда. Таким образом, агрессия человека понимается как враждебность [9].

Л. Берковец даёт очень обобщённое определение агрессии как любой формы поведения, нацеленной на то, чтобы причинить кому-либо физический или психологический ущерб [2, с. 24]

Несмотря на некоторые различия в определении, большинство из них сходятся на том, что агрессия является формой разрушительного поведения, мотивированного на причинение вреда [2; 3; 9; 10].

Следующим понятием, которое необходимо рассмотреть и дифференцировать от агрессивности, является понятие враждебности. На сегодняшний день в психологической литературе нет единого определения этого понятия.

Е. П. Ильин определяет враждебность как недоброжелательное отношение и желание, или даже готовность к причинению зла. Для враждебности также характерна эмоция гнева [7].

Т. Смит определяет враждебность как комплекс негативных оценок, убеждений и отношений к другим людям. Такими отношениями могут быть, например, вражда, отвращение или неприязнь [16].

К. Изард описывает враждебность как комплексную когнитивно-аффективную особенность, черту личности. Она складывается из ряда различных эмоций и когнитивных структур, взаимосвязанных друг с другом. Эмоционально враждебность связана с отвращением, презрением и гневом [6].

Дж. С. Бэйрфут определяет враждебность в качестве антагонистического отношения к людям. Это отношение включает в себя поведенческий, когнитивный и аффективный компоненты. Аффективный компонент обычно включает в себя обиду, негодование, отвращение, раздражение и гнев. А когнитивный состоит из убеждений о недоброжелательности людей к субъекту лично и негативного восприятия человеческой природы в целом [12].

Несмотря на такие разнородные описания понятия враждебности, можно сказать, что все перечисленные авторы так или иначе связывают враждебность с негативными установками в отношении конкретных людей или социальных групп. Также враждебность всегда сопряжена с рядом негативных эмоций.

Наконец, разобравшись с этими двумя понятиями, можем перейти к описанию агрессивности.

Традиционно агрессивность трактуется как перманентное свойство личности, выражающееся в склонности этой личности к агрессии и враждебности. А агрессия, как отмечалось ранее, понимается в виде специфической формы поведения личности.

Наиболее точно разграничил эти понятия А. Басс, ведущий исследователь данного вопроса с эмпирической позиции. Он определял враждебность как реакцию отношения, которую сопровождают негативные чувства и негативные оценки окружающей действительности. Агрессию же он понимал как ответную реакцию, способную причинить вред другому существу. А агрессивность, в свою очередь, — как личностную готовность проявлять эту агрессию [13].

Таким образом, на основе анализа теоретических исследований мы можем предположить, что социальные представления связаны с преобладанием определенных форм агрессивности как предрасположенности к проявлению определенных форм агрессии.

Мы выбрали представления о своей семье в качестве элемента, взаимосвязанного с агрессивностью младших подростков, неслучайно. Семья для детей в этом возрасте всё ещё обладает наибольшей значимостью и продолжает оставаться для них главным социализирующим элементом.

Целью данного исследования являлось изучение взаимосвязи социальных представлений младших подростков о своей семье с выраженностью их агрессивности.

Для достижения данной цели были поставлены следующие исследовательские задачи:

1. Подобрать адекватные цели и гипотезы методики для выявления представлений о собственной семье и оценки выраженности агрессивности у младших подростков.

2. Выявить представления о собственной семье у младших подростков.

3. Выявить выраженность агрессивности у младших подростков.

4. Выявить взаимосвязь представлений о собственной семье с выраженностью особенностей агрессивности у младших подростков.

Предметом данного исследования являлись социальные представления о собственной семье у младших подростков и агрессивности младших подростков. В качестве объекта исследования были выбраны младшие подростки возрастом от 12 до 14 лет.

Нами была выдвинута гипотеза о наличии связи между выраженностью агрессивности младших подростков и их представлениями о собственной семье. Также нами было выдвинуто предположение о наличии гендерных различий в представлениях о семье у младших подростков.

При выборе методик для проведения данного исследования мы руководствовались рядом требований, предъявляемым к ним:

1. Методики должны соответствовать цели исследования и соотноситься с теоретическими концепциями, отобранными для исследования;

2. Методики должны быть надёжными и валидными;

3. Учитывая особенность младшего подросткового возраста объекта исследования, методики должны быть понятными, иметь подробные инструкции, избегать двусмысленных трактовок в описании и быть удобными при заполнении;

Для выявления выраженности уровня агрессивности мы воспользовались опросником агрессивности и враждебности А. Басса и Э. Дарки (*BDHI*). Этот опросник был разработан Арнольдом Бассом и Энн Дарки. Данная модификация опросника была адаптирована Г. А. Цукерман для выявления уровня агрессивности и враждебности у подростков [11].

Как уже упоминалось ранее, А. Басс разделил понятия враждебности и агрессивности на отдельные классы. В дальнейшем автор дифференцировал подклассы внутри первоначальных классов, выделив два вида враждебности — обиду и подозрительность — и пять видов агрессии: физическую, косвенную, вербальную, а также раздражение и негативизм [13].

Исследование представлений о своей семье проводилось с помощью методик «Подростки о родителях» (*ADOR/ПОР*) в адаптации Л. И. Вассермана [4] и авторской анкеты, содержащей вопросы, которые не были раскрыты в первой методике.

Методика «Подростки о родителях» (*ADOR/ПОР*) в адаптации Л. И. Вассермана позволяет изучить представления подростков о семейных взаимоотношениях. То есть она даёт представление об установках, поведении и методах воспитания родителей такими, какими их видят дети-подростки в этих семьях. Методика «Подростки о родителях» (*ADOR/ПОР*) позволяет оценить такие элементы в стилях детско-родительского взаимоотношения, как: доброжелательность/враждебность, автономия/директивность и последовательность/непоследовательность в методах воспитания родителей [4].

Данный опросник создан на основе методики Эрла Шафера *Child's Report of Parental*

Behavior Inventory (CRPBI). Дальнейшим продолжением этой методики стала методика З. Метейчика и П. Ржичана *Adolescent o Rodicoch (ADOR)*. Последняя, в свою очередь, была адаптирована для российских подростков в НИПНИ им. Бехтерева Л. И. Вассерманом, И. А. Горьковой, Е. Е. Ромицыной.

Методика «Подростки о родителях» базируется на доработанной З. Матейчиком и П. Ржичаном теории Э. Шафера, согласно которой тип детско-родительских взаимоотношений можно описать при помощи пяти факторов: «положительный интерес — враждебность», «директивность — автономия», «непоследовательность».

Анкета была создана нами для того, чтобы выяснить социально-демографические характеристики и особенности взаимоотношений в семье, не раскрытые в других методиках.

Анкета состоит из 9 закрытых вопросов. 6 из них направлены на сбор социально-демографических данных о подростке и семье, а 3 других вопроса посвящены не раскрытым в других методиках особенностям отношений в семье: совместному досугу, участию подростка в принятии семейных вопросов и доверия к родителям.

Исследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ Санкт-Петербурга (ГБОУ ГБОУ «СОШ №291» и ГБОУ «Лицей №214») в феврале — апреле 2019 года.

В исследовании приняли участие 110 учащихся 6–7 классов, в возрасте от 12 до 14 лет. Из них 51 мальчик и 59 девочек. По возрасту выборка распределилась следующим образом: 12 лет — 43 человека (39,1%), 13 лет — 53 человека (48,2%), 14 лет — 14 человек (12,7%) (табл. 1).

Табл. 1

Характеристики выборки исследования

	12 лет	13 лет	14 лет	В сумме
Мальчики	19	25	7	51
Девочки	24	28	7	59

Результаты, полученные при использовании опросника агрессивности и враждебности (*BDHI*), отражают выраженность уровня агрессивности у респондентов. Полученные результаты представлены в таблице 2 и на рисунке 1.

Табл. 2

Выраженность уровня агрессивности у младших подростков

Название шкалы	Норма	Среднее значение	Ср. кв. отклонение
Физическая агрессия	2–3	3,07	1,635
Косвенная агрессия	2–3	2,48	1,811
Раздражение	2–3	3,18	1,441
Негативизм	2–3	3,01	1,645
Обидчивость	2–3	2,92	1,355
Подозрительность	2–3	2,68	1,573
Вербальная агрессия	2–3	2,77	1,488
Чувство вины	2–3	3,53	1,488

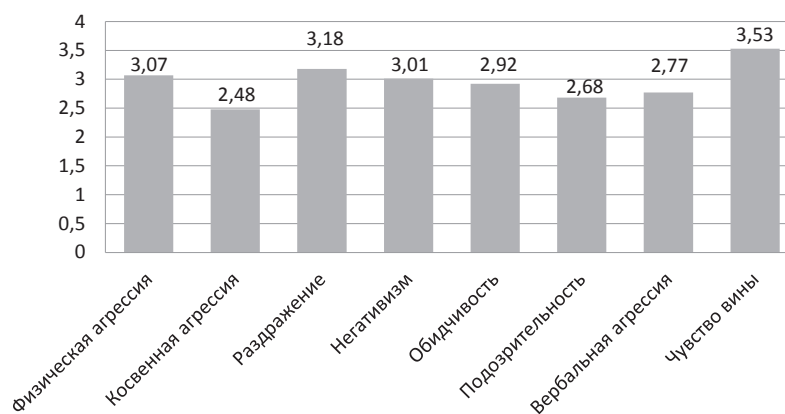


Рис. 1. Выраженность уровня агрессивности у младших подростков, средние баллы

По результатам исследования было обнаружено, что среди опрошенных подростков наиболее часто встречаются: чувство вины у 56 подростков (51%) и раздражение у 50 подростков (45,4%). Наименее часто встречается косвенная агрессия — у 32 респондентов (29,1%).

В среднем, по выборке наиболее ярко выражен показатель чувства вины (ср. балл — 3,53, при норме 2–3). Также выше нормы находятся показатели раздражения, физической агрессии и незначительно выше нормы — показатель негативизма. Следует также отметить, что все остальные показатели также демонстрируют тенденцию смещения к верхней границе нормы, за исключением разве что уровня косвенной агрессивности.

Полученные результаты говорят нам о возможном росте уровня агрессивности и враждебности у младших подростков. Это может быть показателем начала проявления подростковых реакций, и с переходом в старший подростковый возраст агрессивность будет только расти [8].

Результаты исследования представлений о своей семье, полученные методикой «Подростки о родителях» (ADOR/ПОР) в адаптации Л. И. Вассермана, отражают представления респондентов о взаимоотношениях в своей семье (табл. 3 и рис. 2, 3).

В результате было обнаружено, что в отношениях со стороны матери подростки чаще всего отмечают относительно конструктивные взаимоотношения: автономность (высокий у 41 (37,3%), низкий у 28 (25,5%)), близость (высокий у 44

(40%), низкий у 31 (28,2%)), позитивный интерес матери (высокий у 39 (35,5%), низкий у 34 (30,9%)), но при этом и деструктивные встречаются нередко: непоследовательность со стороны матерей (высокий у 38 (34,5%), низкий у 31 (28,2%)) и враждебность матери (высокий у 31 (28,2%), низкий у 53 (48,1%)). С другой стороны, наименее часто отмечают директивность матери (высокий у 18 (16,3%), низкий у 62 (65,4%)) и критику со стороны матери (высокий у 18 (16,3%), низкий у 60 (54,6%)).

Со стороны отца чаще всего отмечают: близость (высокий у 50 (45,5%), низкий у 27 (24,5%)), автономность (высокий у 49 (44,5%), низкий у 19 (17,3%)), позитивный интерес от отца (высокий у 42 (38,1%), низкий у 7 (6,4%)) и непоследовательность (высокий у 32 (29,1%), низкий у 30 (27,2%)). Реже всего: критику со стороны отца (высокий у 17 (15,5%), низкий у 56 (50,9%)), враждебность (высокий у 27 (24,6%), низкий у 42 (38,1%)) и директивность (высокий у 30 (27,3%), низкий у 51 (50,5%)).

Все показатели в данной выборке относительно близки к норме методики, что вполне логично и подтверждает репрезентативность группы. Отмечается немного пониженный показатель директивности со стороны матери, что может указывать на социальные представления о меньшем контроле со стороны матери в младшем подростковом возрасте.

Также по результатам использования данной методики было проведено сравнение представлений у мальчиков и у девочек, выявившее существенные различия в восприятии отношений.

Табл. 3

Результаты применения опросника «Подростки о родителях» (ADOR/ПОР)

Название шкалы	Норма	Отношение матери, средний балл	Отношение матери, ср. кв. отклонение	Отношение отца, средний балл	Отношение отца, ср. кв. отклонение
Шкала позитивного интереса	3	3,05	1,039	3,25	1,149
Шкала директивности	3	2,34	1,094	2,72	1,218
Шкала враждебности	3	2,73	1,141	2,75	1,135
Шкала автономности	3	3,15	1,012	3,27	0,937
Шкала непоследовательности	3	3,15	0,969	3,03	0,974
Фактор близости	3	3,19	1,145	3,29	1,052
Фактор критики	3	2,46	1,029	2,54	1,044

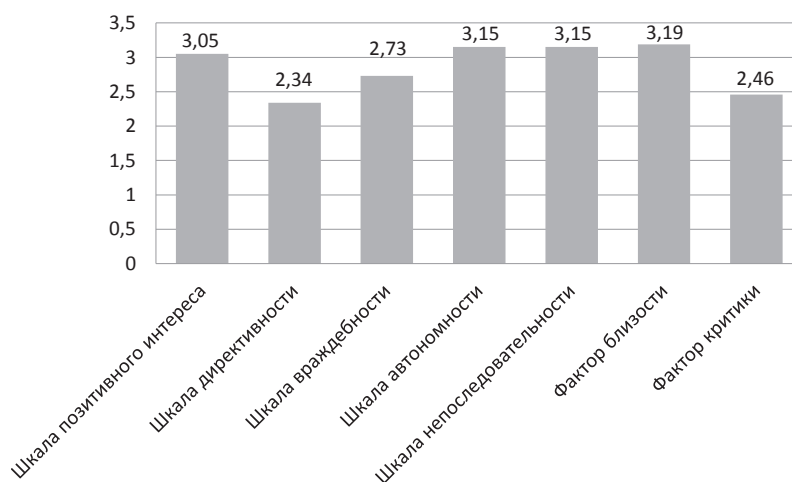


Рис. 2. Результаты методики «Подростки о родителях», отношение со стороны матери, средние баллы

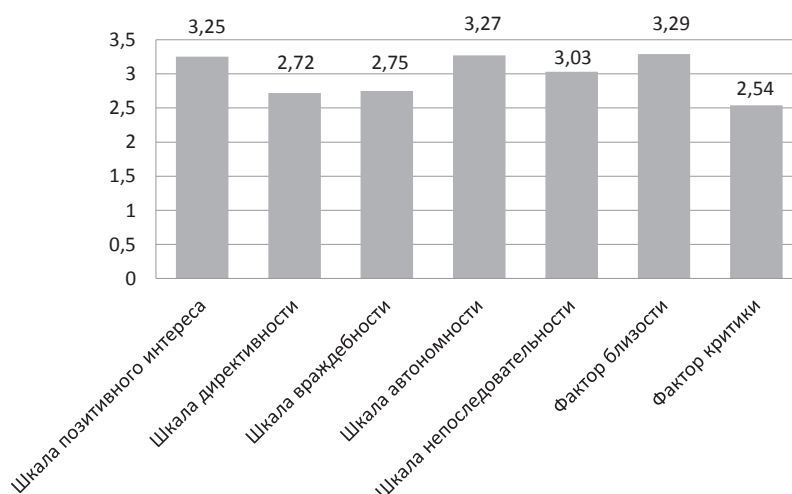


Рис. 3. Результаты методики «Подростки о родителях», отношение со стороны отца, средние баллы

В среднем мальчики отмечают более высокий уровень автономности со стороны матери, нежели девочки, а также выше, чем девочки, оценивают уровень враждебности отца, непоследовательности отца и критики со стороны отца [1].

В результате применения авторской анкеты было установлено, что чуть более половины подростков (61 человек, что составляет 55,5%) отмечают, что иногда проводят свободное время всей семьёй. 46 (41,8%) ответили, что семьи совместно проводят досуг постоянно, и только 3 респондента (2,7%) отметили, что их семьи никогда не собираются в свободное время всей семьёй.

Считают, что при решении важных семейных проблем их мнение учитывается, 39 (35,5%) подростков, указывают, что учитывается изредка, 66 (60%), а 5 (4,5%) указывают, что их мнение никогда не учитывается.

В сложных ситуациях 39 подростков (35,5%) делятся всеми своими переживаниями с родителями, 53 (48,2%) отмечают, что изредка делятся и обращаются за советом, а 18 опрошенных (16,4%) проявляют крайнее недоверие к родителям и не делятся с ними переживаниями никогда.

Для анализа взаимосвязей между выраженностью агрессивности и представлениями о своей семье у младших подростков был использован метод корреляционного анализа. Рассчитывались коэффициенты ранговой корреляции Спирмена, вычисления проводились при помощи программы *IBM SPSS Statistics 23*.

В результате нами были выявлены следующие корреляции:

Физическая агрессивность отрицательно коррелирует с совместным проведением досуга ($-0,239$) (рис. 4, табл. 4).

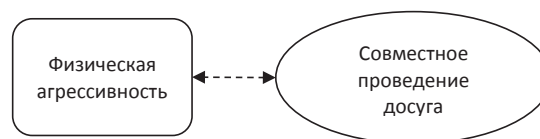


Рис. 4. Характеристика взаимосвязей между выраженностью физической агрессивности и представлениями о своей семье

Табл. 4

Взаимосвязи между представлениями о семье и физической агрессивностью

	Физическая агрессивность	
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)
Совместный досуг	-0,239	0,012

Косвенная агрессивность значимо коррелирует с враждебностью со стороны матери ($p = 0,305$), непоследовательностью матери (0,310), враждебностью со стороны отца (0,302) и отрицательно с близостью со стороны отца (-0,247) (рис. 5, табл. 5).

Табл. 5

Взаимосвязи между представлениями о семье и косвенной агрессивности

	Косвенная агрессивность	
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)
Враждебность от матери	0,305	0,01
Непоследовательность матери	0,310	0,01
Враждебность от отца	0,302	0,002
Близость отца	-0,247	0,013

Раздражение прямо коррелирует с враждебностью со стороны матери (0,407), непоследовательностью матери (0,358), с директивностью отца (0,237), враждебностью отца (0,360), непоследовательностью отца (0,264) и отрицательно с близостью отца (-0,227) и близостью со стороны матери (-0,243) (рис. 6, табл. 6).

Табл. 6

Взаимосвязи между представлениями о семье и раздражением

	Раздражение	
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)
Враждебность от матери	0,407	0,001
Непоследовательность матери	0,358	0,001
Близость матери	-0,243	0,011
Враждебность от отца	0,60	0,001
Непоследовательность отца	0,264	0,008
Близость отца	-0,227	0,023

Негативизм положительно коррелирует с враждебностью со стороны матери (0,213), непоследовательностью матери (0,334), с директивностью отца (0,211), враждебностью отца (0,436), непоследовательностью отца (0,286) отрицательно с близостью отца (-0,210) (рис. 7, табл. 7).

Табл. 7

Взаимосвязи между представлениями о семье и негативизмом

	Негативизм	
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)
Враждебность матери	0,213	0,026
Непоследовательность матери	0,334	0,001
Директивность отца	0,211	0,034
Враждебность отца	0,436	0,001
Непоследовательность отца	0,286	0,004
Близость отца	-0,210	0,035

Обидчивость положительно коррелирует с враждебностью со стороны матери (0,401), непоследовательностью матери (0,274), враждебностью отца (0,296), непоследовательностью отца (0,255), отрицательно коррелирует с учётом мнения (-0,196), близостью отца (-0,256) и близостью со стороны матери (-0,331) (рис. 8, табл. 8).

Табл. 8

Взаимосвязи между представлениями о семье и обидчивостью

	Обидчивость	
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)
Враждебность матери	0,401	0,001
Непоследовательность матери	0,274	0,004
Близость матери	-0,331	0,001
Враждебность отца	0,296	0,003
Непоследовательность отца	0,255	0,010
Близость отца	-0,256	0,010
Учёт мнения подростка	-0,196	0,040

Подозрительность положительно коррелирует с враждебностью со стороны матери (0,233), непоследовательностью матери (0,354), директивностью отца (0,268), враждебностью отца (0,334), критикой со стороны отца (0,230) и отрицательно с близостью отца (-0,218) (рис. 9, табл. 9).

Табл. 9

Взаимосвязи между представлениями о семье и подозрительностью

	Подозрительность	
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)
Враждебность матери	0,233	0,015
Непоследовательность матери	0,354	0,001
Директивность отца	0,268	0,007
Враждебность отца	0,334	0,001
Близость отца	-0,218	0,028
Критика со стороны отца	0,230	0,021

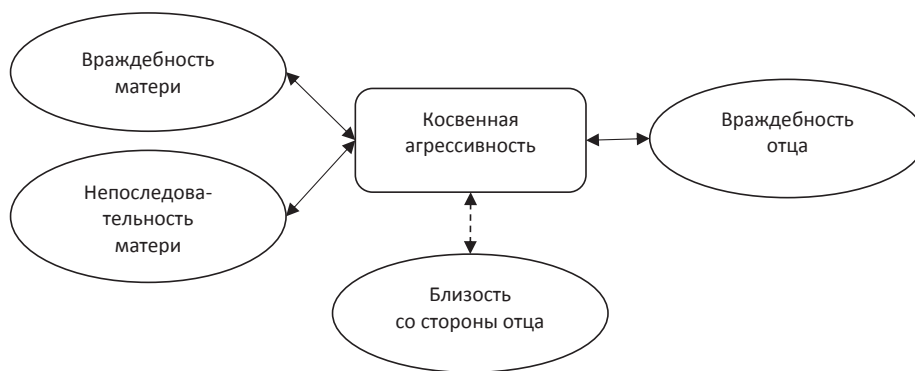


Рис. 5. Характеристика взаимосвязей между выраженностью косвенной агрессивности и представлениями о своей семье

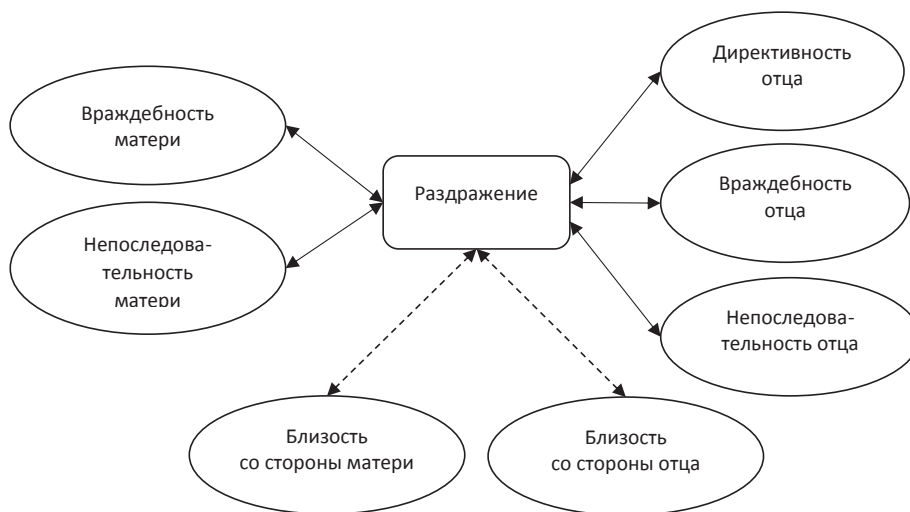


Рис. 6. Характеристика взаимосвязей между выраженностью раздражения и представлениями о своей семье

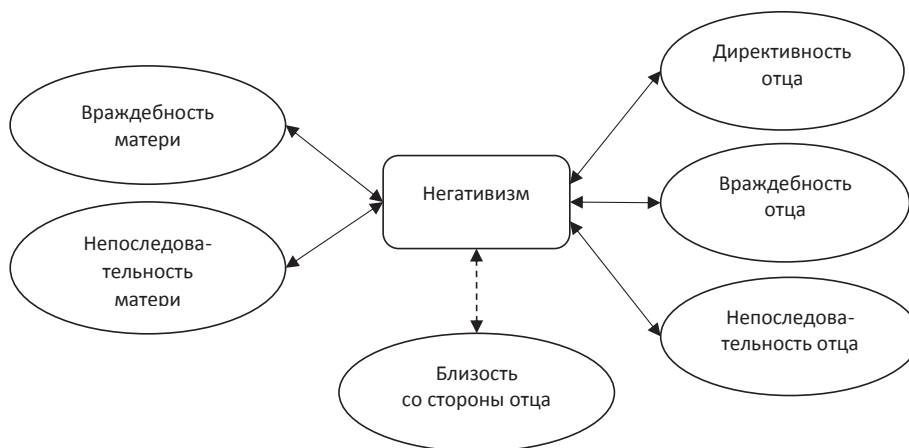


Рис. 7. Характеристика взаимосвязей между выраженностью негативизма и представлениями о своей семье



Рис. 8. Характеристика взаимосвязей между выраженностью обидчивости и представлениями о своей семье

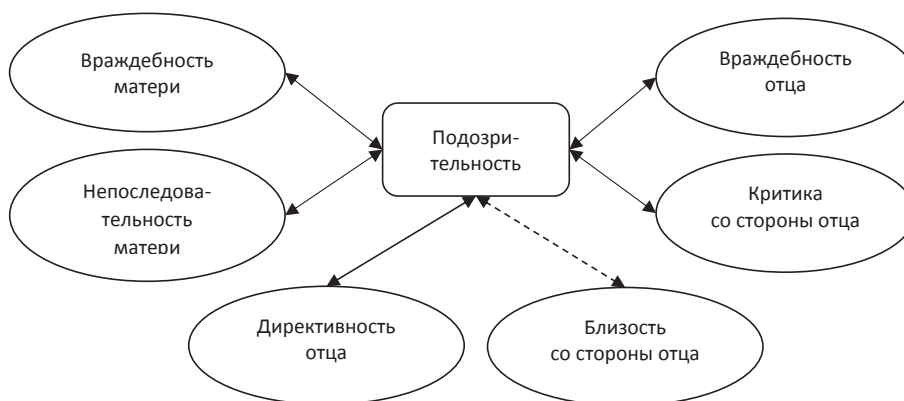


Рис. 9. Характеристика взаимосвязей между выраженностью подозрительности и представлениями о своей семье



Рис. 10. Характеристика взаимосвязей между выраженностью вербальной агрессивности и представлениями о своей семье

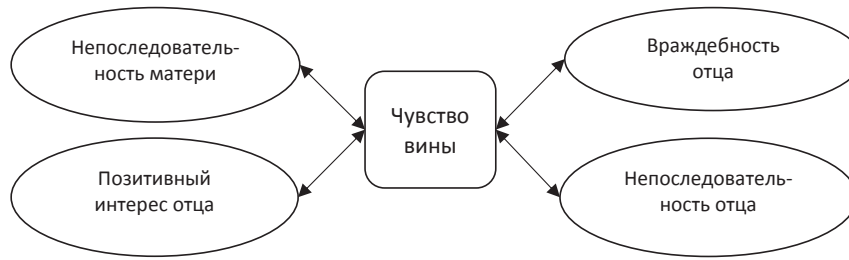


Рис. 11. Характеристика взаимосвязей между выраженностью чувства вины и представлениями о своей семье

Вербальная агрессивность положительно коррелирует с директивностью матери (0,210), враждебностью со стороны матери (0,364), непоследовательностью матери (0,379), директивностью отца (0,265), враждебностью отца (0,337), непоследовательностью отца (0,267) и отрицательно с близостью отца (-0,262) и близостью матери (-0,223) (рис. 10, табл. 10).

Табл. 10

Взаимосвязи между представлениями о семье и вербальной агрессивностью

	Вербальная агрессивность	
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)
Директивность матери	0,210	0,028
Враждебность матери	0,364	0,001
Непоследовательность матери	0,379	0,001
Близость матери	-0,223	0,019
Директивность отца	0,265	0,007
Враждебность отца	0,337	0,001
Непоследовательность отца	0,267	0,007
Близость отца	-0,262	0,008

Чувство вины положительно коррелирует с непоследовательностью матери (0,212), позитивным интересом со стороны отца (0,205), враждебностью отца (0,208), непоследовательностью отца (0,217) (рис. 11, табл. 11).

Табл. 11

Взаимосвязи между представлениями о семье и чувством вины

	Чувство вины	
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)
Непоследовательность матери	0,212	0,026
Непоследовательность отца	0,217	0,029
Враждебность отца	0,208	0,037
Позитивный интерес отца	0,205	0,039

В результате данного анализа можно увидеть, что многие элементы представлений о своей семье имеют тесную взаимосвязь с выраженностью агрессивности.

Особенно стоит отметить то, что непоследовательность и враждебность со стороны обоих родителей положительно коррелируют почти со всеми формами проявления агрессивности. То есть чем более непоследовательными и враждебными воспринимаются отношения родителей в социальных представлениях подростка, тем более выраженными будут показатели агрессивности в целом.

Но при этом обнаружена и отрицательная взаимосвязь выраженности практически всех форм агрессивности и близости со стороны отца, а также чуть меньшего количества форм агрессивности и близости со стороны матери. Таким образом, чем более близкими воспринимают отношения с родителями, а в особенности с отцом, дети в этом возрасте, тем ниже будут показатели агрессивности в целом.

Особого внимания заслуживает такой показатель, как позитивный интерес со стороны обоих родителей. Несмотря на, казалось бы, позитивную оценку этого воспитательного элемента и поощрение его со стороны общественного мнения, данный показатель не коррелирует практически ни с одним элементом агрессивности отрицательно. А в случае с чувством вины даже усиливает его (позитивный интерес со стороны отца положительно коррелирует с чувством вины у подростка). Однако этот, на первый взгляд, парадоксальный результат очень хорошо вписывается в возрастные особенности младших подростков.

Как неоднократно отмечалось ранее, самой яркой реакцией этого возраста становится эмансипация детей от родителей. В данном контексте позитивный интерес, наряду с директивностью, будет восприниматься подростком скорее как вторжение в личное пространство и покушение на независимость. Поэтому в данном возрасте уместнее будет предоставить ребёнку больше свободы и возможности самому выбирать, чем делиться с родителями, а чем — нет. Этого можно достичь за счёт создания ощущения близости родителей и ребёнка.

Довольно неожиданным было обнаружить, что в данной выборке только один элемент представлений о своей семье (совместное проведение досуга) взаимосвязан с физической агрессивностью. Это

может указывать на низкую вероятность прогнозирования физической агрессии у младших подростков. Дискуссионным остается вопрос, является ли это особенностью данной конкретной выборки или это общая тенденция в данном возрасте. Данный вопрос закладывает фундамент для дальнейшего изучения и проверки этого явления в кросскультурных исследованиях.

Кроме того, было выявлено, что существуют различия в восприятии отношений. Так, мальчики отмечают более высокий уровень автономности со стороны матери, нежели девочки, а также выше, чем девочки, оценивают уровень враждебности отца, непоследовательности отца и критики со стороны отца [1].

На основании данного анализа мы не можем однозначно сказать, являются ли выявленные взаимосвязи однонаправленными. Однако, согласно теоретическим обоснованиям, изложенным в начале этой работы, можно предположить, что именно представления будут формировать картину мира и предрасположенности к различным формам поведения. В том числе и к проявлению определенных форм агрессивного поведения.

Как уже отмечалось ранее, родителям и специалистам, работающим с младшими подростками, необходимо учитывать возрастные особенности подростков, в частности реакцию эмансипации.

Можно порекомендовать уменьшить попытку получения информации у подростка прямыми опросами — так вне зависимости от того, являются ли эти опросы директивными требованиями или позитивным интересом, они воспринимаются ребенком через призму покушения на личные свободы и секреты. С другой стороны, создание доверительной близкой атмосферы и недирективность во взаимодействии могут способствовать установлению ощущения близости у подростка, что должно положительно сказаться на снижении их агрессивности.

В заключение мы хотим добавить, что исследование представлений подростка о своей семье является довольно простым и удобным в повседневной практике инструментом. При этом кроме использованного в данном исследовании опросника «Подростки о родителях» можно использовать и другие методы, позволяющие изучить социальные представления, что предоставляет большую вариативность в выборе инструментов для психолога.

Выявление представлений подростка о своих взаимоотношениях с родителями как о последовательных и враждебных может служить индикатором возможного увеличения выраженности агрессивности, а также являться сигналом для более подробного обследования данного подростка и в случае подтверждения — начала превентивной работы с растущей агрессивностью.

1. Адеркас А. М., Яничева Т. Г. Представления о стиле родительского отношения младших подростков различного пола // *Ананьевские чтения — 2019: психология обществу, государству, политике, материалы международной научной конференции*. 2019 г. СПб.: Скифия-принт, 2019. С. 50–51.
2. Берковиц Л. *Агрессия: причины, последствия и контроль*. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 512 с.
3. Бэрн Р. *Агрессия*. СПб.: Питер, 2014. 416 с.
4. Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицына Е. Е. *Психологическая методика «подростки о родителях» и ее практическое применение*. СПб.: ФАРМиндекс, 2001. 68 с.
5. Емельянова Т. П. *Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 400 с.
6. Изард К. Э. *Психология эмоций* СПб.: Питер, 2008. 464 с.
7. Ильин Е. П. *Психология агрессивного поведения*. СПб.: Питер, 2014. 368 с.
8. Личко А. Е. *Психопатии и акцентуации характера у подростков*. СПб.: Питер, 2019. 304 с.
9. Немов Р. С. *Общая психология: в 3 т.: Т. 3: Психология личности*. М.: Юрайт, 2014. 752 с.
10. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. *Психология*. М.: Академия, 2011. 512 с.
11. Райгородский Д. Я. *Практическая психодиагностика Методики и тесты*. М.: Бахрах-М, 2011. 672 с.
12. Barefoot, J. C. (1992). Developments in the measurement of hostility. In H. S. Friedman (Ed.). *Hostility, Coping & Health*. Washington DC: American Psychological Association. pp. 13–31
13. Buss A. H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 1957, 21, pp. 343–349.
14. Herzlich Cl. La representation social [Social representation]. In *Introduction a la psychologie social [Introduction to social psychology]*. P., 1972, pp. 303–323 (in French)
15. Moscovici S. The origin of social representations: a response to Michael. *New ideas in Psychology*, 1990, 8 (3), pp. 383–388.
16. Smith, T. W. Hostility and health: Current status of a psychosomatic hypothesis. *Health Psychology*, 1992, 11, pp. 139–150.
17. Wagner W. Social representations and beyond: Brute facts, symbolic coping and domesticated worlds. *Culture and psychology*, 1998, 3 (4), pp. 297–329.
18. Wagner W. The Social representation paradigm. *The Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, 1996, 35 (3), pp. 247–255.

Reference

1. Aderkas A. M., Yanicheva T. G. Predstavleniya o stile roditelskogo otnosheniya mladshikh podrostkov razlichnogo pola [Ideas about style of parental relationships of upunger adolescents of different genders]. *Ananiyevskiye chteniya — 2019*.

- Psikhologiya obshchestvu, gosudarstvu, politike: Materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Ananiyev Readings. Psychology to society, state, politics: Proc. of International Scientific Conference]. St. Petersburg: Skifiya-print Publ., 2019, pp.50–51 (in Russian).
2. Berkovits L. *Agressiya: prichiny, posledstviya i control* [Agression: reasons, consequences and control]. St. Petersburg: Praym-Yevroznak Publ., 2007. 512 p. (In Russian).
 3. Beron R., Richardson D. *Agressiya* [Agression]. St. Petersburg: Piter Publ., 2014. 416 p. (In Russian).
 4. Vasserman L. I., Gorkovaya I. A., Romitsina Ye. Ye. *Psikhologicheskaya metodika «podrostki o roditelyakh» i yeye prakticheskoye primeneniye* [Psychological method «teenagers about parents» and its practical application]. St. Petersburg: FARMindex Publ., 2001. 68 p. (In Russian).
 5. Yemelyanova T. P. *Konstruirovaniye sotsialnykh predstavleniy v usloviyakh transformatsii rossiyskogo obshchestva* [Construction of social views in the conditions of transformation of Russian society]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 2006. 400 p. (In Russian).
 6. Izard K. E. *Psikhologiya emotsiy* [Psychology of emotions]. St. Petersburg: Piter Publ., 2008. 464 p. (In Russian).
 7. Ilyin Ye. P. *Psikhologiya agressivnogo povedeniya* [Psychology of aggressive behavior]. St. Petersburg: Piter Publ., 2014. 368 p. (In Russian).
 8. Lichko A. Ye. *Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podrostkov* [Psychopathy and accentuation of character of adolescents]. St. Petersburg: Piter Publ., 2019. 304 p. (In Russian).
 9. Nемов R. S. *Psikhologiya lichnosti* [Personality psychology]. In R. S. Nemov. *Obshchaya psikhologiya. T.3* [General psychology. Vol.3]. М.: Юрайт, 2014. 752 p. (In Russian).
 10. Petrovskiy A. V., Yaroshevskiy M. G. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow: Akademiya Publ., 2011. 512 p. (In Russian).
 11. Raygorodskiy D. Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika: Metodiki i testy* [Practical Psychology: Methods and tests]. Moscow: Bakhrakh-M Publ., 2011. 672 p. (In Russian).
 12. Barefoot, J.C. (1992). Developments in the measurement of hostility. In H.S. Friedman (Ed.). *Hostility, Coping & Health*. Washington DC: American Psychological Association. pp. 13–31
 13. Buss A. H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 1957, 21, pp. 343–349.
 14. Herzlich Cl. La representation social [Social representation]. In *Introduction a la psychologie social* [Introduction to social psychology]. P., 1972, pp. 303–323 (In French).
 15. Moscovici S. The origin of social representations: a response to Michael. *New ideas in Psychology*, 1990, 8 (3), pp. 383–388.
 16. Smith T. W. Hostility and health: Current status of a psychosomatic hypothesis. *Health Psychology*, 1992, 11, pp. 139–150.
 17. Wagner W. Social representations and beyond: Brute facts, symbolic coping and domesticated worlds. *Culture and psychology*, 1998, 3 (4), pp. 297–329.
 18. Wagner W. The Social representation paradigm. *The Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, 1996, 35 (3), pp. 247–255.

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

ПЛЕТНЕВ АЛЕКСАНДР ВЛАДИСЛАВОВИЧ

кандидат социологических наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
venger.vin@rambler.ru

ALEKSANDR V. PLETNEV

Cand. Sc. (Sociology), Associate Professor at the Department of Theory and Technology of Social Work
of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 316.4

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕ

SOCIALIZATION OF REPRESENTATIVES OF GENERATION Z IN THE DIGITAL ENVIRONMENT AND ITS IMPACT ON EDUCATION

Аннотация. Социализация представителей поколения Z в значительной мере происходит в цифровом пространстве. Цифровая социализация обуславливает особый способ конструирования жизненного мира и специфический характер усвоения этических ценностей среди этих молодых людей. Социализация в цифровой среде также способствует развитию аномии. Развитие аномии у представителей поколения Z приводит к девиантному поведению, которое проявляется в немотивированной агрессии, оскорблении других участников коммуникации в цифровой среде. Наряду с аномией и девиацией цифровая социализация поколения Z характеризуется и противоположными тенденциями институционализации этики цифрового взаимодействия. Практики неэтичного поведения стимулируют появление в интернете дискуссий о рамках допустимого и недопустимого поведения. Этот стихийный дискурс цифровой этики крайне интересен как с теоретической, так и с практической точки зрения. Основываясь на естественных представлениях индивидов об этических нормах, возможно сформулировать кодекс этического поведения в цифровом пространстве. Подобный кодекс не будет обладать принудительной силой, однако сам факт его существования будет оказывать влияние на поведение индивидов. Изученные особенности поколения Z могут быть крайне полезны для совершенствования образования. Понимание специфики жизненного мира этих молодых людей позволит разрабатывать более интересные для них курсы и методики преподавания. Знание механизмов генезиса этических норм в цифровой среде может быть использовано для более эффективной трансляции молодежи социально-конструктивных норм поведения и этических ценностей.

ABSTRACT. The socialization of representatives of the Z generation is largely going on in the digital space. Digital socialization determines a special way of constructing the life world and the specific nature of assimilation of ethical values among these young people. Socialization in a digital environment also contributes to the development of anomie. The development of anomie among representatives of generation Z leads to deviant behavior, which manifests itself in unmotivated aggression, insulting other communication participants in the digital environment. Along with anomie and deviation, the digital socialization of Generation Z is also characterized by opposing trends in institutionalizing the ethics of digital interaction. Practices of unethical behavior stimulate the appearance on the Internet of discussions about the framework of permissible and unacceptable behavior. This spontaneous discourse of digital ethics is extremely interesting from both a theoretical and a practical point of view. Based on the natural views of individuals about ethical standards, it is possible to formulate a code of ethical behavior in digital space. Such a code would not be coercive, but the very fact of its existence would influence the behavior of individuals. The studied features of generation Z can be extremely useful for improving education. Understanding the specifics of the life world of these young people will allow them to develop more interesting courses and teaching methods. Knowledge of the mechanisms of the genesis of ethical norms in the digital environment can be used for more effective transmit of socially constructive norms of behavior and ethical values among young people.

Ключевые слова: поколение Z, нормы, этика, аномия, цифровая среда.

KEYWORDS: generation Z, norms, ethics, anomie, digital environment.

В эпоху интенсивной сверхсовременности всё большая доля межиндивидуального взаимодействия происходит в цифровой среде, что, в свою очередь, оказывает существенное влияние на социализацию молодого поколения. В этом отношении крайне интересно изучить генезис этических норм у представителей поколения *Z* под влиянием цифровой среды. Ещё со времен Дюркгейма теоретики социологии при рассмотрении вопросов этики обращали внимание на наличие кризиса нормативно-ценного регулирования в обществе — аномии. С появлением нового поколения вопрос о соотношении процессов появления новых этических норм и эрозии существующих резко актуализировался, поскольку поколение *Z* — это первое полностью цифровое поколение. Для изучения указанного исследовательского вопроса будут использоваться методы теоретического синтеза и реконцептуализации. Метод реконструкции концепции имеет огромный эвристический потенциал при применении классических социологических концепций для объяснения принципиально новых социальных явлений. Цель данного исследования — выявление сущности и особенностей процесса конструирования этических норм в жизненном мире поколения *Z*. Эпистемологической ориентацией исследования является интерпретативизм. Онтологическими ориентациями исследования являются номинализм и конструктивизм. Исследование выполнено в рамках индуктивной стратегии.

Для изучения генезиса этических норм у поколения *Z* необходимо понимание особенностей этого поколения. Исследования, посвящённые изучению поколений, опираются на работы Хоува и Штрауса [13, с. 97], которые предложили классификацию поколений и обосновали тезис о том, что каждое поколение имеет определённые культурные отличия. Впоследствии эта классификация поколений была дополнена поколением *Z*. К поколению *Z* по разным оценкам [4, с. 3350] относятся люди, родившиеся с 1995–1996 по 2004–2010. Изначально в книге Тулгана представители *Z* были определены как вторая волна миллениалов [23, с. 5], однако после его публикации в газете *USA TODAY* «*High-maintenance Generation Z heads to work*» в 2012 году поколение *Z* стало считаться самостоятельным явлением. Широкому распространению этого термина способствовала публикация [17] результатов маркетингового исследования поколения *Z*, проведённого компанией *Sparks and Honey* в 2014 году. В качестве синонимов понятия «поколение *Z*» в научной и профессиональной литературе могут употребляться понятия *iGen* и *Post-Millennials*. Пригодность западных классификаций поколений для изучения российского общества подтверждается актуальными эмпирическими исследованиями [1; 2]. Более того, поколение *Z*, которое благодаря интернету проходило социализацию под постоянным влиянием западного континента, больше, чем любое другое поколение, похоже на своих западных сверстников. Это обстоятельство делает изучение особенностей этого поколения ещё более интересным и позволяет в определённой степени экстраполировать наши выводы на другие страны.

Особенности поколения *Z* во многом обусловлены особой структурой их жизненного мира. Чем моложе люди, тем в меньшей степени они склонны разделять события реального и виртуального мира. Постоянный обмен информацией между молодыми людьми обуславливает постоянное сопереживание событий жизни друг друга. Это порождает феномен ощущения себя участником события, даже если участие в этом событии заключалась только в восприятии информации о нём из интернета. Этот уникальный и нехарактерный для более старших поколений феномен формирования сопереживания заставляет представителей поколения *Z* формировать собственные сообщества и слабо контактировать с представителями более старших поколений.

Выявленные нами особенности жизненного мира поколения *Z* способствуют тому, что эмоциональный и визуальный контент интернета имеет для них существенно большее значение, чем для представителей предыдущих поколений. Об этом наглядно свидетельствует обильное использование в социальных сетях смайлов, эмодзи и других графических инструментов, выражающих эмоциональное отношение. Содержательный текст в интернете зачастую сопровождается изображениями, иногда музыкой, что создаёт некую целостную, синестезическую картину.

В целом конструирование смыслов жизненного мира для поколения *Z* является совместным процессом, который протекает одновременно в реальном и виртуальном мире. По сути, «ключевая отличительная особенность нового поколения заключается в том, что они не видят разницы между жизнью в Сети и вне её. Появление этой особенности поколения *Z* обусловлено феноменом нового вида взаимодействия, который объединяет мир физический и виртуальный, его определяют как *phygital*-взаимодействие» [5, с. 34]. Эта особенность представляет большой интерес, поскольку сильно отличает поколение *Z* от всех предшествующих поколений. Другой не менее интересной особенностью является то, что совместное конструирование смыслов в цифровом пространстве приобретает форму текста, и это открывает принципиально новые возможности для исследователей. Прежде всего это касается этнометодологии, которая изучает ежедневное рутинное взаимодействие. С этнометодологической точки зрения интернет становится крайне перспективной возможностью изучения повседневности, поскольку в этом случае влияние исследователя на результаты исследования полностью исключено. Для нашего исследования интерес представляет конструирование в интернете понятий этического и неэтического, которые являются основой для социальных практик.

Интернет становится пространством трансляции ценностей и опыта от одного индивида к другому. В итоге личность представителя поколения *Z* является более гибкой, многогранной, чем у представителей старших поколений. Представитель поколения *Z* определяет себя скорее ситуативно, чем раз и навсегда однозначно. Грани его личности могут меняться в зависимости от влияния социального окружения и обстоятельств.

Крайне важным фактором, сильно влияющим на социализацию поколения Z, является феномен цифрового неравенства. Речь идёт не только о демонстрации традиционной стратификации в цифровой среде, но и о принципиально новых явлениях. Также цифровое неравенство проявляется в обладании молодыми людьми дорогой цифровой техникой. К примеру, в социальных сетях значки могут указывать, что пользователь заходил или отправлял сообщения с техники *Apple*, находящейся в верхнем ценовом сегменте. Однако наиболее деструктивной формой цифрового неравенства является транслиция в цифровой среде практик символического потребления. Символическое потребление подразумевает приобретение дорогих, ненужных, однако подчёркивающих статус обладателя вещей. Такая модель потребления превращает даже обеспеченного индивида в постоянно нуждающегося, сверхнового бедного [3, с. 24]. Цифровое пространство активно используется поколением Z для демонстрации статусного потребления. Даже посетив хороший ресторан, индивид с мышлением сверхнового бедного, вероятно, сфотографирует еду и выложит фотографию в Instagram. Без публичной демонстрации потребления приём пищи с его точки зрения превращается в пустую трату денег. Постоянная демонстрация символического потребления наиболее успешными представителями поколения Z вызывает у менее обеспеченных чувство раздражения и несправедливости. В итоге ощущение цифрового неравенства вызывает у молодых людей агрессию, и эта проблема напрямую связана с вопросами этики.

Результатом социализации поколения Z в цифровом пространстве является их наилучшая приспособленность к жизни в современном обществе. Если предшествующим поколениям приходилось осваивать цифровую среду и её закономерности, то представители Z родились в ней и чувствуют там себя «как рыба в воде». Марк Пренски удачно концептуализировал это явление, назвав поколение Z «цифровыми аборигенами» [20, с. 1]. При этом необходимо понимать, что лучшая адаптация этих молодых людей заключается не только во владении цифровыми технологиями и знании языка цифрового общества, но и в лучшей приспособленности к условиям современной экономики, которая отличается нестабильностью, распространением практик удалённой работы, быстрой сменой трендов, а также необходимостью постоянно отслеживать огромные потоки информации.

Прекрасная адаптация поколения Z к современному обществу порождает и новые этические проблемы. К традиционному конфликту отцов и детей добавляется то, что можно назвать парадоксом осведомлённости. Если на протяжении всей истории младшие поколения получали знания от старших, то поколение Z само способно рассказать старшим много нового об особенностях цифрового общества и современной экономики. Как отметил исследователь цифровой социализации Тепскот, «впервые в истории дети более способны, осведомлены и грамотны, чем их родители, в области инноваций, играющих центральную роль в обществе.

Это достигается за счёт использования цифровых медиа, которые "сетевое поколение" продолжит разрабатывать и включать в культуру всего общества. Бэби-бумеры остались позади. Теперь эти дети учатся, играют, общаются, работают и строят общественные взаимоотношения иначе, чем их родители. Они — движущая сила грядущей социальной трансформации» [22, с. 2]. Эта парадоксальная ситуация приводит к сильному межпоколенческому разрыву, и в результате представители поколения Z предпочитают общаться в своей среде. Подобное обособление поколения Z затрудняет усвоение ими общепринятых норм и ценностей, в том числе и этических. Следует отметить, что старшее поколение во все времена было склонно критиковать молодых и их новую моду. В случае поколения Z эта тенденция выражена ещё сильнее, поскольку цифровые технологии породили много специфических особенностей их поведения. Чрезмерную критику молодёжи можно обнаружить даже в научных публикациях. Значительная часть научных статей о цифровом поколении посвящена клиповому мышлению, дезадаптации молодёжи и прочим негативным феноменам. Эту ситуацию хорошо описала Литкотт-Хаймс, которая была деканом Стэнфордского университета и провела масштабное исследование поколения Z: «Мы видим негатив в том, что они не выходят на улицу, не могут смотреть людям в глаза, не прикладывают усилия, чтобы позвонить по телефону. Существует много недостатков этого поколения, которые демонстрируют нам социальные медиа, но есть и очевидные положительные стороны» [16, с. 196].

Противоположной тенденцией, затрудняющей генезис социальных норм, является развитие ценностного и нормативного кризиса — аномии. Начиная с конца XX века многочисленные кросс-культурные исследования свидетельствуют о росте её уровня [17; 21], что приводит к ослаблению нормативного регулирования и противоречивости самих нормативных требований. И хотя эмпирические исследования аномии начались ещё в XIX веке, период конца XX — начала XXI века стал временем возрождения интереса к аномии. В настоящий момент мы можем констатировать не только увеличение уровня аномии, но и её качественное изменение. Наличие аномии в обществе стало для социологического сообщества нормой, так же как и вызываемые ею девиантное поведение и повышенный уровень преступности. Состоянию аномии в наибольшей степени всегда подвержены молодые люди, поскольку у них ещё не сформировались твёрдые ценностные убеждения. Для нашего исследования наибольший интерес представляет та аномия, которая возникает в результате влияния цифровой среды.

Особенностью коммуникации в цифровой среде является мгновенная передача информации в любую точку мира, что приводит к свободному общению представителей всех культур. Однако необходимо учитывать, что разные культуры имеют различные, а иногда и взаимоисключающие ценностные основания. Это приводит к тому, что на социализирующегося представителя поколения Z

оказывают влияние ценности нескольких культур, и это может привести молодого человека к ценностной дезориентации — аномии. Вопрос об особенностях аномии, возникающей под влиянием цифровой коммуникации, не изучен и обладает характеристиками реальной научной новизны. К тому же в русскоязычной литературе при рассмотрении аномии её изучают только как социальный феномен и не учитывают личностные аспекты аномии. Роберт Агнию обосновал, что на уровне личности аномия является не просто отражением социального процесса, а самостоятельным, многоаспектным, социально-психологическим феноменом, который может быть вызван разными причинами [9]. В таком понимании аномия — прежде всего кризис личности. Аномия в среде поколения *Z* приводит к трудностям в социализации и возникновению девиантного поведения. Взаимосвязь девиации и аномии, которая была обоснована ещё Дюркгеймом, в среде поколения *Z* проявляется в развитии девиантных практик. Наиболее показательной из них является практика «хейта», когда идентифицировавший себя пользователь подвергается травле и оскорблениям со стороны анонимных пользователей. Практики хейта стали частью культуры общения в интернете и воспринимаются поколением *Z* как вариант нормального поведения. Однако частью пользователей такие практики осуждаются, что приводит к стихийному осуждению допустимых и не допустимых с этической точки зрения вариантов поведения. Пользователи, которые настаивают на недопустимости хейта, особенно анонимного, предлагают соблюдать в интернете те же правила, что и при реальном общении, и полагают, что анонимные оскорбления являются следствием психологических проблем оскорбляющих.

Стихийные дискуссии, возникающие в цифровом пространстве при обсуждении допустимых моделей поведения, являются естественной основой для создания этического кодекса поведения в интернете. Очевидным преимуществом подобного кодекса является то, что он не создан искусственно, а напротив, является результатом обобщения реально существующих социальных практик. Разумеется, этический кодекс — это не закон, и он не является обязательным для исполнения. Однако само существование такого документа определённо будет оказывать влияние на поведение индивидов в цифровом пространстве.

Предложенная стратегия выстраивания цифровой этики снизу, от микроуровня социального взаимодействия, крайне актуальна на сегодняшний момент времени. По сути, «современное общество находится на начальной стадии понимания виртуальной реальности» [6, с. 172]. Объединение мира в единое цифровое пространство не только ставит перед нами новые этические вызовы, но и способно «стать исходной точкой поиска общих этических принципов на основе сохранения, интерпретации и применения особенностей отдельных культур» [8, с. 221]. Единое цифровое пространство, по сути, означает формирование единой мировой культуры. Эта культура основана на использовании английского языка и включает единые универсальные

культурные элементы: мемы, смайлы, особые понятия и прочее.

Представители поколения *Z* выросли в информационно-коммуникативной среде, а потому с детства имеют неплохие навыки поиска и обработки информации. Сравнительные социологические данные свидетельствуют о том, что как российская, так и западная молодёжь знает о понятии фейка и критически относится к официальным СМИ [15]. Эти же навыки влияют и на их отношение к образованию, поскольку они не видят смысла заучивать те факты, которые легко можно найти с помощью Гугла. Поскольку поиск информации в интернете является быстрым, динамичным и легкодоступным, это порождает у молодых людей отрицательное отношение к формальным образовательным институтам. С их точки зрения, мало смысла записывать в академической аудитории ту информацию, которую при необходимости легко найти самостоятельно. При этом поколение *Z* ценит обучающие курсы, которые дают конкретные навыки, позволяющие начать зарабатывать сразу, здесь и сейчас.

В целом результаты проведённого анализа позволяют сформировать эффективные стратегии образования для поколения *Z*. Целью указанных стратегий являются передача молодому поколению социально-конструктивных ценностей и стимулирование в молодёжной среде интереса к самостоятельному творческому самообразованию. Современное образование для этой группы должно представлять собой реально-виртуальное взаимодействие по совместному освоению знания. Только такой образовательный процесс по-настоящему заинтересует представителей поколения *Z* и может способствовать их социализации и привитию им необходимых ценностей. Определённые усилия научного и педагогического сообщества в этом направлении можно наблюдать уже сейчас [19]. Признаком интуитивного понимания преподавателями особенностей нового поколения можно считать также и тенденции к демократизации и диалогизации взаимодействия со студентами [11], всё большему использованию сократического метода, который предполагает формулировку знания самим обучаемым, а не получение его в готовом виде от преподавателя. Однако наибольшего эффекта педагогической деятельности можно добиться только выстраивая образовательный процесс с позиции поколения *Z*, исходя из описанных особенностей конструирования ими социальной реальности.

Здесь следует отметить, что, хотя феномен реально-виртуального совместного конструирования знаний является принципиально новым и свойственен только для поколения *Z* и предположительно для последующего поколения *A*, аналогичный феномен можно обнаружить в глубокой древности. Это очень похоже на сократический метод, который подразумевает, что обучаемый самостоятельно находит ответы и приходит к выводам в процессе дискуссии, а обучающий только направляет его мышление своими вопросами и стимулирует у него интерес к наукам [12, с. 27]. Сократический метод является исторически первым методом образования, самым эффективным и на сегодняшний день

используется только наиболее элитными вузами. Во времена промышленной революции необходимость давать образование большой массе людей, по сути, привела к отказу от этого индивидуализированного подхода. Предлагаемая же нами стратегия совместного виртуально-реального конструирования знания в некотором смысле возвращает нас к истокам.

Предложенная нами модель образования не только приведёт к лучшему получению знаний, но и будет способствовать преодолению межпоколенческого разрыва. Усвоение молодым поколением этических ценностей в конечном счёте стимулирует преодоление аномии. Это очень важный аспект образования, поскольку укрепление в обществе этических норм и ценностей обратно пропорционально аномии, а значит, и вызываемым ею преступности и девиации. Одним из главных синонимов аномии в криминологической литературе является бесцельность. Появлению этой бесцельности способствуют контент интернета и содержание массовой культуры. Глубокий интерес к образованию способен помочь молодым людям стать лучшими специалистами, пробудить в них интерес к научным исследованиям и в целом получить более осмысленную жизнь. Таким образом, внедрение новой образовательной парадигмы — это не только теоретически значимый, но и практически ценный вопрос, который способен привести к далеко идущим последствиям. По сути, это означает, что созданная предложенным нами способом образовательная стратегия универсальна и может применяться в любой стране мира.

Важным аспектом в совершенствовании образования, ориентированного на поколение Z, может стать учёт влияния неформальных образовательных сообществ. Это явление широко распространено в цифровом пространстве, и неформальные образовательные сообщества мы можем определить как глобальные сообщества в цифровой среде, объединённые специфическими образовательными интересами. Подобные сообщества могут быть в большей или меньшей степени институционализированы. Предметом интереса для таких сообществ могут быть естественные науки, история, палеонтология, разнообразные образовательные видео и многое другое.

Одним из крупнейших неформальных образовательных сообществ является сообщество *TED* (*technology, entertainment, design*), организованное частным некоммерческим образовательным фондом. Не связанное с формальным образованием, это сообщество проводит конференции, выпускает обучающие видео, выдаёт премии и вносит значительный вклад в развитие образования и науки. В России, Казахстане, Белоруссии и многих других странах существуют отделения этого сообщества, которые переводят образовательные материалы на национальные языки, а также способствуют развитию образования. Сделанные в развлекательной манере анимационные образовательные ролики этого сообщества вызывают у представителя поколения Z огромный интерес. Подобный интерес со стороны аудитории, к сожалению, не вызывают

образовательные материалы, которые предлагают формальные образовательные институты.

В социальных сетях и вообще в цифровой среде можно обнаружить также множество неформальных, неинституционализированных сообществ, численность членов которых может достигать нескольких сотен тысяч, а то и миллионов пользователей. Подобные сообщества предлагают на разные темы видеолекции, изображения, аудио-файлы, книги в *PDF*-формате и дискуссии в обсуждениях. Изучив сообщества, посвящённые религии, истории, политологии, можно обнаружить достаточно профессиональные обсуждения вопросов, в которых участвуют люди, которым не нужно сдавать экзамен для получения кого-либо формального статуса. Всё изложенное означает, что неформальные образовательные сообщества создали весьма эффективные образовательные практики, которые могли бы быть с успехом применены и в рамках формального образования. Также крайне перспективной представляется идея интеграции формальных и неформальных образовательных сообществ. При изучении любого важного предмета в университете можно рекомендовать студентам участвовать в неформальном образовательном сообществе по соответствующей теме, снабжать это сообщество учебными материалами, а также брать учебные материалы из него. Эта идея является перспективной, поскольку неформальные образовательные сообщества всегда ориентированы на молодёжь, состоят из молодёжи и в них сами молодые люди подбирают наиболее интересные для себя материалы.

Предметом внимания неинституционализированных неформальных образовательных сообществ зачастую являются и вопросы этики. В цифровом пространстве можно встретить обсуждение должного поведения с точки зрения определённых религий или философских систем. Наиболее ярким примером вклада неформальных сообществ в обсуждение вопросов этики является перевод на русский язык курса «Справедливость», прочитанного профессором Майклом Сэнделом в Гарвардском университете. Перевод был выполнен сообществом *The Lectures from Top Universities* в социальной сети «ВКонтакте», которое привлекло для этой цели 20 добровольцев. Это очень серьёзный курс, в котором рассматриваются фундаментальные этические вопросы. Следует отметить, что даже престижные университеты редко занимаются переводом гарвардских и стенфордских лекций для знакомства с ними русскоязычной аудитории. Это является существенным недостатком, поскольку «особенностью российской педагогики следует признать слабую осведомлённость в области зарубежных теоретических концепций и отсутствие попыток их применения в отечественной практике» [7, с. 192–193]. Не менее отрадным является тот факт, что работа по переводу курса «Справедливость» была проделана представителями того самого поколения Z, которое испытывает проблему межпоколенческого разрыва и нуждается в усвоении этических норм и ценностей.

По результатам проведённого теоретического анализа можно сделать вывод, что западные

классификации поколений подходят для изучения российского общества и существенные особенности поколения Z одинаковы как для России, так и для Запада. Социализация в цифровой среде сформировала у поколения Z специфический способ конструирования жизненного мира, при котором виртуальное взаимодействие воспринимается так же, как и реальное. Представленные результаты интересны как для теории, поскольку они раскрывают неизученные особенности поколения Z, так и для практики, поскольку они могут послужить основой для разработки эффективных образовательных программ. Эффективные программы обучения способны не только заинтересовать молодых людей знанием и способствовать усвоению материала, но и привить им этические ценности, а также

практики этичного взаимодействия в виртуальном пространстве. Огромным потенциалом в деле совершенствования образования обладают неформальные, неинституционализированные образовательные сообщества. Наиболее эффективной моделью построения образования для поколения Z является реально-виртуальное совместное конструирование знания на основе сократического метода. Важной частью этого образования станет трансляция молодому поколению этических ценностей. Учёт роли этических ценностей в построении образования не только приведёт к более этичным практикам поведения среди поколения Z, но и будет способствовать преодолению аномии. Снижение уровня аномии способно крайне существенно снизить количество проявлений девиантного и преступного поведения.

1. Волкова Н. В., Чикер В. А. Особенности карьерной мотивации в контексте теории поколений: результаты эмпирического исследования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. 2016. № 4. С. 79–105.
2. Зверева Е. А. Особенности медиапотребления «поколения Y» и «поколения Z» // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 8. С. 205–216.
3. Иванов Д. В. Глэм-капитализм: общество потребления в XXI в. // Журнал социологии и социальной антропологии. 2011. Т. 14. № 5. С. 9–28.
4. Малетин С. С. Особенности потребительского поведения поколения Z // Российское предпринимательство. 2017. Том 18. № 21. С. 3347–3360.
5. Мамина Р. И., Толстикова И. И. Phygital поколение в условиях свободной глобальной коммуникации // International Journal of Open Information Technologies. 2020. Т. 8. № 1. С. 34–41.
6. Осинцева Н. В., Муратова И. А. Трансформация этических ценностей в условиях развития цифровых технологий // Манускрипт. 2020. Т. 13. № 1. С. 171–175.
7. Плетнев А. В. Развитие социальной аномии как фактор изменения педагогических практик в условиях виртуализирующегося общества // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2018. № 3 (79). С. 190–193.
8. Толстикова И. И. Инфозтика свободной глобальной коммуникации // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2018. № 2. С. 217–222.
9. Agnew R. Building on the Foundation of General Strain Theory: Specifying the Types of Strain Most Likely to Lead to Crime and Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 2001, 38 (4), pp. 319–361.
10. Ballantine J. H., Spade J. Z. *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. New York: SAGE Publ. Inc., 2014. 528 p.
11. Benincasa L. Democratic education and the ‘strategy of material obstacles’: a pedagogical approach to the enforcement of traffic rules in a Greek town. *Ethnography and Education*, 2016, 11 (1), pp. 1–20.
12. Crawford C. M., Hardy S. L. *Dynamic Principles of Professional Development: Essential Elements of Effective Teacher Preparation*. Maryland: Rowman, 2017. 140 p.
13. Strauss W., Howe N. *The Fourth Turning: An American Prophecy*. New York: Broadway Books, 1997. 400 p.
14. Hughes L. A., Schaible L. M., Gibbs B. R. Economic Dominance, the «American Dream», and Homicide: A Cross-National Test of Institutional Anomie Theory. *Sociological Inquiry*, 2014, 85 (1), pp. 100–128.
15. Laruelle M., Beyond Putin: Russia’s Generations Y and Z. PONARS Eurasia Policy Memo, 2019 (579), pp. 1–6.
16. Lythcott-Haims J. *How to raise an adult*. Spokane: Griffin. 2016. 368 p.
17. Meet Generation Z: Forget Everything You Learned About Millennials. Available at: https://www.slideshare.net/sparksandhoney/generation-z-final-june-17/5-A_generation_with_disposable_income5Gen (accessed 22.03.2020).
18. Messner S. F., Rosenfeld R. *Crime and the American Dream* (5th ed.) Andover. Wadsworth. 2013. 176 p.
19. Murad, R., Hussin, S., Yusof, R., Miserom, S. F., & Yaacob, M. H. A Conceptual Foundation for Smart Education Driven by Gen Z. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2019, 9 (5), pp. 1022–1029.
20. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 2001, 9 (5), pp. 1–6.
21. Teymoori A., Jetten J., Bastian B., Ariyanto A., Autin F., Ayub N., et al. Revisiting the Measurement of Anomie. *PLoS ONE*, 2016, 11 (7), pp. 1–27.
22. Tapscott D. *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York: McGraw-Hill Education. 2008. 384 p.
23. Tulgan B. *Not Everyone Gets A Trophy: How to Manage the Millennials* (18th ed.) San Francisco: Jossey Bass. 2016. 208 p.

Reference

1. Volkova N. V., Chiker V. A. Osobennosti karyernoy motivatsii v kontekste teorii pokoleniy: rezultaty empiricheskogo issledovaniya [Features of career motivation in the context of generation theory: results of an empirical study].

- Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Menedzhment — Bulletin of St. Petersburg University. Management*, 2016, (4), pp. 79–105 (in Russian).
2. Zvereva E.A. Osobennosti mediapotrebieniya «pokoleniya y» i «pokoleniya z» [Features of the media consumption of generation «Y» and generation «Z»]. *Sotsialno-gumanitarnyye znaniya — Social and Humanitarian Knowledge*, 2018, (8), pp. 205–216 (in Russian).
 3. Ivanov D. V. Glem-kapitalizm: obshchestvo potrebleniya v XXI veke [Glem-capitalizm: society of consumption in the 21st century]. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii — Journal of Sociology and Social Anthropology*, 2011, 14 (5), pp. 9–28 (in Russian).
 4. Maletin S.S. Osobennosti potrebitelskogo povedeniya pokoleniya Z [Features of consumer behavior of generation Z]. *Rossiyskoye predprinimatelstvo — Russian Entrepreneurship*, 2017, 18 (21), pp. 347–360 (in Russian).
 5. Mamina R. I., Tolstikova I. I. Phygital pokoleniye v usloviyakh svobodnoy globalnoy kommunikatsii [Phygital generation in conditions of free global communication]. *Mezhdunarodnyy zhurnal otkrytykh informatsionnykh tekhnologiy — International Journal of Open Information Technologies*, 2020, 8 (1), pp. 34–41 (in Russian).
 6. Osintseva N. V., Muratova I. A. Transformatsiya eticheskikh tsennostey v usloviyakh razvitiya tsifrovyykh tekhnologiy [Transformation of ethical values in the context of digital technologies development]. *Manuskript — Manuscript*, 2020, 13 (1), pp. 171–175 (in Russian).
 7. Pletnev A. V. Razvitiye sotsialnoy anomii kak faktor izmeneniya pedagogicheskikh praktik v usloviyakh virtualiziruyushchegosya obshchestva [Development of social anomie as a factor of changing pedagogical practices in a virtualizing society]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Ministerstva Vnutrennikh Del Rossi — Bulletin of Saint Petersburg University of Ministry of Internal Affairs*, 2018, 3 (79), pp. 190–193 (in Russian).
 8. Tolstikova I. I. Infoetika svobodnoy globalnoy kommunikatsii [Infoethics of free global communication]. *Informatsionnoye obshchestvo: obrazovaniye, nauka, kultura i tekhnologii budushchego — Information Society: Education, Science, Culture and Technologies of the Future*. 2018, (2), pp. 217–222 (in Russian).
 9. Agnew R. Building on the Foundation of General Strain Theory: Specifying the Types of Strain Most Likely to Lead to Crime and Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 2001, 38 (4), pp. 319–361.
 10. Ballantine J. H., Spade J. Z. *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. New York: SAGE Publ. Inc., 2014. 528 p.
 11. Benincasa L. Democratic education and the ‘strategy of material obstacles’: a pedagogical approach to the enforcement of traffic rules in a Greek town. *Ethnography and Education*, 2016, 11 (1), pp. 1–20.
 12. Crawford C. M., Hardy S. L. *Dynamic Principles of Professional Development: Essential Elements of Effective Teacher Preparation*. Maryland: Rowman, 2017. 140 p.
 13. Strauss W., Howe N. *The Fourth Turning: An American Prophecy*. New York: Broadway Books, 1997. 400 p.
 14. Hughes L. A., Schaible L. M., Gibbs B. R. Economic Dominance, the “American Dream,” and Homicide: A Cross-National Test of Institutional Anomie Theory. *Sociological Inquiry*, 2014, 85 (1), pp. 100–128.
 15. Laruelle M., Beyond Putin: Russia’s Generations Y and Z. *PONARS Eurasia Policy Memo*, 2019 (579), pp. 1–6.
 16. Lythcott-Haims J. *How to raise an adult*. Spokane: Griffin. 2016. 368 p.
 17. *Meet Generation Z: Forget Everything You Learned About Millennials*. Available at: https://www.slideshare.net/spark-sandhoney/generation-z-final-june-17/5-A_generation_with_disposable_income5Gen (accessed 22.03.2020).
 18. Messner S. F., Rosenfeld R. *Crime and the American Dream* (5th ed.) Andover. Wadsworth. 2013. 176 p.
 19. Murad, R., Hussin, S., Yusof, R., Miserom, S. F., & Yaacob, M. H. A Conceptual Foundation for Smart Education Driven by Gen Z. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2019, 9 (5), pp. 1022–1029.
 20. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 2001, 9 (5), pp. 1–6.
 21. Teymoori A., Jetten J., Bastian B., Ariyanto A., Autin F., Ayub N., et al. Revisiting the Measurement of Anomie. *PLoS ONE*, 2016, 11 (7), pp. 1–27.
 22. Tapscott D. *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York: McGraw-Hill Education. 2008. 384 p.
 23. Tulgan B. *Not Everyone Gets A Trophy: How to Manage the Millennials* (18th ed.) San Francisco: Jossey Bass. 2016. 208 p.

УТЕПБЕРГЕНОВА ЗИНАКУЛ ДУЙСЕНБАЕВНА

*кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры теоретической и практической психологии
Казахского национального женского педагогического университета,
zeynekul_utepbergenova@mail.ru*

ZYNAKUL D. UTEPBERGENOVA

*Cand. Sc. (Pedagogy), Senior lecturer at the Department of Theoretical and Practical Psychology
of Kazakh State Women's Pedagogical University*

ЕСМУРАТОВА НАЗЫМ

*магистрант Казахского национального женского педагогического университета,
esmuratovanazym@mail.ru*

NAZYM ESMURATOVA

Master student of Kazakh State Women's Pedagogical University

УДК 373

**К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ РУКОВОДСТВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ
УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

**ON THE ISSUE OF PEDAGOGICAL GUIDANCE OF STUDENTS ACTIVITY
IN THE LEARNING PROCESS**

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о деятельности учащихся в процессе обучения. Рассматриваются предварительные результаты изучения одного из аспектов этого вопроса, а именно соотношения объективных целей обучения, формируемых в задании, и реальных целей деятельности ученика. Сообразно изложены понимание сущности проблем деятельности учащихся в процессе обучения и некоторые вопросы детской (возрастной) и педагогической психологии. Нужно отметить, что наше понимание учебных проблем и предлагаемые пути их исследования порой носят дискуссионный характер. Ряд рассматриваемых вопросов ещё действительно далёк от приемлемого для всех решения. Предварительные результаты изучения одного из аспектов этого вопроса — соотношение объективных целей обучения, формируемых в задании, и реальных целей деятельности ученика. В статье представлены результаты эксперимента, характеризующие осознание целевого требования задания. Мы рассматривали эти вопросы, опираясь на многолетний опыт их изучения, на некоторые результаты экспериментальной их разработки. Приведены результаты эксперимента, характеризующие осознание целевого требования задания.

ABSTRACT. The article discusses the issue of student activities in the learning process. The preliminary results of studying one of the aspects of this issue, namely the ratio of the objective learning goals formed in the assignment, and the real goals of the student's activities are considered. Accordingly, an understanding of the nature of problems about the activities of students in the learning process and some questions of child (age) and educational psychology are set forth. It should be noted that our understanding of educational problems and the proposed ways to study them are sometimes debatable. A number of issues under consideration are still far from an acceptable solution for all. The preliminary results of studying one of the aspects of this issue, namely, the ratio of the objective learning goals formed in the assignment and the real goals of a student's activity. The results of the experiment, which characterize the awareness of the target requirement of the task are presented. We posed and considered these questions, relying on long experience in studying them, on some results of their experimental development. The results of the experiment, which characterize the awareness of the goal requirement of the task are presented.

Ключевые слова: задача, объективная цель обучения, реальная цель, умение, степень усвоение.

KEYWORDS: task, objective goal of learning, real goal, skill, degree of mastering.

Образование переживает в данный момент знаменательный период, связанный со стремлением и необходимостью поднять учебно-воспитательную работу на качественно новый уровень, определяемый требованиями реформы общеобразовательной и профессиональной школы. В ходе реформы школы необходимо будет осуществить ряд значительных мероприятий экономического, социального и педагогического характера. Одно из этих мероприятий предполагает разработку «научно-психологических рекомендаций по проблемам всестороннего развития личности на всех ступенях обучения и воспитания детей начиная с дошкольного возраста».

Образование и развитие человека — это прежде всего становление его деятельности, сознания и всех «обслуживающих» их психических процессов (познавательных процессов, эмоций и т. д.). Развитие психики происходит в течение всей жизни человека — от рождения до смерти. Одна из задач педагогической психологии состоит в раскрытии и формулировании научно обоснованной периодизации психического развития, в выделении отдельных возрастных периодов психической жизни человека. Поскольку «ядром» психического развития является процесс формирования деятельности, то и в основе его периодизации необходимо, вероятно, положить изменение деятельности — именно благодаря её динамике формируется сознание человека [4, с. 15–21].

Для каждого возрастного периода как известно, характерен основной или ведущий тип деятельности. Поэтому, с одной стороны, выявляя эти типы деятельности, можно выделить и соответствующие возрастные периоды психического развития, с другой стороны, определяя последовательность ведущих типов деятельности, можно проследить и описать генетическую преемственность всех возрастных периодов и вследствие этого получить возможность рассмотреть основные особенности развития психики человека.

Понятие деятельности внутренне связано с понятием идеального. Идеальное — это становление предмета в деятельности субъекта в виде возникающих у него потребностей цели, образа. План идеального, существующий у человека как общественного существа благодаря наличию у него языковых значений и других знаково-символических образований, позволяет ему предвидеть, предусматривать и опробовать возможные действия по реальному достижению предметного результата, удовлетворяющего потребность. Способ и характер этих действий определяет их сознательная цель.

Перед психологией, которая придерживается изложенного нами подхода к проблеме становления человека, возникает сложная задача — продемонстрировать и объяснить, каким образом на основе какого-либо ведущего типа деятельности, соотносимого с определённым возрастным периодом, формируются соответствующие ему уровни психического развития человека. Следует признать, что многие проблемы разработаны ещё очень слабо (особенно если их рассматривать в экспериментальном плане). Вместе с тем некоторые из них

имеют серьёзные теоретические основания для интенсивного исследования. Это касается, в частности, изучения проблемы обучения психического развития учеников. Имеются данные, позволяющие утверждать, что развитие обучения школьников представляет собой воспроизведение исторически сложившихся типов деятельности и соответствующих способностей, которое реализуется в процессе их присвоения. Тем самым присвоение (его можно интерпретировать как процесс воспитания и обучения в широком смысле) является всеобщей формой психического развития человека. Эта позиция даёт общие ориентиры для экспериментального и теоретического изучения проблемы обучения и воспитания [5, с. 158–165].

Отметим, что в настоящее время уже накопились фактические данные, позволяющие думать о принципиальной её разрешимости.

Сообразны изложенному пониманию сущности проблем о деятельности учащихся в процессе обучения и некоторые вопросы детской (возрастной) и педагогической психологии. Отметим, что наше понимание указанных выше проблем и предлагаемые пути их исследования порой носят дискуссионный характер. Ряд рассматриваемых вопросов ещё действительно далёк от приемлемого для всех решения. Предварительные результаты изучения одного из аспектов этого вопроса — соотношение объективных целей обучения, формируемых в задании, и реальных целей деятельности ученика. Представлены результаты эксперимента, характеризующие осознание целевого требования задания. Мы ставили и рассматривали эти вопросы, опираясь на многолетний опыт их изучения, на некоторые результаты их экспериментальной разработки.

Для понимания сущности учебной деятельности необходимо проследить процесс её становления в истории общества. Мы часто обсуждаем вопрос о том, что ещё на заре человеческой истории возник особый общественный феномен — культура, — который был призван решать такую общественно-педагогическую задачу, как создание, хранение и передача подрастающим поколениям образцов (эталонов) производственных умений норм социального поведения. Именно при решении данной задачи в обществе возникли обучение и воспитание молодёжи, включённые в её совместную общественно-производственную и бытовую жизнь со старшими поколениями. «Вместе со старшими и под их руководством дети и подростки приобретали необходимые жизненные и трудовые навыки... Дети являлись неперенными участниками общинных праздников, включающих в себя обрядовые игры, жертвоприношения» [6, с. 350–371].

Создание в начальной школе надлежащих условий для формирования у младших школьников развёрнутой и полноценной учебной деятельности, содержанием которой являются теоретические знания и основанные на них умения и навыки, будет находиться в русле решения новых задач, поставленных школьной реформой перед образованием.

Полноценная учебная деятельность как ведущая деятельность младших школьников может быть основой их всестороннего развития.

Действительно прочные умения и навыки осознанного и выразительного чтения, грамотного письма и хорошего счёта формируются у детей при наличии у них определённых теоретических знаний. Добросовестное отношение детей к учению опирается на их потребность, желание и умение учиться, которые возникают в процессе реального выполнения учебной деятельности.

Вместе с тем формирование у младших школьников учебной деятельности связано с существенным повышением идейно-теоретического уровня учебно-воспитательного процесса в начальной школе и способствует развитию у них самостоятельного творческого мышления. Построение учебных дисциплин с учётом требований содержательного обобщения связано с чётким выделением основных понятий и идей этих дисциплин. И, наконец, как показывает опыт нашей исследовательской работы, учебная деятельность младших школьников наилучшие результаты даёт тогда, когда дети активно взаимодействуют между собой в процессе усвоения знаний и умений (например, проводят обсуждение условий их происхождения).

В процессе систематического выполнения школьниками учебной деятельности у них наряду с усвоением теоретических знаний развиваются теоретическое сознание и мышление. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей и главной среди других видов деятельности, выполняемых детьми. В ходе становления у младших школьников учебной деятельности у них формируется и развивается важное психологическое новообразование данного возраста — основы теоретического сознания и мышления и связанные с ними психические способности (рефлексия, анализ, планирование).

При рассмотрении процесса формирования у младших школьников учебной деятельности возникает ряд вопросов, требующих выяснения: а) специфики её структурных компонентов, т.е. её потребностей, мотивов, задач, действий и операций; б) происхождения её индивидуального выполнения из коллективных форм учебной работы; в) динамика взаимосвязи её компонентов — например, учебная цель может стать мотивом, а учебное действие может превратиться в операцию и т.д.; г) этапов её развития на протяжении школьного детства (первоначально она формируется как ведущая, а затем развивается на основе других ведущих деятельностей); д) её взаимосвязи с другими видами деятельности детей [2, с. 49–68].

В самом начале школьной жизни у ребёнка ещё нет потребности в теоретических знаниях как психологической основе учебной деятельности. Эта потребность у ребёнка возникает в процессе реального усвоения им элементарных теоретических знаний при совместном с учителем выполнении простейших учебных действий, направленных на решение соответствующих учебных задач. Л.С. Выготский говорил: «Развитие психологической основы обучения ... не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения» [7, с. 19–37].

Мотивы учебных действий побуждают школьников к усвоению способов воспроизводства теоретических знаний. При выполнении учебных действий школьники овладевают прежде всего способами воспроизводства тех или иных конкретных понятий, образов, ценностей и норм и через эти способы усваивают содержание этих теоретических знаний.

Итак, потребность в учебной деятельности побуждает школьников к усвоению теоретических знаний, мотивы — к усвоению способов их воспроизводства посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач (напомним, что задача — это единство цели действия и условий её достижения).

Учебная задача, которая предлагается школьникам, требует от них: 1) анализа фактического материала с целью обнаружения в нём некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными проявлениями этого материала, т.е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения; 2) выведения на основе абстракции и обобщения частных отношений данного материала и их объединения (синтеза) в некоторый целостный объект, т.е. построение его «клеточки» и мысленного конкретного объекта; 3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом построения изучаемого объекта.

При решении учебной задачи школьники раскрывают происхождение изучаемого «клеточки» целостного объекта и, используя её, мысленно воспроизводят этот объект. Тем самым при решении учебной задачи школьники осуществляют некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний.

Учебная задача существенно отличается от многообразных частных задач, входящих в тот или иной класс. Так, имея дело с частными задачами, школьники овладевают столь же частными способами их решения. Лишь в процессе тренировки школьники усваивают некоторый общий способ их решения. Усвоение этого способа происходит путем перехода мысли от частного к общему. Вместе с тем при решении учебной задачи школьники первоначально овладевают общим способом решения частных задач. Решение учебной задачи важно «не только для данного частного случая, но и для всех однородных случаев» [3, с. 220–225]. Мысль школьников при этом — от общего к частному.

При выделении и усвоении общего способа решения частных задач школьники сопоставляют пути решения многих частных задач, выделяя при этом некий общий путь. Так, для усвоения способа решения определённого типа физических задач, для формирования обобщённого способа решения типовой арифметической задачи учебники иногда предлагают школьникам решить 20–30 аналогичных задач.

Однако в психологии был выявлен и принципиально иной путь формирования у школьников обобщённого способа решения задач. Так, В.А. Крутецкий писал: «Наряду с путём постепенного обобщения материала на основе варьирования

некоторого многообразия частных случаев (путь большинства школьников) существует и другой путь, когда способные школьники, не сопоставляя "сходное", не сравнивая ... осуществляют самостоятельно обобщение математических объектов, отношений, действий "с места" на основании анализа одного явления в ряду сходных явлений». Действительно, некоторые школьники, столкнувшись лишь с одной конкретной частной задачей, стремятся прежде всего подвергнуть её такому анализу, чтобы выделить внутреннюю связь её условий, отвлекаясь при этом от частных их особенностей. «... Решая первую конкретную задачу данного типа, они, если можно так выразиться, тем самым решали все задачи данного типа» [1, с. 231–236]. Рассмотрим содержание таких понятий, как «учебная задача» и «учебная проблема» (второе понятие было введено в теории проблемного обучения). Прежде всего следует отметить, что до сих пор отсутствует чёткое разграничение понятий «задача» и «проблема». Например, у С.Л. Рубинштейна в одних случаях эти понятия используются как однопорядковые, в других задача истолковывается как словесно сформулированная проблема. По нашему мнению, достаточно чёткого разграничения содержания этих понятий не сделал и М. Махмутов в своей монографии по проблемному обучению [8, с. 29]. Вместе с тем в этой книге даётся следующая характеристика учебной проблемы: «Учебная проблема понимается нами как отражение (форма проявления) логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, пробуждающее интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или нового способа действия».

Если учесть то обстоятельство, что учебная задача, как было показано выше, стимулирует мышление школьников к объяснению ещё неизвестного, к усвоению новых понятий и способов действия, то станет понятным, что общий смысл и общая роль учебной задачи в процессе усвоения в принципе будут те же, что и у учебной проблемы. Как утверждают специалисты проблемного обучения, знания «не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации» [8, с. 31]. Учебная деятельность в своей основе также нацелена на то, чтобы школьники усваивали знания в процессе самостоятельного решения учебных задач, которое позволяет им раскрыть условия происхождения этих знаний. Отметим, что проблемное обучение, как и учебная деятельность, внутренне связано с теоретическим уровнем усвоения знаний и с теоретическим мышлением [8, с. 37–39].

Школьники первоначально, естественно, не умеют самостоятельно формулировать учебные задачи и выполнять действия по их решению. До поры до времени им помогает в этом учитель (именно в этом процессе у них формируется самостоятельно осуществляемая учебная деятельность, умение учиться).

В психологии выявлены и описаны некоторые существенные особенности исходной формы

учебных действий. Эта форма состоит в совместном выполнении группой школьников под руководством учителя распределённых между ними учебных действий. Постепенно происходит интегрирование этих коллективно распределённых действий, превращение их в индивидуально осуществляемое решение учебных задач (соответствующие исследования проводились применительно к преподаванию математики, физики, грамматики, изобразительного искусства).

Рассмотрим основные особенности учебных действий. Исходным и, можно сказать, главным действием является преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого всеобщего отношения того объекта, который должен быть отражён в соответствующем теоретическом понятии. Важно отметить, что речь здесь идёт о целенаправленности на поиск, обнаружение и выделение вполне определённого отношения некоторого целостного объекта. Своеобразие этого отношения состоит в том, что, с одной стороны, оно является реальным моментом преобразуемых условий, с другой — выступает как генетическая основа и источник всех частных особенностей целостного объекта, т.е. его всеобщим отношением. Поиск такого отношения составляет содержание мыслительного анализа, которое в своей учебной функции выступает первоначальным моментом процесса формирования требуемого понятия. Вместе с тем следует иметь в виду, что рассматриваемое учебное действие, в основе которого лежит мыслительный анализ, вначале имеет форму преобразования предметных условий учебной задачи (это мыслительное действие первоначально осуществляется в предметно-чувственной форме). Рассмотренные учебные действия, в сущности, все вместе направлены на то, чтобы при их выполнении школьники раскрывали условия происхождения усваиваемого ими понятия (зачем и как выделяется его содержание, почему и в чём оно фиксируется, в каких частных ситуациях оно затем проявляется). Тем самым понятие как бы строится самими школьниками, правда, при систематически осуществляемом руководстве учителя (вместе с тем характер этого руководства постепенно меняется, а степень самостоятельности школьника постепенно растёт).

В последнее время в психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется проблеме учебных задач, в которых справедливо видят одно из важнейших средств педагогического руководства деятельностью учащихся в процессе обучения. Однако термин «задача» употребляется для обозначения явлений разного порядка. В одних случаях под задачей имеют в виду объективную ситуацию, которая содержит определённые требования к деятельности учащегося, в других задачу понимают как внутреннюю программу действия, которая характеризуется наличием осознанной цели. Во избежание недоразумений целесообразно в первом случае говорить о задании, сохранив термин «задача» для обозначения явлений субъективного плана.

Итак, под заданием мы будем иметь в виду исходящую извне (например, от учителя) объективную систему требований к деятельности учащихся.

Задачу мы понимаем как *цель*, данную в определённых условиях. Иными словами, *задание* — это план деятельности учащегося, намечаемый учителем; *задача* — субъективная программа, по которой ученик реально строит свою деятельность [9, с. 116–119].

Очевидно, педагогическое руководство деятельностью ученика возможно лишь в том случае, если реальные задачи, на решение которых направлена эта деятельность, совпадают хотя бы в основных моментах, с теми заданиями, которые ученик получает от учителя. В связи с этим принципиальный интерес представляет вопрос о регулярности и условиях совпадения или несовпадения задачи и задания в процессе обучения.

В настоящем сообщении рассматриваются предварительные результаты изучения одного из аспектов этого вопроса, а именно соотношения объективных целей обучения, формируемых в заданиях, и реальных целей деятельности ученика.

Прежде всего нас интересовали факты соответствия и, главное, несоответствия субъективной цели, на достижение которой направляет свои действия ученик, и объективной цели задания. Вместе с тем мы рассчитывали, что анализ такого несоответствия позволит, хотя бы предварительно, наметить круг причин, лежащих в его основе. Для оценки этого соотношения была использована методика произвольного запоминания учебного материала. При этом мы исходили из установленной в психологии закономерности, согласно которой материал, выступающий в качестве непосредственной цели деятельности, продуктивно удерживается в произвольной памяти (В.И. Зенченко, А.А. Смирнов). Отсюда следует, что, если целевой материал задания действительно стал субъективной целью, ученик должен произвольно запомнить его (хотя бы в основных чертах). Отсутствие такого запоминания свидетельствует о том, что данный материал не был фактической целью деятельности учащегося.

Кроме установления факта совпадения (несовпадения) фактической и запрограммированной цели мы стремились выяснить относительное каждого такого факта, в какой степени он связан с осознанием задания, а также с некоторыми его особенностями (объективная и субъективная новизна материала, наличие материала, конкурирующего с заданной целью, и т. д.).

Исходя из указанных задач, была разработана методика лабораторного эксперимента, который был проведён с группой учащихся 4–7 классов (по 10 человек в каждой возрастной группе). Каждому испытуемому индивидуально предъявлялось одно и то же задание, требовавшее усвоить определение понятия (падежа). По своему объективному содержанию этот материал являлся новым для всех учащихся (в школьных курсах это понятие не определяется). Вместе с тем субъективно он мог быть оценен как знакомый, так как учащимся известен ряд терминов, связанных с данным понятием. Наряду с указанным (целевым) материалом в задание была включена побочная информация (сообщение о количестве падежей в разных языках), которая по своему содержанию также была новой

для испытуемых и в этом отношении могла конкурировать с целевым материалом.

Способ предъявления задания был стандартизован и обеспечивал чёткое выделение целевого материала («Надо узнать, что такое падеж»). Задание формулировалось после того, как испытуемый убеждался в том, что при наличных знаниях ответить на соответствующий вопрос он не может. После формулировки цели в виде вопроса целевой материал излагался в форме эвристической беседы с испытуемыми и ещё раз формулировался в виде определения. После этого излагался дополнительный (конкурирующий) материал.

Для нивелировки мотивационной основы деятельности испытуемых в условиях эксперимента им объяснили, что в эксперименте будет проверяться их умение (подчёркивалось: именно умение, а не желание) слушать объяснение учителя.

После изложения материала и пятиминутной отвлекающей беседы, в ходе которой выяснялось отношение испытуемого к эксперименту, предлагался ряд тестовых заданий, по результатам выполнения которых устанавливалось:

- 1) стал ли целевой материал задания реальной целью деятельности испытуемого;
- 2) осознание основного требования задания;
- 3) субъективная оценка новизны целевого материала;
- 4) степень усвоения целевого материала.

Оценка соответствия реальной цели целевому материалу задания, как указано выше, производилась по результатам теста на произвольное запоминание этого материала. Полное и точное его воспроизведение свидетельствовало о том, что фактическая цель полностью соответствует заданию: воспроизведение только родового или видового признака определяемого понятия свидетельствовало о том, что фактическая цель полностью соответствует заданию: воспроизведение только родового или видового признака определяемого понятия свидетельствовало, что это соответствие имеет неполный, частичный характер; невозможность воспроизведения или полное его расхождение с заданным определением расценивалось как показатель несоответствия цели заданию.

Степень усвоения целевого материала оценивалась по результатам выполнения двух практических заданий, предусматривавших выделение в заданном списке словоформ разных слов и разных форм одного и того же слова (во внимание принимался лучший из двух результатов).

Для оценки осознания основного требования и субъективной новизны материала испытуемым ставились вопросы: «Что нового узнал?» и «Что должен был узнать?» Основные результаты эксперимента представлены в таблице.

Прежде всего отметим, что по данным наблюдения и отчётам испытуемых предложенный мотив (доказать свою способность учиться) был воспринят всеми испытуемыми как лично значимый и обеспечил высокую активность и заинтересованность в выполнении задания.

С этой точки зрения задание было принято всеми испытуемыми. Однако у 17 испытуемых

Соответствие цели заданию

Классы	Соответствие цели заданию	Кол-во испытуемых	Адекватно	Неадекватно	Не осознали	Целевого	Дополнительного	Верно с обоснованием	Верно без обоснования	Не верно
IV	полное	2	2	–	–	2	2	2	–	–
	неполное	2	1	1	–	2	2	2	–	–
	несоответст	6	2	1	3	2	5	–	2	4
	всего	10	5	2	3	6	9	4	2	4
V	полное	4	4	–	–	4	4	1	–	3
	неполное	1	1	–	–	1	1	1	–	–
	несоответст	5	1	2	2	1	5	–	–	5
	всего	10	6	2	2	6	10	2	–	8
VI	полное	4	4	–	–	4	4	3	–	1
	неполное	4	2	2	–	2	4	1	3	–
	несоответст	2	–	2	–	–	2	–	–	2
	всего	10	6	4	–	6	10	4	3	3
VII	полное	4	4	–	–	4	4	3	3	1
	неполное	2	–	1	1	–	–	–	–	2
	несоответст	4	1	–	3	1	–	–	–	1
	всего	10	5	4	4	5	4	3	3	4
	полное	14	14	–	–	14	14	9	–	5
	неполное	9	4	4	1	5	7	4	3	2
	несоответст	17	4	5	8	2	12	–	5	12
	всего	40	22	9	9	23	33	13	8	19

фактическая цель оказалась не адекватной заданию. При одних и тех же условиях свыше 40% испытуемых не приняли поставленную перед ними цель, а ещё у 20% она оказалась не полностью адекватной. Иными словами, познавательная деятельность у значительной части испытуемых по своему содержанию существенно отличалась от той, которая была предусмотрена заданием. Из приведённых данных следует, что совпадение (или несовпадение) задачи и задания оказало существенное влияние на успешность решения практических задач, на качество усвоения основного материала. Если из 14 испытуемых, у которых зафиксировано совпадение цели с заданием, 9 человек полностью справились с решением практической задачи, то из 17 испытуемых, не принявших задания, 12 человек задачу не решили. Корреляционный анализ подтверждает тесную и статистически надёжную связь между принятием задания и успешностью решения задач (коэффициент ранговой корреляции по группам колеблется от 0,64 до 0,91).

Рассмотрим результаты эксперимента, характеризующие осознание целевого требования задания. Как уже указывалось, это требование формулировалось дважды предельно чётко: сначала в виде вопроса, на который нужно получить ответ, а в конце задания — в виде итогового вывода. Там не менее на вопрос «Что нужно было узнать?» правильно ответили только 28 человек, 9 испытуемых ответили неверно («Сколько падежей в разных языках?») и 8 человек не дали никакого ответа.

Иными словами, значительная часть испытуемых либо вообще не осознала основного требования, сформулированного в задании, либо подменила его другим требованием. Как показывает анализ,

между осознанием цели задания и её совпадением с субъективной целью существует ярко выраженная зависимость: коэффициент ранговой корреляции по этим показателям составляет 0,60–0,82.

Тем не менее осознание задания не может, по видимому, рассматриваться в качестве достаточного условия возникновения соответствующей задачи. Об этом свидетельствует, в частности, тот факт, что из 22 испытуемых, правильно осознавших требование задания, только у 14 цель оказалось полностью адекватной ему.

Перечисленные факты позволяют сформулировать следующие выводы.

Задачи, на решение которых направлена деятельность учащегося, не всегда соответствуют поставленным учителем заданиям. Хотя учащийся и «принимает» задание (включается в деятельность по его выполнению), однако фактическая цель может не совпадать с запрограммированной учителем. Поэтому сама по себе «активность» ученика, безотносительно к реально решаемым им задачам, не гарантирует успешности процесса обучения. Действительное «принятие» задания предполагает, по видимому, возникновение цели, адекватной требованиям задания. «Принятие» задания (в указанном выше смысле) не обнаруживает зависимости от обучения учащихся (школьного «стажа»). Это даёт основание думать, что это «принятие» представляет собой особое умение, специфическое для учебной деятельности, составляющее одну из предпосылок её успешности и подлежащее специальному формированию.

Мы кратко изложили путь схождения психологического понимания учебной деятельности с современным методическим подходом к усвоению

знаний. Учебная деятельность по сути своей связана именно с продуктивным (или творческим) мышлением школьников. Вместе с тем учителя считают, что «творческие самостоятельные работы в настоящее время организуются в начальных классах при изучении любого из учебных предметов». При выполнении этих работ дети с необходимостью осуществляют самостоятельный поиск пути решения задачи, рассматривают его различные возможные варианты. «Такие самостоятельные работы...

связаны... с продуктивной деятельностью учащихся. Они более всего отвечают одной из важнейших задач современной школы — формированию творческой личности».

На наш взгляд, обучение должно быть направлено прежде всего на решение этой важнейшей задачи современной школы — формировать у школьников творческое отношение к учебной деятельности. Успешное решение этой задачи представляет общий интерес учителей и для психологов.

1. Блонский П. П. Психология и педагогика. Избранные труды. 2-е изд., стер. М.: Юрайт, 2016. 164 с. (Антология мысли). Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/393832> (дата обращения: 06.06.2020).
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
3. Выготский Л. Вопросы детской психологии. М.: Перспектива, 2018. 210 с.
4. Государственная программа развития образования и науки РК на 2020–2025 годы Постановление РК от 27 декабря 2019 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636#z3> (дата обращения: 06.06.2020).
5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. 613 с.
6. Джуринский А. Н. История педагогики и образования: учебник 3-е изд. М.: Юрайт, 2013. 676 с.
7. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М., 2010. 360 с.
8. Педагогическая психология: хрестоматия / сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Шепелина. СПб.: Питер, 2006. 412 с.: ил. (Серия «Хрестоматия»).
9. Шерязданова Х. Т. Психология общения в дошкольном образовании: теория и практика: монография. Алматы: Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, 2015. 193 с.

References

1. Blonskiy P. P. *Psikhologiya i pedagogika: Izbrannyye Trudy* [Psychology and pedagogy: Selected works] (2nd ed.). Moscow: Yurayt Publ., 2016. 164 p. (In Russian). Available at: <https://urait.ru/bcode/393832> (accessed 06.06.2020).
2. Bozhovich L. I. *Lichnost i yee formirovaniye v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. St. Petersburg: Piter Publ., 2008. 400 p. (In Russian).
3. Vygotskiy L. S. *Voprosy detskoj psikhologii* [Issues of child psychology]. Moscow: Perspektiva Publ., 2018. 210 p. (In Russian).
4. *Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan na 2020–2025 gody. Postanovleniye RK 27.12.2019* [State Programme for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2020–2025. Decree of the Republic of Kazakhstan of December 27, 2019] (in Russian). Available at: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636#z3>
5. Davydov V. V. *Problemy razvivayushchego obucheniya* [Problems of the developing education]. Moscow: Directmedia Publ., 2008. 613 p. (In Russian).
6. Dzhurinskiy A. N. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya: uchebnik* [History of pedagogy and education: textbook] (3rd ed.). Moscow: Yurayt Publ., 2013. 676 p. (In Russian).
7. Zankov L. V. *Izbrannyye pedagogicheskiye trudy* [Selected pedagogical works]. Moscow: Pedagogika Publ., 2010. 360 p. (In Russian).
8. Karandashev V. N., Nosova N. V., Shepelina O. N. (Eds.). *Pedagogicheskaya psikhologiya: khrestomatiya* [Pedagogical psychology: reader]. St. Petersburg: Piter Publ., 2006. 412 p. (In Russian).
9. Sheryazdanova Kh. T. *Psikhologiya oshcheniya v doshkolnom obrazovanii: teoriya i praktika* [Psychology of communication in preschool education: theory and practice]. Almaty: Kazakh National University named after Al-Farabi, 2015. 193 p. (In Russian).

ЛЫОНГ МАНЬ ХА

*магистр социальной работы, лектор,
Научное управление и Департамент международного сотрудничества, Университет Тан Трао,
ha.cdtq@gmail.com*

LUONG MANH HA

*M. A. (Social Work), Lecturer at the Department of Science and International Cooperation
of Tan Trao University*

УДК 377

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ И ТЕКУЩЕЙ СИТУАЦИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И ВЬЕТНАМА: ОРИЕНТАЦИЯ РАЗВИТИЯ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PROCESSES OF FORMATION AND CURRENT SITUATION IN THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM IN RUSSIA AND VIETNAM: DEVELOPMENT ORIENTATION IN INTERNATIONAL INTEGRATION

Аннотация. В этой статье даётся обзор процессов становления, развития и функционирования систем среднего профессионального образования во Вьетнаме и в России в аспекте сравнительного анализа. Одним из исходных положений исследования является мысль о том, что среднее профессиональное образование в разных регионах мира не может быть универсальным, а его оптимальность зависит как от исторических особенностей, так и от способности народа той или иной страны эффективно использовать мировой педагогический опыт. Взаимообогащение опытом подготовки квалифицированных кадров во Вьетнаме и в России создаст возможность для дальнейшего экономического и социального развития обеих стран. В частности, в этой статье также даётся ориентация на развитие профессиональной подготовки во Вьетнаме в международной интеграции.

ABSTRACT. This article gives an overview of the processes of the formation, development and functioning of secondary vocational education systems in Vietnam and Russia in a comparative analysis. One of the starting points of the study is the idea that secondary vocational education in different regions of the world cannot be universal, and its optimality depends on both historical features and the ability of the people of a country to effectively use the world pedagogical experience. The mutual enrichment of the experience of training vocational education in Vietnam and Russia will create an opportunity for further economic and social development of both countries. In particular, this article also gives orientation to the development of vocational training in Vietnam in international integration.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; опыт обучения; исторические характеристики; международная интеграция; ориентация на развитие.

KEYWORDS: vocational training; training experience; historical characteristics; International integration; development orientation.

Введение

Одним из важных факторов становления образовательного пространства Азиатско-Тихоокеанского региона (далее — АТР) является интернационализация, существенным проявлением которой в высшем образовании стало международное сотрудничество. Вьетнам — один из ключевых партнеров Российской Федерации в АТР. Российско-вьетнамские отношения носят традиционно дружественный характер, что позволяет хорошо наладить связи в области образования.

В современных условиях социального и экономического развития стран мирового сообщества

резко возрастает потребность в квалифицированных рабочих и специалистах со специфически развитой способностью к выполнению сложного труда. В этом аспекте актуализируется среднее профессиональное образование, которое является основой для преодоления отставания многих стран в экономическом и общественном развитии. Молодёжь, как наиболее активная часть общества, является основой для пополнения профессиональных рядов, а один из главных источников пополнения квалифицированных кадров — среднее профессиональное образование. Эффективность процесса профессионального становления личности определяется

многими факторами, среди которых важнейшее значение имеет мотивация к профессиональному росту, формирование профессиональной компетентности, сознательный выбор профессиональной карьеры.

Решение задач подготовки квалифицированных кадров является актуальным как для Вьетнама, так и для России. Если в государствах с развитой экономикой доля специалистов с высшим уровнем квалификации достигает 40%, то во Вьетнаме 21% рабочей силы определяется как квалифицированная (согласно Внутреннему рабочему материалу «Продвижение профессионального образования и обучения во Вьетнаме во Вьетнаме», 2008), а в России эта цифра составляет около 5%. В России и Вьетнаме в последнее время делаются активные шаги по изменению ситуации в лучшую сторону, но обе названные страны идут своими, специфическими путями, познание которых может принести пользу процессу модернизации профессиональных образовательных систем обеих стран.

Сравнение процессов появления первых профессиональных учебных заведений в России и Вьетнаме

Россия и Вьетнам — страны с огромной историей, соответственно, и с особенностями развития систем профессионального образования. Россия и в начальный этап своего существования, когда еще именовалась Древнерусским государством (в «домонгольский» период), и с того момента, когда в 1721 году царь Пётр I получил титул императора Российской империи, располагалась в основном в Европейской части Евразийского континента. Начальные этапы становления древнего Вьетнама (именованного в то время Ван ланг) связаны с юго-восточными территориями Евразии. Такое диаметрально противоположное территориальное размещение двух государств аналогично имело и исходно противоположные культуры — соответственно, и условия формирования профессиональных образовательных систем. Вместе с тем у этих двух стран, несмотря на принципиальные различия, было нечто общее с точки зрения геополитики. И Россия, и Вьетнам в начальный период своего развития находились практически постоянно в состоянии военной угрозы, вели нескончаемые войны (как с иноземными захватчиками, так и междуособные) и в течение значительных периодов времени существовали под иностранным владычеством.

Древнерусское государство более двух веков находилось под влиянием татаро-монгольского ига, а Вьетнам пережил четыре эпохи китайского вторжения и до начала XIX века ещё находился в китайской зависимости. По крайней мере, в то время, когда было создано общее вьетнамское государство, и страна, согласно китайской инвеституре, стала называться Вьетнамом (с 1804 года), ощущалось влияние Китая. Считается, что зависимый от Китая феодальный период развития Вьетнама длился не менее тысячи лет (938–1858 гг.), что в четыре с лишним раза больше, чем зависимый от татаро-монголов период развития России. Отметим, что зависимость Вьетнама от Китая сказалась и в религиозных особенностях развития страны: культ

предков и духов сменился буддизмом, даосизмом. В России, несмотря на монгольское влияние, тщательно оберегалась и сохранялась православная вера.

Таким образом, исторические особенности развития России свидетельствуют о сохранении самобытности российской культуры, проявившейся и в период становления профессионального образования. Наоборот, зарождение и развитие профессионального образования во Вьетнаме (с 938 по 1858 г.) проходило в условиях длительно существовавшего и чуждого населению раннего Вьетнама конфуцианства, рассматриваемого в качестве мировоззрения, привнесённого китайской культурой, одновременно в качестве общественной этики, а также научной традиции, политической идеологии, способа жизни. В ряде случаев конфуцианство рассматривается и как религия [15]. Основные позиции конфуцианского учения направлены на решение вопросов об упорядочении отношений правителей и подданных, моральных качествах, которыми должны обладать правитель и подчинённые. Так как в конфуцианстве формально никогда не было института церкви, но по своей значимости оно оказывало огромное влияние на формирование стереотипа поведения, степени проникновения в душу и воспитания сознания народа, оно успешно выполняло роль религии [3].

Сравнивая предпосылки и начальные этапы зарождения среднего профессионального образования, нужно заметить, что на ранних этапах его развития и во Вьетнаме, и в России оно как таковое не существовало. Уровень образования не был дифференцирован на низший, средний и высший — собственно, не было и самой системы государственного профессионального образования. В каждой стране профессиональный опыт передавался однотипно: от опытного и искусного мастера к одному или нескольким ученикам. Определённое и своеобразное место в системе профессионального образования занимали монастыри. В условиях бытовавшего примитивного хозяйства ремесленное ученичество как тип профессионального образования вполне устраивало и население, и правителей как по качеству обучения, так и по количеству подготавливаемых специалистов. Централизованная подготовка профессиональных кадров в более значительных объёмах во Вьетнаме и России началась и в разные сроки, и в разных направлениях. Если во Вьетнаме первое профессиональное учебное заведение, организованное при государственной поддержке, возникло в 1076 году, то в России это произошло много столетий спустя — в 1701 году. Можно было бы ожидать, что такой временной отрыв вьетнамского профессионального образования мог способствовать бурному экономическому росту страны.

Однако конфуцианская основа образования не способствовала этому: чиновники-управленцы не были участниками реального производства. Особенно важным является то, что философско-этическая система общественного образования в Древнем Вьетнаме отличалась гуманитарным характером. Она хоть и зародилась значительно

Сравнение процессов появления первых профессиональных учебных заведений в России и Вьетнаме

	Вьетнам	Россия
Время открытия первых учебных заведений	Феодалный период развития образования (938–1858 гг.) Первый университет Храм — Куок Ты Жам (1076)	Реформы Петра I. Школа математических и навигацких наук (1701)
Зависимость страны от иностранных государств	Страна, зависимая от Китая	Независимая страна
Цель профессионального обучения	Направлено на эксплуатацию ресурсов	Направлено на экономический рост государства
Основные направления профессиональной подготовки	Подготовка чиновников-управленцев	Подготовка кадров для производства и других отраслей экономики
Особенности профессиональной подготовки	В основе профессионального обучения — конфуцианство. Образовательные акценты ставились на упорядочение отношений между людьми, формирование моральных качеств и стереотипа поведения. Гуманитарный характер	Обучение на основе развития естественных наук и формализации информации. Естественнонаучный характер

раньше, но не была направлена на подготовку рабочих высокой квалификации для производительного труда, чему мешала китайская зависимость страны. Типичная система подготовки профессиональных рабочих высокого уровня для производства во Вьетнаме начала складываться лишь в начале XX века (до Второй мировой войны).

Однако конфуцианская основа образования не способствовала этому: чиновники-управленцы не были участниками реального производства. Особенно важным является то, что философско-этическая система общественного образования в Древнем Вьетнаме отличалась гуманитарным характером. Она хоть и зародилась значительно раньше, но не была направлена на подготовку рабочих высокой квалификации для производительного труда, чему мешала китайская зависимость страны. Типичная система подготовки профессиональных рабочих высокого уровня для производства во Вьетнаме начала складываться лишь в начале XX века (до Второй мировой войны).

Из таблицы 1 видны очень существенные отличия начальных условий возникновения государственных систем профессионального образования. Время их появления разделено рамками: 1076 г. (Вьетнам) — 1701 г. (Россия), то есть 625 лет. При этом вьетнамское профессиональное образование не было ориентировано на подготовку кадров для реального производства. Само производство товаров имело кустарный характер, а процесс обучения отличался узостью форм: в основном развивалось домашнее образование в условиях кустарных мастерских. Китайским завоевателям важно было иметь чиновников-управленцев из местного населения, которые помогали им в эксплуатации как природных, так и людских ресурсов. Такой была государственная конфуцианская классовая система подготовки административного аппарата.

Таким образом, исторические причины, обусловившие различия предпосылок зарождения систем профессионального образования и их дальнейшего развития, заключались в особенностях

территориального положения (Вьетнам — азиатская страна, Россия зарождалась как своеобразное европейское государство); в продолжительном и действенном китайском влиянии на культуру, религию и образование Вьетнама и отсутствии этого фактора в России; в узости форм профессионального обучения во Вьетнаме (домашнее: в мастерских от мастера к ученикам и государственная конфуцианская классовая система подготовки административного аппарата) и разнообразии форм подготовки мастеровых людей в России (домашнее: закрепление в традициях и передача в поколениях трудового опыта, общинное: система профессионального обучения, институт ремесленного ученичества (в своей семье или «в людях»); монастырское: много профессиональное, в том числе и обучение грамоте; государственное: ремесленное обучение при мастерских палатах, подготовка административного аппарата — подьячих, обучение «лекарских учеников».

Анализ текущей ситуации и тенденции в профессионально-технических учебных системах Вьетнама

В условиях глобализации международная экономическая интеграция стала одним из основных направлений современных международных экономических отношений. За эти годы Вьетнам добился многих достижений благодаря экономической интеграции, но также сталкивается со многими трудностями и проблемами, угрожающими экономическому развитию, особенно системе профессионального обучения.

После формирования и прохождения многих этапов развития системы профессионального обучения во Вьетнаме произошли важные прорывы. От обучения основным и малым профессиям, особенно с использованием традиционных методов обучения, основанных на опыте каждой школы профессионального обучения, до настоящего времени произошли большие изменения в обеспечении количества и качества, мастерстве и навыках профессиональных работников.

Кроме того, профессионально-технические училища во Вьетнаме диверсифицируют виды обучения, формы обучения и предметы профессионального обучения. В нынешнем процессе глубокой и широкой международной интеграции система профессионального обучения Вьетнама имеет много возможностей развиваться быстрее и сильнее, чем в предыдущие периоды. Тем не менее он также сталкивается с новыми проблемами и трудностями. По мнению многих исследователей, ниже приводится оценка состояния системы профессионального обучения Вьетнама.

Возможности для развития системы профессионального обучения Вьетнама в текущем периоде

Закон о профессиональном обучении Вьетнама (2014) сформировал систему профессионального обучения с тремя различными уровнями обучения: Элементарные, промежуточные и колледжей уровни, соответствующие уровням 1 до 5 во Вьетнамских национальных профессиональных квалификационной рамках, с целью удовлетворения требований структуры человеческих ресурсов для социально-экономического развития и рынка труда в новый период [17].

Согласно результатам исследований двух авторов — Ван Хиём и Нгуен Мань (2019), — имеет следующие оценки: *Во-первых*, профессионально-технические училища были связаны с предприятиями в разработке учебных программ, организуют профессиональную подготовку на предприятиях, предприятия размещают заказы на обучение и обеспечивают трудоустройство обучающихся после окончания обучения. *Во-вторых*, синхронное инвестирование в развитие объектов линии сосредотачивается на подготовке оборудования, особенно подходит для новых технологий, для производства предприятий. *В-третьих*, контингент учителей по состоянию на 2018 год по всей стране насчитывал 1948 школ профессионального обучения (397 колледжей, 519 средних школ, 1032 центра профессионального обучения), в том числе 677 частных профессиональных школ и учреждений профессионального образования с иностранными инвестициями (что составляет 34,7%). По данным Главного управления профессионального образования (2019), количество учителей составляет

более 73 000 человек. О профессиональных возможностях: учителя соответствуют стандартам профессиональной подготовки около 19% учителей преподают на уровне колледжа; 30% учителей среднего звена и 73% учителей начальных классов соответствуют стандартам профессиональных навыков, все они могут преподавать интегрированное. Часть учителей профессионально подготовлена для преподавания передовых программ Австралии, Федеративной Республики Германия [18].

Качество подготовки в профессиональных учебных заведениях всё больше улучшается — например, Вьетнам выиграл первый приз для всей делегации трижды, в общей сложности 8 раз он принимал участие в профессиональных экзаменах в профессиональных школах АСЕАН; Студенты профессионально-технических учебных заведений во Вьетнаме завоевали множество наград и сертификатов передового опыта в АСЕАН и региональных конкурсах труда. Профессиональные навыки выпускников профессионально-технических училищ были повышены; обученные работники профессионально-технических училищ участвуют практически во всех отраслях народного хозяйства и могут занимать должности в компаниях и т.д. Сложная работа, которую ранее должны были выполнять иностранные специалисты (телекоммуникации, нефть и газ, мосты и дороги...). В настоящее время в высококачественных школах многие учебные программы переводятся из развитых стран, таких как Австралия, Германия, Франция и Южная Корея, с адекватными и современными удобствами и оборудованием; молодые люди обучаются на английском языке, получают высшее образование с международным дипломом, чтобы иметь возможность участвовать на зарубежных рынках труда с высоким доходом [21].

Качество и эффективность профессионального обучения имеют положительные изменения. Повышены профессиональные навыки выпускников профессионально-технических училищ. Во многих профессиях профессиональные навыки вьетнамских рабочих достигли международных стандартов. В частности, положения об аккредитации качества профессионального обучения в Законе о профессиональном обучении (2014), маркировка изменения ориентиров во вьетнамской профессиональной подготовке качества системы

Табл. 2

Время обучения во Вьетнаме, дипломы и сертификаты профессионального обучения.

Уровень	Требования к предварительной подготовке	Время обучения	Диплом/Сертификат
Элементарный	Квалифицируйся на здоровье	От 3 месяцев до 1 года	<i>Primary certificate</i>
Промежуточный	Окончил среднюю школу	От 1–2 лет в зависимости от профессиональной подготовки	Среднее профессиональное образование, диплом
	Выпускник средней школы	от 1–2 лет в зависимости от профессиональной подготовки	Среднее профессиональное образование (можно изучать на более высоком уровне)
Колледж	Выпускник средней школы	от 2–3 лет	Бакалаврская практика.
	Среднее профессиональное образование	от 1–2 лет	Практический инженер

аккредитации. В настоящее время более 30 школ после передачи современных инструментов управления подготовкой и оценок зарубежных стран интегрировать их в систему обеспечения качества школ в соответствии с вьетнамскими стандартами, например: с 2015 по 2018 год по модели сотрудничества с Британским советом Вьетнама и 20 школами в рамках программы сотрудничества с Германской организацией сотрудничества в целях развития (*GIZ*). Учителя в профессионально-технических училищах проходят непосредственную подготовку, получают инструменты оценки и опыт по обеспечению качества от зарубежных экспертов. Многие профессиональные училища отправили делегации чиновников для изучения и исследования в Соединённом Королевстве и Федеративной Республики Германия по обеспечению качества в профессионально-технические учебные заведения. Генеральный департамент профессионального обучения Вьетнама усилил руководство министерств, филиалов и школ профессионального обучения при внедрении системы обеспечения качества в учебных заведениях. В большинстве колледжей и промежуточных школ созданы отделы, отвечающие за обеспечение качества [19].

Качество и эффективность профессионального обучения внесли позитивные изменения; профессионально подготовленные работники заняты практически во всех секторах экономики, более 80% учащихся после профессионального обучения находят работу сразу после выпуска; в некоторых профессиях и в некоторых профессиональных учебных заведениях этот процент достигает почти 100%. В частности, высококачественная модель обучения международных стандартов была начата через программы обучения передачи; соответствовать требованиям к качеству рабочей силы для внутреннего рынка труда (предприятия ПИИ) и для зарубежного рынка труда (инженерный труд);

Студенты, получившие высшее образование, получают работу в нужных областях, профессиональная подготовка имеет высокий уровень и стабильный доход, что оказывает положительное влияние на психологию учащихся и общества, способствует изменению мнения и восприятия общества по вопросам профессиональной подготовки и карьеры. Кроме того, усиление взаимодействия с предприятиями по организации обучения и созданию рабочих мест для аспирантов изначально перешло в глубокую, эффективную работу. Начинает формироваться и эффективно функционировать трёхсторонний координационный механизм «правительство — школа — бизнес» [20].

Международная интеграция также создаёт новые проблемы и трудности в профессиональном обучении. По словам заместителя министра Нгуен Тхи Ха, одна из трудностей развития профессионального образования заключается в том, что осведомлённость о профессиональном образовании в некоторых населённых пунктах во Вьетнаме является неполной. Особенно некоторые местные органы власти и неправильно определили важную роль профессионального образования в подготовке кадров для социально-экономического развития;

Профориентация (студенты сосредоточены на профессиональной подготовке или продолжении своего образования в университете) после окончания средней школы не достигает своих целей [22].

Помимо больших возможностей для развития, интеграция также приносит большие трудности и проблемы для Вьетнама, такие как: конкурентоспособность на качественном рынке труда, обусловленная движением рабочей силы в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Высококвалифицированные человеческие ресурсы в регионе АСЕАН будут свободно перемещаться во Вьетнам в поисках работы, потому что во Вьетнаме не хватает этой рабочей силы, приводя к избытку квалифицированной, низкоквалифицированной рабочей силы, нарушая традиционный рынок труда, страна постепенно теряет преимущество в виде обильной рабочей силы, молодой структуры труда и низких затрат на рабочую силу, что сказывается на социально-экономическом развитии [23].

Участие предприятий в профессиональном обучении слишком ограничено. Оценивая ситуацию с развитием человеческих ресурсов в профессиональном образовании, в отчёте Всемирного банка (*World Bank*, 2012) приводятся следующие замечания: существует слишком много недостатков в создании благоприятных условий для сотрудников, чтобы обновлять, улучшать навыки или менять карьеру в соответствии с условиями студентов. Кроме того, частные профессионально-технические училища не гарантируют стандартов качества, связанных с учителями, администраторами и оборудованием. Такова общая картина профессиональной подготовки во Вьетнаме на период 2012–2015 годов. Тем не менее до сих пор эта картина по-прежнему верна, что показывает разрыв между политикой государства — реализация правительства должна измениться [24].

Сеть профессионально-технических училищ по-прежнему неадекватна — например, неравномерное распределение по регионам, профессии и уровням подготовки; масштаб обучения многих школ невелик. Слияние профессионально-технических училищ в некоторых населённых пунктах всё ещё является административным, особого принципа слияния нет. Кроме того, обучение структура университета по-прежнему нерациональна: в основном первичные, краткосрочные курсы (составляет 75%), средний и колледж составляют только 25% от общего числа учащихся. В частности, качество подготовки многих университетов в действительности не интегрировано с потребностями человеческих ресурсов каждой отрасли, каждой конкретной области и требованиями социально-экономической структурной реконструкции [20].

Основные ориентации в процессе развития профессиональной подготовки во Вьетнаме в международной интеграции

1. Правительство усиливает управление государством и продолжает пропагандировать и повышать осведомлённость общества о профессиональной подготовке, создавая изменения

в осведомлённости, смысл и важность инноваций, повышения качества профессиональной подготовки, в развитии человеческих ресурсов для дела индустриализации и модернизации страны.

2. Планирование создания сети профессионально-технических училищ в открытом направлении, улучшение масштаба, структуры и рациональности отраслей, профессий, уровней подготовки, регионов, стандартизации, модернизации и качества стратификации. Слияние или роспуск слабых профессионально-технических училищ, работающих неэффективно, неспособных к развёртыванию автономии; в некоторых провинциях объединить центр непрерывного образования, центр технологического общего профессионального обучения, центр профессионального обучения в одну профессиональную школу.

3. Укрепление тесной связи между системой профессионального обучения, рынком труда и устойчивым трудоустройством. Улучшить качество краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных прогнозов потребностей в людских ресурсах, потребности в занятости и потребности в обучении по областям, профессиям и уровням подготовки; сформировать базу данных о спросе и предложении рынка труда. Формирование тесных взаимоотношений между школами профессионального образования и центрами занятости, обмен трудоустройством, ярмарка вакансий для студентов помочь найти работу после окончания учёбы.

4. Стандартизировать условия обеспечения качества в системе профессионального образования; разработка системы обеспечения качества, оценки и сертификации национальных профессиональных навыков. Обнародованы национальные профессиональные стандарты квалификации и условие обеспечения качества для хозяйственно-технических норм для каждой отрасли и профессии. Кроме того, выпуск стандартов обучения для учителей, менеджеров профессионального образования и учителей на предприятиях; разработка и реализация международной экспертной программы в области профессионального образования. Нововведение учебно-ориентированных учебных программ для повышения потенциала для выполнения задач и специальных навыков для студентов. Расширить применение информационных технологий в управлении, организации обучения и администрации школы.

5. Содействовать социализации профессионального обучения, разрабатывать целевые программы, схемы, связанные с обучением и подготовкой, чтобы соответствовать требованиям промышленной революции 4.0. Разработать механизмы, позволяющие учащимся и работодателям активно участвовать в оценке качества обучения. Кроме того — повышение качества и эффективности научных исследований и международного сотрудничества в сфере профессиональной подготовки. В ближайшее время необходимо синхронно и гибко реализовать цели и задачи правительства по профессиональному обучению, чтобы реально соответствовать требованиям рынка труда, способствовать социально-экономическому развитию,

повышению конкурентоспособности Вьетнама на международной арене.

6. Укрепление обмена международным опытом; расширить деятельность в области сотрудничества с международными организациями по аккредитации профессионального качества обучения; координация с международными организациями в создании и передаче современных и передовых инструментов управления в профессионально-технических училищах; сотрудничество с международными организациями для проведения оценки аккредитации в соответствии с международными стандартами аккредитации, тиражированием результатов, полученных от совместных проектов.

Таким образом, обучение высокого качества человеческих ресурсов для страны находится в процессе индустриализации. Модернизация и международная интеграция с быстро развивающейся технологией — это отличная возможность для Вьетнама, развивающегося быстрее и более синхронно в профессиональном обучении. Тем не менее всегда есть новые проблемы и трудности. Чтобы иметь хороший контроль в процессе разработки, правительство всегда применяет много синхронных и гибких мер. Кроме того, должны быть постоянные инновации в политике, режимов и правовых институтов и т.д. Чтобы разработать устойчивую систему профессионального обучения, правительство должно определить, что инвестиции в инфраструктуру должны быть на шаг впереди.

Анализ текущей ситуации и тенденции в профессионально-технических учебных системах России

Модернизация профессионального образования и обучения, обусловленная процессами его интернационализации, закреплена в положениях Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2013–2020 годы. Одним из приоритетов модернизации системы профессионального образования и обучения является конкурентоспособность программ на отечественном и зарубежных образовательных рынках, ориентация на лучшие зарубежные практики.

Эффективное развитие экономики, её переход на инновационный путь развития обостряют проблемы подготовки выпускников учреждений профессионального образования, актуализируют необходимость реформирования образования. Кроме того, интенсивное развитие мирового рынка образовательных услуг, лидерство на этом рынке развитых экономических стран (США, Великобритания, Германия и др.) побуждают Россию интегрироваться в мировое образовательное пространство, чтобы не остаться в стороне от происходящих в мире глобализационных и интеграционных процессов и не превратиться в образовательную колонию более развитых стран, активно ищущих рынки сбыта своих образовательных услуг.

Профессиональное образование и обучение играют важную роль в предоставлении навыков, знаний и компетенций, необходимых на рынке

труда. Как и страны всего мира, Россия сильно заинтересована в предоставлении компетентной рабочей силы для своего рынка труда [6]. Актуальность этой цели ещё более усиливается благодаря задаче округа построить инновационную экономику [4]. По данным Министерства образования и науки, несоответствие варьируется в зависимости от сектора — от 30 до 70% спроса, — при этом различия в квалификации наиболее заметны в инновационных секторах и в высокотехнологичных компаниях [2]. Профессиональное образование способствует достижению данной цели. Эта идея подчёркивается во всех основных программных документах, принятых в России в последние годы.

Современная ситуация развития профессионального образования в России

В последнее десятилетие предпринят ряд шагов по содержательной модернизации профессионального образования, по повышению его качества, по интеграции российского профессионального образования в международное образовательное пространство. В первую очередь речь идёт о вхождении России в Болонский процесс, о повышении гибкости образовательных программ, о преодолении ранней узкой специализации, о внедрении федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования. Однако эти новые возможности используются недостаточно, прежде всего из-за недостатка стимулов к повышению качества. Часть системы профессионального образования остаётся закрытой от своих основных заказчиков. Развитие экономики предъявляет новые требования к структуре и качеству подготовки специалистов и рабочих кадров. Очевидна тенденция расширения конкуренции между традиционными организациями профессионального образования и новыми системами корпоративной подготовки (корпоративные университеты, тренингов компании, системы внутрифирменной подготовки кадров).

В сфере профессионального образования в последние годы происходит увеличение численности преподавателей в возрасте до 30 лет и снижение данного показателя для возрастных категорий 40–49 и 50–59 лет. Вместе с тем возрастная структура в профессиональном образовании по-прежнему остаётся далёкой от оптимальной. Одной из причин является низкая заработная плата педагогических и научно-педагогических работников учреждений профессионального образования — 85% к средней по экономике страны. В это же время в развитых странах заработная плата научно-педагогических работников составляет 200–220% к средней по экономике государства. В системе профессионального образования недостаточно развиты механизмы обновления и повышения квалификации управленческих и преподавательских кадров [4].

Тем не менее выполнить эти требования не всегда возможно или очень сложно из-за ряда существующих в системе профессионального образования Российской Федерации противоречий и проблем. Одной из проблем современной образовательной системы является так называемая

демографическая яма — это ухудшение демографической ситуации, которое в начале 90-х годов достигло масштабов популяционной катастрофы общенационального значения. По словам исследователя Ю. В. Айдарова (2018), несмотря на наличие потребности общества в подготовке специалистов на базе СПО, устойчивого интереса к получению образования рассматриваемого уровня, возникает потребность в определении перспектив развития СПО с точки зрения динамики рождаемости в России [1].

Табл. 3

Данные о рождаемости в России за 2000–2017 годы

Период	РФ, тыс. чел.	Абсолютное отклонение (к предыдущему), тыс. чел.	Темп прироста (к предыдущему), %
2000	1266,8	x	x
2001	1311,8	45,00	3,55
2002	1397,0	85,20	6,49
2003	1477,3	80,30	5,75
2004	1502,5	25,20	1,71
2005	1457,4	-45,12	-3,00
2006	1479,6	22,22	1,52
2007	1610,1	130,50	8,82
2008	1713,9	103,80	6,45
2009	1764,2	50,30	2,93
2010	1788,9	24,75	1,40
2011	1796,6	7,65	0,43
2012	1902,1	105,50	5,87
2013	1895,8	-6,28	-0,33
2014	1942,7	46,86	2,47
2015	1940,6	-2,10	-0,11
2016	1888,7	51,85	2,67
2017	1690,3	198,42	-10,51

Примечание: Составлено автором на основании данных официальной статистики [9; 10; 11].

Анализируя изменение численности родившихся в Российской Федерации за 2000–2017 годы, следует отметить, что за этот период наблюдается устойчивая тенденция к росту численности родившихся в стране. Незначительные спады рождаемости можно отметить в 2005, 2013, 2015–2016 годах, существенное сокращение показателя наблюдается в последнем анализируемом периоде (2017 год) и составляет 198,42 тыс. чел.

Отсутствие заинтересованности работодателей в подготовке кадров. Немаловажным фактором, влияющим на кадровую ситуацию, является отношение к ней самих работодателей. Как представляется, существует серьёзный разрыв/несоответствие между навыками, требуемыми работодателями, и навыками, предоставляемыми системой образования и профессиональной подготовки. Причина существующего разрыва/несоответствия, по видимому, заключается в качественной стороне профессионального образования и обучения, то есть

в неадекватном качестве образования выпускников учебных заведений. Это ещё раз подтверждается тем фактом, что потенциал расширения рынка труда, по-видимому, исчерпан, и это в совокупности с изменениями в демографии (старение населения) свидетельствует о серьёзной проблеме [7].

Экономика резко изменилась, но система профессионального обучения не поспевает за этими изменениями. В настоящее время система профессионального образования не соответствует потребностям рынка труда и, таким образом, обеспечивает рабочую силу, которая не соответствует потребностям делового сектора. Топ-менеджеры предприятий часто жалуются на то, что им приходится проводить переподготовку на производстве каждого вновь нанятого молодого специалиста.

В то же время в системе профессионального образования и обучения существуют проблемы, связанные с рядом внутренних проблем, которые негативно влияют на её развитие, например: низкое качество образовательных услуг в связи с отсталостью образовательной инфраструктуры; недостаточное количество механизмов заказов, поддерживающих профессиональные образовательные услуги; несоответствие качества кадрового потенциала системы образования новым требованиям спроса на рынке труда.

В частности, система профессионального образования и обучения во многих регионах России нуждается в реформе. Такая потребность возникает из ряда проблем, с которыми сталкиваются системы и учреждения образования. Первое продолжается при финансировании учреждений профессионального образования и обучения в течение почти двух предыдущих десятилетий [5]. Это вызвало существенную задержку развития систем профессионального образования и обучения по сравнению с современными требованиями региональных рынков труда, устаревание общих фондов и снижение привлекательности профессионального образования и обучения среди молодёжи. Второе — это постоянное несоответствие между количеством студентов, обучающихся в учебных заведениях, их специализацией и реальными потребностями экономики региона. Такое несоответствие привело к тому, что некоторые регионы понесли значительные экономические потери и социальные расходы. В настоящее время многие регионы пытаются адаптировать систему профессионального образования и обучения к потребностям рынка труда. Однако им не хватает видения стратегической программы и возможностей развития для её реализации.

Система профессионального образования и обучения в России на некоторых этапах развития не соответствует потребностям рынка труда. Противоречия существующей системы профессионального образования и обучения могут привести к тому, что она потеряет свои позиции на рынке образовательных услуг и будет заменена корпоративными центрами переподготовки. В то же время в региональных экономиках растёт спрос на профессиональное образование и подготовку работников, способных работать в современной промышленности с использованием новой сложной

технической техники. Система профессионального образования должна быть способна предоставлять два типа услуг для поддержки конкурентоспособности страны или региона. Во-первых, он должен уметь вооружать студентов основными и техническими навыками и знаниями. Во-вторых — предоставлять возможности для постоянного обновления, обновления и корректировки навыков [7].

Другим фактором внутреннего влияния является низкий престиж профессионального обучения по сравнению с высшим образованием, что приводит к выбору населением вариантов высшего образования. Следует подчеркнуть, что конкуренция с высшим образованием усугубляется негативными демографическими тенденциями. Низкий престиж профессионального обучения естественно приводит к низкой привлекательности квалификации работников и специалистов среднего звена по сравнению с квалификациями высшего образования. Этот фактор воздействия может частично объясняться слабой системой профориентации и консультирования и из-за неадекватного качества навыков преподавателей профессионального образования и инструкторов практического обучения. Кроме того, на систему обучения профессионально-техническому образованию негативно влияют оставляющая желать лучшего инфраструктура и устаревшее оборудование во многих учебных заведениях профессионально-технического образования. Тем не менее, учитывая вышеупомянутые факторы воздействия, движение к модернизации очевидно. Недавно одобренная Стратегия подготовки кадров и развития навыков в Российской Федерации на период до 2020 года направлена на решение вышеуказанных проблем [13].

Наконец, учебные заведения профессионального образования в целом ещё не избавились от неправильного представления, что именно они, а не студенты и работодатели, являются ключевыми игроками и лучше знают, что и как преподавать. Можно предположить, что эта проблема, связанная с менталитетом, в сочетании с преклонным возрастом значительной части учителей и администраторов профессионального образования, является наиболее трудной для рассмотрения, так как требует изменения их поведения. Необходимо обеспечить, чтобы учебные программы профессионального образования отвечали потребностям рынка труда, профессиональные стандарты находятся в стадии разработки под эгидой Министерства труда и социального развития РФ. Содержание профессиональных стандартов предназначено для использования в качестве основы для формирования результатов обучения как в стандартах профессиональной подготовки, так и в учебных программах профессиональной подготовки. В настоящее время методологические последствия вышеизложенного изучаются. Для того чтобы способствовать развитию профессиональных стандартов, апробируются различные подходы для институционализации деятельности работодателей сектора и их взаимодействия с профессиональной подготовкой на национальном, межрегиональном и региональном уровнях. Частью такой деятельности является

независимая аккредитация учебных программ отраслевыми работодателями. Однако институционализация таких механизмов является долгосрочным процессом, который требует как правовой базы, так и организационных инструментов. Последнее, учитывая размер страны и большое количество секторов, является простым процессом [16].

Тенденции в области профессионального образования в России

В настоящее время основные направления институциональных преобразований представлены в федеральной целевой программе развития образования, где интеграция позиционируется как одно из ключевых направлений реформирования образования и науки, условий создания конкурентоспособного сектора исследований и разработок при увеличении государственной поддержки новых форм интеграции образования, науки и бизнеса, получивших распространение в мировой практике [12].

Выраженной тенденцией развития кадрового потенциала организаций и предприятий становится создание собственных центров и программ обучения персонала. С 01.01.2013 вступил в силу новый закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 №273-ФЗ), заменивший законы «Об образовании» 1992 года и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» 1996 года. А распоряжением Правительства Российской Федерации от 15.05.2013 (№792-р) введена в действие государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 годы (в новой редакции). В соответствии с названными стратегическими документами к 2020 году в Российской Федерации должно быть обеспечено повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, и создана открытая к внешним запросам система образования, обеспечивающая условия для формирования у граждан компетенций «инновационного человека» [12].

Модернизация системы профессионального образования и обучения закреплена в положениях Федерального закона об образовании в Российской Федерации, а также в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2013–2020 годы. Один из целевых показателей — внедрение подготовки к 2020 году по 50 наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям в соответствии с лучшими зарубежными стандартами. Документы Правительства Российской Федерации и Министерства образования и науки Российской Федерации определяют наиболее актуальные направления:

- Разработка государственно-общественных организационно-экономических механизмов управления системой профессионального образования и обучения;
- Обновление содержания профессионального образования и обучения на основе профессиональных стандартов при непосредственном участии ассоциаций работодателей;

- Создание независимой системы оценки качества профессионального образования, включая оценку и аттестацию выпускников;

- Разработка системы переподготовки и повышения квалификации преподавательского состава провайдеров профессионального образования и обучения с целью повышения человеческого потенциала для модернизации профессионального образования и обучения;

- Создание и развитие механизмов управления, обеспечивающих включение системы профессионального образования и обучения в решение проблем нехватки персонала на предприятиях;

- Создание системы профориентации для молодёжи, направленной на изменение отношения общества к востребованным профессиям работников, техническим направлениям подготовки и комплексным наукоёмким специальностям.

- Усиление участия регионов в комплексной модернизации профессионального образования и обучения [8].

Таковы планы российского государства по развитию системы профессионального образования на ближайшую перспективу, и первые шаги по реализации этих планов, как показывает практика, уже сделаны.

Выводы

Сложение национальных черт профессионального образования в России и Вьетнаме связано с социальными революциями. В России этот процесс развивался на основе сложившегося в течение двух веков богатого дореволюционного и сохранённого в основных чертах опыта подготовки кадров для всех отраслей социально-экономической жизни, и начался значительно раньше, нежели во Вьетнаме. Во Вьетнаме становление прогрессивной системы СПО началось в середине прошлого века в основном на основе прямого переноса социалистического опыта в нехарактерные условия. При существующих проблемах имеются ярко выраженные тенденции развития систем СПО с целью достижения уровня развитых стран. Видна потребность: в повышении доли квалифицированных специалистов во всех сферах жизни общества, в повышении качества образования, в укреплении его нормативно-правовой базы, в повышении общественного имиджа выпускников, в усилении взаимодействия профессионального обучения с высокотехнологичными предприятиями, в укреплении и модернизации материальной базы подготовки кадров, в ориентации на более высокий уровень качества подготовки абитуриентов. В нынешний период международной интеграции как российские, так и вьетнамские системы профессионального обучения имеют хорошие возможности для развития и повышения качества профессионального труда. Но также сталкиваются со многими новыми проблемами. Исходя из практической ситуации в каждой стране, правительство вносит гибкие корректировки в механизм политики и инвестиционные ресурсы для устойчивого развития, для удовлетворения потребностей в использовании высококачественных трудовых ресурсов.

1. Айдарова Ю. В. Современное состояние и перспективы развития среднего профессионального образования в России // Проблемы современной экономики. 2018. №4 (68), 2018. С. 213–215.
2. Государственная программа развития образования на 2013–2020 годы (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 года №792-р) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70379634/> (дата обращения: 20.06.2020).
3. Конфуцианство // Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. С. 277–278.
4. Косенко О. И. Профессиональное образование в современной России: состояние и перспективы, проблемы и решения // Право и управление. XXI век. №1 (34). 2015. С. 53–58.
5. Кочетков А. Н. Профессиональное образование и рынок труда: проблемы взаимодействия. Институт социологии РАН [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.isras.ru/files/File/Socis/2011-5/Kochetov.pdf> (дата обращения: 20.06.2020).
6. Навыки спроса и предложения в Европе. Cedefop, Люксембург: Бюро публикаций Европейского Союза, 2010.
7. Николаев Д., Чугунов Д. Система образования в Российской Федерации. Исследование Всемирного банка. 2012. Международный банк реконструкции и развития / Международная ассоциация развития или Всемирный банк.
8. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 04.12.2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/47173> (дата обращения: 20.06.2020).
9. Россия в цифрах. 2010: Крат. стат. сб./Росстат. М., 2010. 558 с.
10. Россия в цифрах. 2015: Крат. стат. сб./Росстат. М., 2015. 543 с.
11. Россия в цифрах. 2018: Крат. стат. сб./Росстат. М., 2018. 522 с.
12. Стратегия развития науки образования в Российской Федерации на период до 2015 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/198072> (дата обращения: 20.06.2020).
13. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года (одобreno Коллегией Минобрнауки России, протокол от 18.06.2013 N ПК-5 вн) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ppt.ru/docs/strategiya/141450> (дата обращения: 20.06.2020).
14. Стратегия социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://2020strategy.ru/data/2012/03/14/1214585998/1itog.pdf> (дата обращения: 20.06.2020).
15. Фан Чунг Киен. Методологические подходы к анализу профессионального образования Вьетнама // Материалы I заочной научной объединенной сессии молодых ученых, аспирантов, студентов «Трибуна ученого: актуальные проблемы современного образования». Шадринск, Шуя: Шуйский государственный педагогический университет. 2011. С. 135–136.
16. Zolotareva N., Oleynikova O. Tendentsii i problemy professionalnogo obrazovaniya v Rossii [Trends and challenges in vocational education in Russia]. Edukacija ustawiczna doroslych — Continuing Education of Adults, 2014, 2 (85), pp. 7–14.
17. Luật số 74/2014/QH13. Luật giáo dục nghề nghiệp Việt Nam. Quốc hội nước cộng hòa xã hội Việt Nam [3. Закон №74/2014/QH13. Вьетнам Закон о профессиональном образовании. Национальное собрание Социалистической Республики Вьетнам].
18. Văn Khiêm, Nguyễn Thế Mạnh. Bảo đảm chất lượng giáo dục nghề nghiệp trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Nhà xuất bản: Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Nam Định. 2019. [Ван Хиём и Нгуен Мань. Обеспечение качества профессионального образования в контексте международной интеграции. Университет Технического Образования. Намдинь. 2019].
19. Đỗ Năng Khánh. Kiểm định chất lượng Giáo dục nghề nghiệp — Thực trạng và một số khuyến nghị hàm ý chính sách. Tổng cục Giáo dục nghề nghiệp Việt Nam. 2019 [До Нанг Кхань. Аккредитация качества профессионального образования — текущая ситуация и некоторые последствия для политики. Генеральный департамент профессионального образования Вьетнама. 2019].
20. Lê Quân. Thực trạng và định hướng phát triển phát triển giáo dục nghề nghiệp Việt Nam trong thời gian tới. Bộ lao động, Thương binh và xã hội. Tạp chí giáo dục nghề nghiệp Việt số 2/2019 [Ле Куан. Текущая ситуация и направления развития профессионального образования Вьетнама в ближайшее время. Министерство труда, инвалидов войны и социальных дел. Журнал профессионального образования Вьетнама. №2. 2019].
21. Tổng cục giáo dục nghề nghiệp Việt Nam. Giáo dục nghề nghiệp vì một tương lai bền vững vùng vũng. Bộ Lao động, Thương binh và xã hội. Hà Nội 2018 [Генеральный департамент профессионального образования Вьетнама. Профессиональное образование для устойчивого будущего. Министерство труда, инвалидов войны и социальных дел. Ханой. 2018].
22. Nguyễn Thị Hà. Giáo dục nghề nghiệp: Nhiều thách thức trong tăng trưởng và hội nhập. Tạp chí dân trí Việt Nam. số 3/2019 [Нгуен Тхи Ха. Профессиональное образование: проблемы роста и интеграции. Вьетнамский интеллектуальный журнал. №3. 2019].
23. Phúc Hằng. Bài toán với giáo dục nghề nghiệp — Bài cuối: Bắt kịp xu hướng hội nhập. Tổng cục giáo dục nghề nghiệp Việt Nam. Hà Nội, 2019 [Фук Ханг. Проблема профессионального образования — последний урок: следите за интеграционной тенденцией. Генеральный департамент профессионального образования Вьетнама. Ханой. 2019].

24. Phạm Đỗ Nhật Tiến. Đổi mới giáo dục nghề nghiệp trong bối cảnh 4.0. Tạp chí doanh nghiệp Việt Nam, số 04/2019 [Фам До Ххат Тиен. Инновационное профессиональное образование в контексте 4.0. Вьетнамский деловой обзор. №4. 2019].

References

1. Aydarova Yu. V. *Sovremennoye sostoyaniye i perspektivy razvitiya srednego professionalnogo obrazovaniya v Rossii* [Current status and perspectives of development of secondary vocational education in Russia]. *Problemy sovremenooy ekonomiki — Problems of the Modern Economy*, 2018, 4 (68), pp. 213–215 (In Russian).
2. *Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya na 2013–2020 gody* [The Government Program of Education Development for 2013–2020]. *Postanovleniye Pravitelstva Rossiyskoy Federatsii ot 15.05.2013 № 792-r* — Directive of the Government of the Russian Federation of May 15, 2013 № 792-p (in Russian). Available at: <http://base.garant.ru/70379634/>. (accessed 20.06.2020).
3. Ilyichev L. F., Fedoseev P. N., Kovalev S. M. & Panov V. G. (Eds.) *Konfutsianstvo [Confucianism]. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Soviet Encyclopedia Publ., 1983, pp. 277–278 (In Russian).
4. Kosenko O. I. *Professionalnoye obrazovaniye v sovremennoy Rossii: sostoyaniye i perspektivy, problemy i resheniya* [Vocational education in modern Russia: state and perspectives, problems and solutions]. *Pravo i upravlenie. XXI vek — Journal of Law and Administration*, 2015, 1 (34), pp. 53–58. (In Russian).
5. Kochetkov A. N. *Professionalnoye obrazovaniye i rynek truda: problemy vzaimodeystviya* [Professional Education and Labor Market: Problems of Interaction]. Moscow: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, 2011, pp. 82–90 (in Russian). Available at: <https://www.isras.ru/files/File/Socis/2011-5/Kochetov.pdf>. (accessed 20.06.2020).
6. *Skills supply and demand in Europe*. Cedefop, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010.
7. Nikolayev D., Chugunov D. *The Education System in the Russian Federation: World Bank study*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development/International Development Association or The World Bank, 2012.
8. *Poslanie Prezidenta Rossiyskoy Federatsii Federalnomy Sobraniyu ot 04.12.2014* [The Address of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly of December 4, 2014] (in Russian) Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/47173>. (accessed 20.06.2020).
9. *Rossiya v tsifrakh. 2010: Kratkiy statisticheskiy sbornik* [Russia in numbers. 2010: Short statistical col.]. Moscow: Rosstat Publ., 2010. 558 p. (In Russian).
10. *Rossiya v tsifrakh. 2015: Kratkiy statisticheskiy sbornik* [Russia in numbers. 2015: Short statistical col.]. Moscow: Rosstat Publ., 2015. 543 p. (In Russian).
11. *Rossiya v tsifrakh. 2018: Kratkiy statisticheskiy sbornik* [Russia in numbers. 2018: Short statistical col.]. Moscow: Rosstat Publ., 2018. 522 p. (In Russian).
12. *Strategiya razvitiya nauki i obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii do 2015 goda* [The strategy of development of science of education in Russian Federation till 2015]. (In Russian). Available at: <http://base.garant.ru/198072>. (accessed 20.06.2020).
13. *Strategiya razvitiya sistemy podgotovki rabochih kadrov I formirovaniya prikladnyh kvalifikatsiy povysheniya kvalifikatsii Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda* [The strategy of a development of a system for training workers and a formation of applied qualifications in the Russian Federation for the period up to 2020]. Moscow: Ministry of Education and Science of Russian Federation, 2013. (In Russian) Available at: <https://ppt.ru/docs/strategiya/141450>. (accessed 20.06.2020).
14. *Strategiya sotsialno-ekonomicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii do 2020 goda* [The Strategy for Social and Economic Development of the Russian Federation up to 2020] (in Russian). Available at: <http://2020strategy.ru/data/2012/03/14/1214585998/1itog.pdf>. (accessed 20.06.2020).
15. Phan Chung Kien. *Metodologicheskiye podhody k analizu professionalnogo obrazovaniya Vyetnama* [Methodological approaches to the analysis of vocational education in Vietnam]. *Tribuna uchenogo: Aktualnyye problemy sovremennogo obrazovaniya: Materaly 1 zaochnoy nauchnoy obyedinennoy sessii molodykh uchenykh, aspirantov, studentov* [Tribune of a scientist: Actual problems of modern education: Proc. of the 1st correspondence scientific joint session of young scientists, graduate students, students]. Shadrinsk; Shuya: Shuya State Pedagogical Institute Publ., 2011. pp.135–136 (in Russian).
16. Zolotareva N., Oleynikova O. *Tendentsii i problemy professionalnogo obrazovaniya v Rossii* [Trends and challenges in vocational education in Russia]. *Edukacija ustawiczna doroslych — Continuing Education of Adults*, 2014, 2 (85), pp.7–14.
17. *Luật số 74/2014/QH13. Luật giáo dục nghề nghiệp Việt Nam. Quốc hội nước cộng hòa xã hội Việt Nam* [Law No. 74/2014/QH13. Vietnam Vocational Education Law]. (In Vietnamese).
18. Văn Khiêm, Nguyễn Thế Mạnh. *Bảo đảm chất lượng giáo dục nghề nghiệp trong bối cảnh hội nhập quốc tế* [Van Khiem, Nguyen The Man. Ensuring the quality of vocational education in the context of international integration]. Nam Dinh: University of Technical Education, 2019. (In Vietnamese).
19. Đỗ Năng Khánh. *Kiểm định chất lượng Giáo dục nghề nghiệp: Thực trạng và một số khuyến nghị hàm ý chính sách* [Do Nang Khanh. Accreditation of Vocational Education Quality: Current situation and some policy implications]. Hanoi: Vietnam General Department of Vocational Education Publ., 2019. (In Vietnamese).
20. Lê Quân. *Thực trạng và định hướng phát triển phát triển giáo dục nghề nghiệp Việt Nam trong thời gian tới*. [Le Quan. Current situation and development orientation of Vietnam's vocational education development in the coming time]. *Tạp chí giáo dục nghề nghiệp Việt Nam — Vietnam Vocational Education Journal*, 2019, (2) (In Vietnamese).

21. Tổng cục giáo dục nghề nghiệp Việt Nam. *Giáo dục nghề nghiệp vì một tương lai bền vững vững*. [Vietnam General Department of Vocational Education. Vocational education for a sustainable future. Hanoi: Ministry of Labor, War Invalids and Social Affairs Publ., 2018. (In Vietnamese).
22. Nguyễn Thị Hà. Giáo dục nghề nghiệp: Nhiều thách thức trong tăng trưởng và hội nhập. [Nguyen Thi Ha. Vocational education: Many challenges in growth and integration]. *Tạp chí dân trí Việt — Vietnamese intellectual journal*, 2019 (3). (In Vietnamese).
23. Phúc Hằng. *Bài toán với giáo dục nghề nghiệp — Bài cuối: Bắt kịp xu hướng hội nhập* [Phuc Hang. The problem with vocational education — Last lesson: Catch up the integration trend]. Hanoi: Vietnam General Department of Vocational Education Publ., 2019. (In Vietnamese).
24. Phạm Đỗ Nhật Tiến. Đổi mới giáo dục nghề nghiệp trong bối cảnh 4.0 [Pham Do Nhat Tien. Innovating vocational education in the context of 4.0]. *Tạp chí doanh nghiệp Việt Nam — Vietnam Business Review*, 2019, (4). (In Vietnamese).

ЛИСИЦЫНА ЕКАТЕРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

студентка Санкт-Петербургского государственного института
психологии и социальной работы,
lisitzyna.yek@yandex.ru

EKATERINA V. LISITZYNA

Student of Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 37.062.2

ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ УЧЕНИКАМИ И УЧИТЕЛЯМИ УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

FACTORS THAT GIVE RISE TO CONFLICTS BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS OF A SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

Аннотация. Взаимодействие учителя и ученика — это широкое поле деятельности для конфликтолога, так как их отношения включают в себя множество аспектов, которые могут порождать разнообразные конфликты. В данной статье рассматриваются факторы возникновения конфликтов, их классификации, взгляды различных авторов на данную тему, а также роль и ответственность учителя во взаимодействии с учеником. Также приведены результаты исследования факторов возникновения конфликтов между учениками и учителями одной из школ Санкт-Петербурга. Изучение факторов возникновения педагогических конфликтов необходимо для проведения профилактики. Эффективность тех или иных профилактических методов в конкретном коллективе будет зависеть от того, что вызвало данный конфликт. В соответствии с полученными результатами исследования была разработана программа профилактики конфликтов для образовательного учреждения.

ABSTRACT. Teacher-student relationships provide a broad scope of activity for conflict resolution experts, as their relationships involve many aspects that can give rise to interpersonal conflicts. This article examines the factors that can give rise to such conflicts, their classification, the views of various researchers on the subject, and the role and responsibility of the teacher in his or her interaction with a student. The findings of the study of the factors that lead to conflict situations between teachers and students at one of the schools in Saint Petersburg are presented. The study of factors that could give rise to pedagogical conflicts is highly important as the gained insights from this type of research can be used for conflict prevention. The effectiveness of various preventive methods in a given community will depend on what exactly caused the conflict. Based on the outcome that was obtained from this study, a specific program that contributes drastically to the problem of conflict prevention in secondary institutions was created.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: факторы возникновения конфликтов, конфликты в образовательной сфере, педагогические конфликты, конфликты между учениками и учителями, профилактика конфликтов, особенности педагогических конфликтов.

KEYWORDS: factors that give rise to conflicts, factors of conflicts, conflicts in the educational sphere, school conflicts, teacher-student conflicts, conflict prevention, features of teacher-student conflicts.

Школа — это место, в котором ребёнок проходит один из важнейших этапов социализации, осваивает различные социальные роли. Школа является одним из важнейших социальных институтов, задача которого заключается во всестороннем формировании личности, а не только в передаче социального опыта. Для того чтобы ребёнок успешно прошёл данный этап социализации, ему необходима помощь — именно поэтому так важно, чтобы в школе царил атмосфера взаимопонимания, открытости.

Конечно, пребывая в школе, ученик сталкивается с большим количеством людей, при этом каждый имеет свои особенности. Все эти люди оказывают на него влияние, которое может быть различным. В общем, взаимодействие людей проходит

в двух направлениях: конструктивном и деструктивном. Конфликты, которые происходят в школе, зачастую относятся к деструктивному взаимодействию. Это отмечает Г.М. Гаджикурбанова в своей статье «Управление педагогическим конфликтом»: «Как показывает анализ теории и практики, в большинстве случаев конфликты в школе носят деструктивный характер. Последствия конфликтов сказываются на психическом состоянии их участников, сопровождаются стрессом, отражаются на эффективности деятельности оппонентов, отрицательно влияют на развитие личности» [4, с. 52]. Исключением являются только те случаи, когда конфликт разрешён и порождает благоприятные последствия для участников.

Исходя из этого, особенно важным представляется работа школьного психолога или, возможно, конфликтолога, который должен отслеживать психическое состояние учащихся, а также оценивать психологическую атмосферу в школьном коллективе, проводить профилактические мероприятия для учителей и учеников.

В своей статье Г.М. Гаджикурбанова также пишет о том, что школьная среда характеризуется различными особенностями людей, которые входят в эту систему: «Существование педагогических конфликтов связано с противоречивой природой самой педагогической деятельности, включающей в себя множество людей с разнообразными особенностями» [4, с. 52]. Одной из задач специалиста, который занимается профилактической работой в школе, является именно отслеживание этих самых особенностей каждого учителя и ученика.

Ученики, находясь в школе, вступают в конфликты с разными людьми: с одноклассниками, с администрацией, с педагогами. В данной статье мы рассмотрим взаимодействие учеников и учителей, так как проведённое исследование затрагивает именно этот аспект школьных отношений.

Авторы, которые занимаются проблемой возникновения и разрешения происходящих в школьной сфере конфликтов, часто называют такие конфликты педагогическими. Некоторые относятся к педагогическим все возникающие в школе конфликты, кто-то — только те, которые связаны с учебно-воспитательным процессом; ряд авторов относят к педагогическим только конфликты, происходящие между учеником и учителем. Мнений по поводу этого существует очень много; мы остановимся на формулировке М.М. Рыбаковой, которая настаивает на том, что педагогическими являются конфликты в системе «ученик—учитель».

По мнению Г.М. Гаджикурбановой, «данный тип конфликта является наиболее актуальным, т.к. взаимоотношения между учителем и учеником главенствуют в учебно-воспитательном процессе» [4, с. 53].

Актуальность изучения педагогических конфликтов невозможно переоценить. Во-первых, взаимодействие учителя и ученика формирует отношение ребёнка к остальному миру, он воспринимает и проецирует на свою жизнь те модели поведения, которые усваивает в школе. Если педагог постоянно транслирует конфликтную модель взаимоотношений, то и дети, выходя из школы, будут источником конфликтов в нашем обществе. Во-вторых, в современном мире, в котором разным поколениям всё сложнее понимать друг друга вследствие появления новых технологий и всеобщего ускорения, регистрируется увеличение количества конфликтов между учениками и учителями. Более того, эти конфликты становятся всё серьёзнее. Об этом пишет С.А. Слепцова: «... в последние годы отношения между учителями и учениками стали значительно сложнее и напряжённее, о чём свидетельствуют повышенный интерес различных СМИ к этой проблеме и многочисленные исследования конфликтного общения в учебно-воспитательном процессе» [6, с. 261].

Действительно, авторы всё чаще обращаются к данной теме. Изучая особенности взаимодействия учеников и учителей, они значительно преуспели в описании специфики таких конфликтов. Но существует серьёзная сложность в исследовании подобных конфликтов. Она заключается в том, что учителя неохотно соглашаются или вообще не соглашаются на изучение их взаимоотношений с учениками. Это происходит по разным причинам — например, из-за страха потерять работу или из-за уверенности в непогрешимом опыте и т.д. Но ведь именно учителей некоторые исследователи считают причиной возникающих конфликтов. Большинство изучающих эту тему авторов склонны предполагать, что учителя, как люди, обладающие значительно большим социальным опытом, несут большую ответственность за результаты таких деструктивных взаимоотношений.

Так, М.В. Клименских пишет: «Многие учителя не обладают достаточными знаниями в области психологии личности, индивидуально-возрастных особенностей детей, оказываются не в состоянии найти подход к ним. Психологическая некомпетентность педагогов зачастую становится причиной их конфликтов с детьми» [5, с. 21] и «Многие исследователи ответственность за конфликты с учениками возлагают прежде всего на учителей» [5, с. 39].

А.Я. Анцупов считает так же: «В конфликтах учеников с учителями чаще всего неправы последние» [2, с. 44].

Большое значение имеет стрессоустойчивость педагогов. Во взаимодействии ученика и учителя объективно присутствует неустойчивость, так как у ребёнка ещё не до конца сформированы психика и способность противостоять стрессу. Поэтому важно, чтобы в этой паре учитель мог активно разрешать конфликтную ситуацию, не впадая в стресс.

В своей книге «Профилактика школьных конфликтов» А.Я. Анцупов отмечает, что стиль взаимодействия в конфликте, а также стиль педагогического общения влияет не только на отношения ученика и учителя, но даже на отношения учеников между собой и на отношения детей с их родителями: «стиль взаимодействия учителя с учениками служит примером для воспроизводства подобных отношений со сверстниками. Исследования показывают, что стиль общения и педагогическая тактика первого учителя оказывают заметное влияние на формирование межличностных отношений учащихся с одноклассниками и родителями» [2, с. 111].

Учитель обладает авторитетом в глазах учеников. Особенно это проявляется в начальной школе, когда ребёнку очень важно иметь пример для подражания, к тому же в начальной школе дети обучаются у одного педагога и только с ним взаимодействуют. Поэтому крайне важно, чтобы в конфликте учитель демонстрировал стиль «сотрудничество», а стиль его педагогического общения ни в коем случае не был авторитарным.

В своей статье «Роль педагогического стиля в развитии профессионального выгорания» Н.Е. Водопьянова и А.Н. Густелева рассуждают о проблеме эмоционального выгорания учителей,

что, как известно, приводит к их конфликтам с учениками в образовательном процессе.

Авторы связывают педагогический стиль, который применяет учитель в своём взаимодействии с учениками, и уровень профессионального выгорания. Их исследование показало, что чем более педагог склонен к доминирующему, авторитарному стилю, тем большему риску профессионального выгорания он подвергается. Также они пишут о доминирующих стилях следующее: «Данные стили лишают учащихся субъектной позиции, полноценного самоопределения, смыслообразования, морально-нравственного ориентирования» [3, с. 45].

Такие стили не только приводят к выгоранию и всему вышперечисленному Н.Е. Водопьяновой и А.Н. Густелевой, но и являются очень серьёзным фактором возникновения конфликтов между учениками и учителями.

Но было бы несправедливо перекладывать всю ответственность на учителей. Ученики бывают разные, каждый из них в момент возникновения конфликта с учителем может находиться в тяжёлой жизненной ситуации (кто-то из неблагополучной семьи, у кого-то физиологические проблемы, некоторые тяжело переживают подростковый возраст); также у ученика могут сложиться нестандартные обстоятельства.

В наше время социальная обстановка сильно напряжена, что также становится объективной причиной конфликтов, — на это учитель повлиять не может.

Все факторы межличностных конфликтов между учениками и учителями можно разделить на две большие группы: объективные и субъективные. Если первая группа не зависит от поведения и психологического состояния участников, то вторая напрямую зависит. Как полагает большое количество авторов, зависит она в большей степени от учителей.

Также, если говорить о факторах возникновения конфликтов между учениками и учителями, нельзя не упомянуть две приведённые ниже классификации.

1. Все причины межличностных конфликтов между учениками и учителями можно разделить на 4 вида:

1. Объективные причины. Сюда относятся те причины, которые не зависят от поведения человека, они просто есть; что бы человек ни делал, они останутся неизменными.

Объективных причин очень много, приведём лишь некоторые из них: естественное столкновение людей, когда они попадают в ситуацию ограниченности ресурсов; плохо разработанный правовой базис разрешения школьных конфликтов; дефицит материальных и духовных благ. К объективным причинам также можно отнести изменения в природе, которые могут очень сильно влиять на взаимоотношения людей.

А.Я. Анцупов замечает: «Российские учёные, ежегодно изучая динамику драк между старшеклассниками, установили явную зависимость частоты конфликтов от одиннадцатилетнего цикла солнечной активности. Чем активнее Солнце, тем

чаще конфликты у школьников заканчиваются дракой» [2, с. 56].

2. Организационно-управленческие причины. Они, в свою очередь, делятся на: структурно-организационные, функционально-организационные, личностно-функциональные и ситуационно-управленческие.

Структурно-организационные конфликты возникают вследствие несовершенства той организации, в которой функционируют ученик и учитель. Зачастую структура организации не соответствует задачам, которые она должна выполнять, и чем сильнее это несоответствие, тем больше конфликтов будет возникать в этой организации.

Функционально-организационные: противоречия вызваны плохой функциональной связью между элементами структуры, между конкретными работниками или же всей организации с внешней средой (например, плохо функционирует администрация, не следит за успеваемостью учеников, и с этим приходится справляться учителю).

Личностно-функциональные конфликты происходят из-за несоответствия работника той должности, на которой он находится, по каким-либо личностным качествам. А.Я. Анцупов пишет: «Чем выше нравственные и профессиональные качества всех сотрудников общеобразовательной школы — от уборщицы до директора, — тем меньше в школе конфликтов» [2, с. 59].

Ситуационно-управленческие: здесь причинами всех противоречий выступают управленческие ошибки.

3. Социально-психологические причины конфликтов. А.Я. Анцупов пишет: «К числу социально-психологических относятся те причины конфликтов, которые обусловлены непосредственным взаимодействием людей, фактором их включения в социальные группы» [2, с. 61]. То есть здесь важно, что человек взаимодействует с другими людьми.

Пока учёными ещё не установлены чёткие границы между четырьмя группами причин. Не существует строгого разграничения между организационно-управленческими и социально-психологическими причинами. Нет чёткого разделения между социально-психологическими причинами и личностными. Однако исследователи, которые занимаются проблемами конфликтов в школьном коллективе, выявили несколько типичных причин, относящихся к группе социально-психологических.

Причинами конфликтов становятся:

- искажение информации в процессе коммуникации;
- несбалансированное ролевое взаимодействие (проблема ролевых ожиданий по Э. Берну);
- различие способов оценки результатов деятельности;
- индивидуальная психологическая несовместимость;
- история взаимодействия конкретных людей (например, был конфликт в прошлом — теперь напряжённая психологическая обстановка).

4. Личностные причины. В первую очередь связаны с индивидуальными психологическими особенностями участников конфликта.

Поводы для столкновения:

- представления учителя или ученика о допустимом поведении;
- психологическая неустойчивость;
- низкая стрессоустойчивость;
- отсутствие эмпатии;
- завышенный или заниженный уровень притязаний;
- проявления темперамента людей, вступающих во взаимодействие;
- различные акцентуации личности.

II. Авторы разделяют педагогические конфликты на три вида, каждый из этих видов конфликта детерминируется по-разному:

1. Конфликты деятельности. Здесь, соответственно, столкновение происходит на почве невыполненных действий или выполненных, но не успешно. Ребёнок не выполняет домашнее задание по разным причинам — например, таким как переутомление, непонимание темы урока и т. д.

Такой тип конфликтов характерен для учителей, которые недавно работают в конкретном коллективе и не успели адаптироваться, или для учеников, которые также недавно перешли в другую школу или класс. Причиной таких конфликтов могут стать и сложности ученика в усвоении материала (материал может не усваиваться, так как у ребёнка есть физиологические особенности развития, и по многим другим причинам).

Очень важно, чтобы учитель не завышал требования и разрабатывал их в соответствии с уровнем учащихся. В противном случае у учеников может сформироваться отрицательное отношение к обучению в целом.

2. Конфликты поступков. Здесь причиной выступает оценивание поступков учителями — оно не всегда бывает правильное. А. Я. Анцупов замечает: «Педагогическая ситуация может привести к конфликту в том случае, если учитель ошибся при анализе поступка ученика, не выяснил мотивы или сделал необоснованный вывод. Ведь один и тот же поступок может быть продиктован различными мотивами» [2, с. 40].

Конечная цель учителя, если говорить о воспитательной части его деятельности, — это формирование у ученика определённого поведения, поэтому очень часто учителю приходится так или иначе трактовать поведение и поступки детей, но при недостаточной информированности о причинах того или иного поведения учащегося учитель может совершить ошибку.

3. Конфликты отношения. Такие конфликты возникают часто потому, что учителя не очень грамотно разрешают спорные ситуации.

Таким образом, очевидно, что существует множество факторов, которые могут вызывать конфликты между учениками и учителями. Изучение всех этих факторов необходимо для проведения успешной профилактики. Выбор тех или иных профилактических методов в конкретном коллективе будет зависеть от того, что вызвало данный конфликт.

Профилактика конфликтов — это деятельность, при которой взаимодействие субъектов

возможного конфликта устраивается таким образом, что вероятность возникновения конфликта между ними заметно уменьшается. Также к профилактике возникновения конфликтов относят деятельность участников конфликта или третьей стороны по устранению причин возможного конфликта.

В общеобразовательных учреждениях профилактика конфликтов должна вестись на нескольких уровнях:

- во-первых, на уровне администрации (в основном это регулирование объективных условий и факторов возникновения конфликтов);
- во-вторых, определённая работа должна проводиться школьным психологом (необходимо отслеживать социально-психологические факторы);
- в-третьих, необходимо повышать уровень конфликтологической компетенции педагогов.

Изучив данные теоретические аспекты, взгляды различных авторов на проблему возникновения конфликтов в системе «ученик-учитель», характер конфликтов, а также их профилактику, мы провели исследование. Практическая значимость данного исследования состоит в разработке программы профилактики конфликтов, так как межличностный конфликт всегда проще предупредить, чем разрешить.

Исследование проводилось в одной из школ Санкт-Петербурга в рамках выпускной квалификационной работы (научный руководитель — старший преподаватель Андреева Ольга Ивановна), целью его были изучение факторов возникновения межличностных конфликтов между учителями и учениками и разработка программы профилактики. В исследовании приняли участие 22 ученика (9 класс) и 11 учителей общеобразовательной школы. Были использованы следующие методики для учеников и учителей: тест-опросник на выгорание (*МБИ*), адаптированный Н. Е. Водопьяновой; методика «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» (В. В. Бойко); методика «Диагностика стилей педагогического общения»; методика «Доминирующие стратегии конфликтного поведения» (метафорический вариант); методика «Агрессивное поведение», разработанная Е. П. Ильиным и П. А. Ковалёвым; опросник школьной тревожности Филиппа; авторские анкеты для учеников и учителей, направленные на выявление социально-демографических данных, а также получение информации об особенностях взаимодействия учеников и учителей, о конфликтах и отношениях между ними. Математико-статистическая обработка результатов исследования включала в себя анализ следующих показателей: перевод в проценты, анализ средних величин, сравнительный анализ (непараметрический критерий Манна — Уитни), корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона).

В результате анкетирования было установлено, что среди тех учеников, которые вступают в конфликты, 7 человек (31,9%) чаще всего конфликтуют именно с учителями, 3 человека (13,6%) — с одноклассниками. Среди вступающих в конфликты учителей подавляющее большинство — 9 человек (81,8%) — конфликтуют с учениками. Данные,

иллюстрирующие распределение, представлены на рисунке 1.

Ученики и учителя по-разному оценивают частоту конфликтов между ними. Из представленных на рисунке 2 данных можно сделать вывод, что учителя чаще, чем ученики, оценивают сложившиеся напряжённые ситуации между ними как конфликтные.

Если проанализировать данные, представленные на рисунках 1 и 2, то можно сделать вывод о том, что у учеников самая большая частота возникновения конфликтов именно с учителями, но они оценивают меньшее число взаимодействий как конфликтное.

Также в результате анкетирования мы установили, что ученики и учителя выделяют разные причины возникновения конфликтов. Для учителей чаще причинами являются поведение учеников (6 человек, 54,5% респондентов), опоздания и прогулы (у 2 человек, 18,2% респондентов). Ученики чаще всего называют причинами оценки, которые им выставляются (6 человек, 27,3%), а также домашнее задание (3 человека, 13,6%) и только на третьем месте — своё поведение (2 человека, 9,1%). Данные, иллюстрирующие процентное соотношение, представлены на рисунке 3.

100% опрошенных учеников ответили, что среди учителей есть те, с которыми они всегда в хороших отношениях. У 6 (27,3%) учеников есть преподаватели, с которыми всегда плохие отношения, также 6 опрошенных (27,3%) отметили, что есть те преподаватели, которых они боятся. Таким образом, можно сделать вывод, что ученики вступают в конфликты только с некоторыми преподавателями — зачастую с теми, которых они боятся.

По данным анкет было установлено: ученики оценивают как конфликтных и агрессивных в большей степени, чем других, учителей с №№ 1, 3, 8, 9 и 10. Учителя же по-разному оценивают агрессивность и конфликтность учеников. Однако значимым для исследования представляется, что педагоги с № 8 и № 11 дали самое большое количество негативных оценок ученикам.

По методике «Профессиональное выгорание» было выявлено, что у тестируемых учителей в целом — средний уровень профессионального выгорания. Однако есть те преподаватели, у которых показатели повышены в сравнении с другими. Так, среднее значение в группе по шкале «Эмоциональное истощение» — 19,3 (это средний



Рис. 1. Распределение частоты конфликтов по участникам

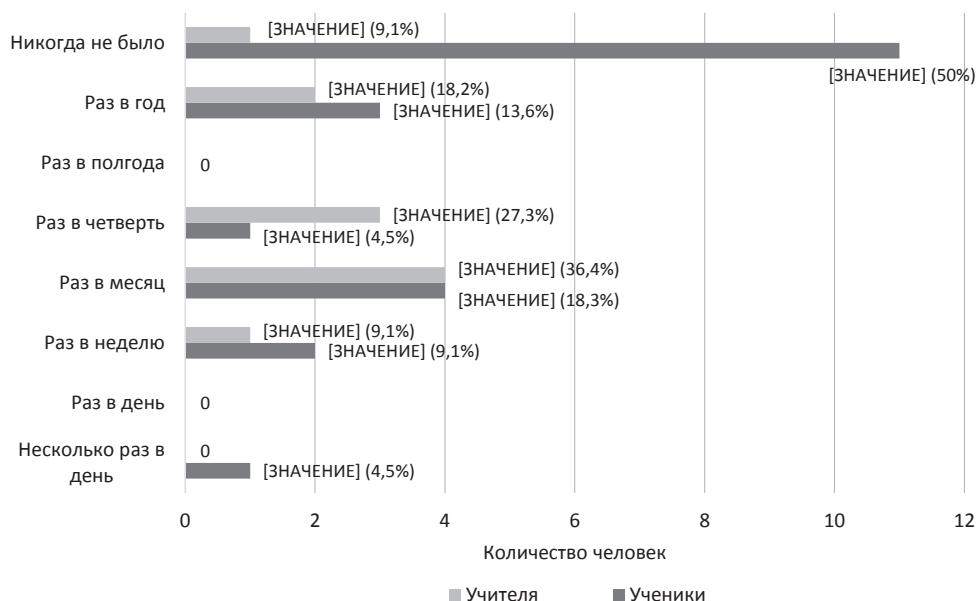


Рис. 2. Частота возникновения конфликтов между учениками и учителями

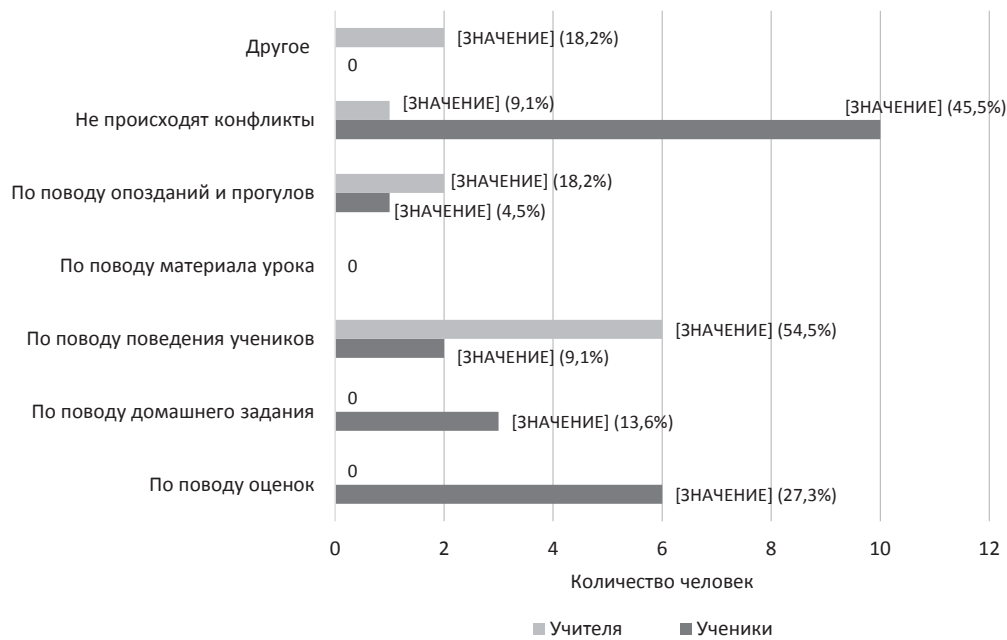


Рис. 3. Причины возникновения межличностных конфликтов, по мнению учеников и учителей

уровень истощения), но у преподавателей с №№ 2, 8 и 11 высокое значение по этой шкале (у данных преподавателей снижен эмоциональный фон). Также по шкале «Деперсонализация» среднее значение в группе — 6,3 (средний уровень), но у преподавателей с № 7 и № 8 высокое значение по данной шкале. Следовательно, у данных педагогов проявляются деформации в отношениях с другими людьми. Это может выражаться в виде зависимости от мнения окружающих либо в усилении негативизма по отношению к субъектам профессиональной деятельности, то есть к ученикам. По шкале «редукция профессиональных достижений» у всех учителей показатели не выше среднего. Это означает, что у них не наблюдается снижение самооценки личных профессиональных возможностей и уже совершившихся достижений. Данные, иллюстрирующие средние значения по шкалам, представлены на рисунке 4.

По методике «Интегральные формы коммуникативной агрессивности» было выявлено, что у педагогов повышены показатели по шкалам «Расплата за агрессию» (это означает, что есть склонность переживать за содеянное, за проявленную грубость), «Аутоагрессия» (показатель негативной оценки своего поведения, склонность переводить негативные эмоции внутрь), «Склонность к отражённой агрессии» (проявляется в ответной реакции на чужую грубость и агрессию) и «Неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевлённые предметы» (неспособность человека снимать раздражение и напряжение, переключаясь на какую-либо деятельность, то есть застревание в агрессии и негативных эмоциях). Среднее значение общего уровня коммуникативной агрессивности в группе — 16,3. Это невысокий уровень коммуникативной агрессивности, наблюдается достаточно часто и в целом не представляет повода для возникновения

конфликтов, возможны единичные случаи. Однако у педагога с № 8 показатель общего уровня коммуникативной агрессивности выше, чем у остальных, что даёт основания предполагать о характере его взаимодействия с учениками. Данные, иллюстрирующие средние значения по шкалам этой методики, представлены на рисунке 5.

По методике «Стили педагогического общения» было выявлено, что самыми распространёнными стилями педагогического общения в данном коллективе являются: 1) Модель № 8 активного взаимодействия («Союз») — является доминирующей у 4 учителей (36,4%). Этой модели свойственно постоянное нахождение учителя и ученика в диалоге, а также предполагается, что учитель легко адаптируется к изменениям в психологическом климате класса, но при этом сохраняет доминирующую роль во взаимодействии. Это самая эффективная модель. 2) Модель № 2 дифференцированного внимания («Локатор»), которая является доминирующей у 5 учителей (45,5%), предполагает, что внимание педагога избирательно, различно для каждого ученика. Педагог может концентрироваться на отличниках, или, наоборот на отстающих, не уделяя внимания остальному классу.

Также у одного учителя (9,1%) выявлена Модель № 5 гиперрефлексивная («Гамлет»), в которой педагогу более важно восприятие его учениками, а не качество и полнота взаимодействия. Для педагога с этой моделью общения очень важны именно межличностные отношения с учениками. Однако такой стиль может приводить к очень быстрому профессиональному выгоранию, так как у учителя очень высока чувствительность. Ещё у одного учителя (9,1%) выявлена Модель № 7 авторитарная («Я — сам»). Это не самая лучшая модель педагогического общения, она предполагает верховенство учителя по всех сферах взаимодействия,

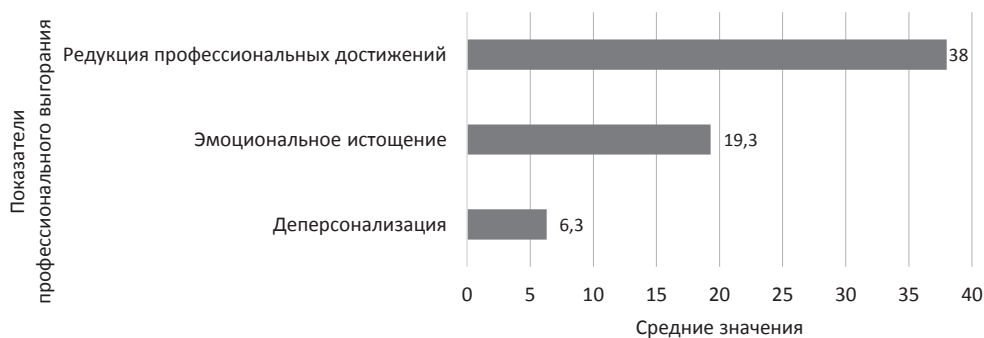


Рис. 4. Средние значения показателей профессионального выгорания учителей



Рис. 5. Средние значения по измеряемым показателям агрессивности учителей

а также подавление любых проявлений учеников. Данные, иллюстрирующие, какие стили педагогического общения свойственны протестированным учителям, представлены в таблице 1.

Следует отметить, что у педагога с моделью общения «Гамлет», предполагающей сильную чувствительность и склонность к появлению выгорания, действительно отмечен самый высокий уровень эмоционального истощения по методике «Профессиональное выгорание». А у педагога с авторитарной моделью — самый высокий уровень агрессивности в выборке. Эта характеристика вполне свойственна людям с данной моделью педагогического общения.

При исследовании учеников по методике «Школьная тревожность» выявлено следующее:

общий уровень тревожности и показатели по шкалам в среднем на низком уровне. Средние значения по всем шкалам, а также общий уровень тревожности, представлены на рисунке 6. Однако у 4 (18,2%) учеников прослеживается повышенный уровень и у 4 человек (18,2%) — высокий уровень по шкале «страх несоответствия», это означает, что данные ученики, оценивая свои действия и результаты, ориентируются на мнение других, из-за чего зачастую возникает тревога. У 5 учеников (22,3%) отмечен повышенный показатель по шкале «страх самовыражения», это проявляется в возникновении негативных эмоций при необходимости публичного выражения своих возможностей.

По методике «Агрессивное поведение», проведённой для учеников, было выявлено, что среднее

Табл. 1

Стили педагогического общения

№ учителя	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
№ стратегии	8	5, 3, 8	3	8, 3	8, 3	3, 2	3, 8	7, 3	3, 8	8, 3	3, 8



Рис. 6. Средние значения по показателям тревожности учеников

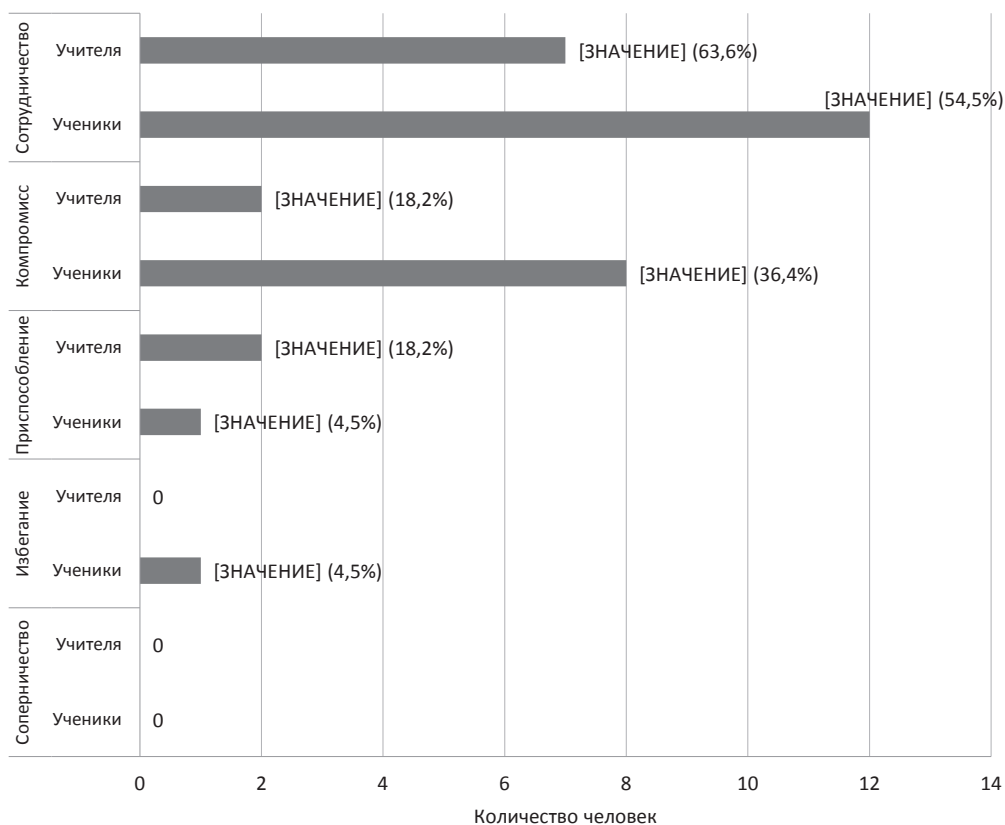


Рис. 7. Стратегии поведения в конфликте у учеников и учителей

значение общего уровня несдержанности учеников — 10,3. Это означает, что в среднем у учеников несдержанность не проявляется. Однако стоит отметить, что двоим из них (9,1%) всё же присуща некоторая несдержанность.

Методика «Доминирующие стратегии поведения в конфликте» была проведена для учеников и для учителей. У учителей (7 человек, 63,6%) и у учеников (12 человек, 54,5%) наиболее часто проявляется стратегия сотрудничества, при которой для человека важны цели, которых он хочет

достичь в конфликте, но также важны и взаимоотношения, люди честно ищут взаимодовольствующий вариант разрешения конфликта. Также у учеников (8 человек, 36,4%) часто проявляется стратегия компромисса. Эта стратегия предполагает, что человек может при необходимости отказаться от части целей, но сохранить взаимоотношения. Стратегия открытого соперничества не проявляется ни у одного из учеников и учителей. Данные, иллюстрирующие стратегии поведения в конфликте учеников и учителей, представлены на рисунке 7.

Корреляционный анализ связей показателей в группе учителей и в группе учеников показал следующее: учителям с высоким уровнем аутоагрессии свойственен высокий уровень эмоционального истощения. В таблице 2 показаны результаты корреляционных связей между показателем «аутоагрессия» (коммуникативная агрессивность) и проявлением «эмоционального истощения» (показатель профессионального выгорания) в группе учителей.

Табл. 2

Взаимосвязь между «аутоагрессией» и «эмоциональным истощением» в группе учителей

Показатели	Эмоциональное истощение
Аутоагрессия	0,621* (p = 0,042)

В таблице 3 отражены результаты корреляционных связей между показателем «расплата за агрессию» (коммуникативная агрессивность) в группе учителей и проявлением «эмоционального истощения» (показатель профессионального выгорания). Данная корреляционная связь выявила, что учителям с высокими показателями по шкале «расплата за агрессию», что означает обвинение себя в выражении негативных эмоций, свойствен также высокий уровень эмоционального истощения.

Табл. 3

Взаимосвязь между показателем коммуникативной агрессивности «расплата за агрессию» и проявление эмоционального истощения в группе учителей

Показатели	Эмоциональное истощение
Расплата за агрессию	0,633* (p = 0,037)

В таблице 4 представлены результаты корреляционных связей между стилем педагогического общения учителей и эмоциональным истощением (показателем профессионального выгорания). Эта связь показала, что педагоги, применяющие гиперрефлексивный стиль «Гамлет», склонны к высокому уровню эмоционального истощения.

Табл. 4

Взаимосвязь между стилем педагогического общения и эмоциональным истощением в группе учителей

Показатели	Эмоциональное истощение
Стиль 5 гиперрефлексивный «Гамлет»	0,632* (p = 0,037)

В таблице 5 отражены результаты корреляционных связей между стилями педагогического общения и стратегиями поведения в конфликте в группе учителей. Этот анализ показал, что учителя, применяющие дифференцированный стиль педагогического общения, реже прибегают к стратегии сотрудничества в конфликте, а учителя данной группы, использующие стиль активного взаимодействия

в общении, реже всего следуют стратегии избегания при возникновении конфликтов.

Табл. 5

Взаимосвязь между стилями педагогического общения и стратегиями поведения в конфликте в группе учителей

Показатели	Стратегия избегания	Стратегия сотрудничества
Стиль 3 дифференцированного внимания «Локатор»	–	–0,621* (p = 0,041)
Стиль 8 активного взаимодействия «Союз»	–0,622* (p = 0,041)	–

В таблице 6 представлены корреляционные связи между стратегией поведения в конфликте, выбираемой учениками, и показателями их общего уровня несдержанности личности (шкала по методике «Агрессивное поведение») и общей тревожности. Данные корреляции показали, что у учеников, чаще применяющих в конфликте стратегию соперничества, повышен уровень несдержанности личности, а также уровень тревожности.

Табл. 6

Взаимосвязь между стратегией поведения в конфликте и показателями несдержанности и тревожности в группе учеников

Показатели	Несдержанность личности	Тревожность
Стратегия соперничества	0,906** (p = 0,000)	0,434* (p = 0,044)

В таблице 7 показаны корреляционные связи между стратегиями поведения в конфликте и общим уровнем несдержанности личности в группе учеников. Этот анализ показал, что в данной группе ученики, использующие чаще стратегию поведения в конфликте компромисса, обладают более высоким уровнем несдержанности. А ученики, предпочитающие стратегию сотрудничества, наоборот, обладают наиболее низким уровнем несдержанности.

Табл. 7

Взаимосвязь между стратегиями поведения в конфликте и несдержанностью личности в группе учеников

Показатели	Несдержанность
Стратегия компромисса	0,643** (p = 0,001)
Стратегия сотрудничества	–0,652** (p = 0,001)

В таблице 8 отражены результаты значимости показателей средних значений между двумя подгруппами учеников по показателям личностных характеристик. Выборка разделена по признаку

Статистическая значимость средних значений показателей личностных характеристик по подгруппам учеников

Диагностируемые показатели	Среднее значение по группам		Значение критерия	Уровень значимости
	Вступают в конфликты	Никогда не вступают в конфликты		
Несдержанность	13,09	7,5	24,5	0,016 а
Тревожность	22,2	12,5	21,5	0,008 а

Статистическая значимость средних значений показателей стратегий по подгруппам учеников

Диагностируемые показатели	Среднее значение по подгруппам		Значение критерия	Уровень значимости
	Вступают в конфликты	Никогда не вступают в конфликты		
Стратегия соперничества	3,5	2,2	29,5	0,040 а

частоты вступления в конфликты с учителями на подгруппы: первую (далее мы будем называть её «вступают в конфликты») (11 человек), вторую — «никогда не вступают в конфликты» (11 человек).

По полученным результатам можно сделать вывод, что у учеников, которые считают, что они никогда не вступают в конфликты, уровень несдержанности ниже, а у учеников, которые вступают в конфликты, выше не только уровень несдержанности личности, но и уровень тревожности.

При помощи *U*-критерия Манна — Уитни подтверждено, что межгрупповые различия статистически значимы по шкале «Несдержанность личности» на уровне значимости $p \leq 0,02$ (достоверные различия), а межгрупповые различия по шкале «Тревожность» статистически значимы на уровне значимости $p \leq 0,008$ (достоверные различия).

В таблице 9 отражены результаты значимости показателей средних значений по применяемым стратегиям поведения в конфликте, между двумя подгруппами учеников, выделенными по тому же признаку.

Из полученных результатов сравнения значений показателей следует, что у учеников, которые считают, что они не вступают в конфликты, действительно менее всех выражена стратегия соперничества. А у подгруппы учеников, которые вступают в конфликты, показатель по данной стратегии выше.

При помощи *U*-критерия Манна — Уитни мы подтвердили, что различия в подгруппах статистически значимы по шкале стратегии поведения в конфликте соперничества на уровне значимости $p \leq 0,04$ (достоверные различия).

Таким образом, можно представить следующие выводы по данному исследованию:

1. Учителя оценивают взаимоотношения с учениками как конфликтные: по их мнению, они чаще вступают в конфликты с учениками. У учеников также самая большая частота возникновения конфликтов отмечается именно с учителями,

но они оценивают меньшее число взаимодействий как конфликтное.

2. Ученики и учителя по-разному оценивают причины возникновения конфликтов между ними. Ученики считают, что причинами чаще всего становятся оценки и домашнее задание. Учителя чаще всего, по их мнению, начинают конфликтовать из-за поведения учеников.

3. У учителей в целом средний уровень профессионального выгорания, однако есть те, у кого значения выгорания высокие. Эти же педагоги оценивают учеников как агрессивных и конфликтных.

4. У учителей повышены некоторые показатели по коммуникативной агрессивности (эти показатели связаны с профессиональным выгоранием, что доказывается корреляционным анализом взаимосвязей). В среднем в группе учителей невысокий уровень коммуникативной агрессивности, однако есть учителя, у которых показатели повышены.

5. Корреляционный анализ взаимосвязей показал, что выбор учителем стиля педагогического общения связан с профессиональным выгоранием и с применяемыми стратегиями поведения в конфликте. У тех, кто выбирает стиль 5 (гиперрефлексивный «Гамлет»), есть склонность к выгоранию, те, кому присущ стиль 3 дифференцированного внимания «Локатор» (самый используемый стиль в группе), реже всего применяют стратегию сотрудничества, а те, кому присущ стиль 8 активного взаимодействия «Союз», реже всего пользуются стратегией избегания.

6. Корреляционный анализ взаимосвязей также показал, что у учеников применяемые стратегии поведения в конфликте связаны с личностными характеристиками (тревожностью и несдержанностью). У тех, кто чаще всего прибегает к стратегии соперничества, повышены и уровень тревожности, и уровень несдержанности. А те, кто использует стратегию компромисса, имеют самые высокие показатели несдержанности, те, кто использует стратегию сотрудничества, — самые низкие.

7. В процессе сравнения подгрупп было выявлено: ученики, указавшие в анкете, что они вступают в конфликты, действительно имеют более высокий уровень несдержанности личности и чаще используют стратегию поведения соперничества, чем ученики, указавшие, что они никогда не вступают в конфликты. Это может свидетельствовать о том, что ученики адекватно оценивают своё поведение. Интересным результатом также представляется то, что вступающие в конфликты ученики более тревожны.

По результатам исследования нам удалось выявить следующие факторы возникновения конфликтов в данном образовательном учреждении:

- склонность (настроенность) некоторых учителей воспринимать взаимодействие с учеником как конфликтное;
- ученики и учителя видят причины конфликта в разном, что порождает разногласия;
- профессиональное выгорание педагогов;
- коммуникативная агрессивность педагогов;
- применение определённого стиля педагогического общения;
- тревожность учеников;
- несдержанность учеников.

На основе проведённого исследования нами была разработана программа профилактики конфликтов между учениками и учителями для данного образовательного учреждения. Составленная программа предполагает работу с факторами конфликтов, связанными с нарушением коммуникации между учителем и учеником, с чем может работать конфликтолог. Но не менее важными являются такие факторы, как тревожность учеников, профессиональное выгорание педагогов, — с ними будет работать школьный психолог, которому направлены результаты исследования.

Необходимо усовершенствовать коммуникативные навыки учителей и учеников и их навыки управления конфликтами. Также представляется важным отслеживать эмоциональное состояние учеников и учителей на протяжении их взаимодействия.

Межличностные взаимоотношения учеников и учителей происходят на фоне учебной деятельности в организации, где каждый элемент имеет свои функции, поэтому очень важно, чтобы администрация обращала внимание на объективную сторону взаимодействия субъектов образовательного процесса, а именно старалась бы заблаговременно предупреждать появление некоторых структурных и информационных факторов возникновения конфликтов, как, например, нарушение каналов взаимодействия, проблемы в организационных моментах взаимодействия ученика и учителя и т. д.

Межличностная (эмоциональная) сторона отношений между учителем и учеником не менее важна. Для успешной профилактики конфликтов в данной среде необходимо постоянно отслеживать эмоциональное состояние учителей и учеников, так как результаты исследования показали, что у учителей выявлен по некоторым показателям повышенный уровень профессионального выгорания,

а у некоторых учеников — повышенные показатели по тревожности.

В то же время одни и те же методы не подходят для работы с учениками и с учителями, поэтому для каждой из этих групп была составлена своя программа профилактики конфликтов.

Цель программы для учеников: усовершенствование уровня конфликтологической компетентности учеников, а также их коммуникативных навыков и навыков урегулирования и поведения в конфликте.

Задачи программы:

1. Ознакомить учеников со способами и основными принципами эффективной коммуникации.
2. Сформировать у учеников навыки эффективной коммуникации, обучить техникам активного слушания.
3. Информировать учеников о причинах возникновения конфликтов, а также о способах профилактики и урегулирования конфликтов.
4. Обучить учеников навыкам эффективного поведения в конфликтных ситуациях, навыкам успешной профилактики и урегулирования конфликтов.

Цель программы для учителей: повышение уровня знаний об особенностях взаимодействия с учениками, усовершенствование уровня конфликтологической компетентности учителей, а также развитие их коммуникативных навыков, навыков урегулирования конфликтов и поведения в конфликте.

Задачи:

1. Информировать учителей о способах и приёмах эффективной коммуникации, а также об эффективных стилях педагогического общения.
2. Сформировать у учителей навыки эффективной коммуникации, обучить учителей навыкам безобвинительного общения.
3. Ознакомить учителей с причинами возникновения конфликтов в образовательных учреждениях, а также с особенностями взаимодействия с детьми, со способами и приёмами профилактики и урегулирования конфликтов.
4. Сформировать у учителей навыки эффективного поведения в конфликте и навыки их урегулирования и профилактики.
5. Формирование у педагогов навыков регуляции психоэмоционального состояния, профилактики эмоционального выгорания в их деятельности.

В данной программе рекомендованы следующие методы групповой работы: интерактивные лекции, упражнения для отработки коммуникативных навыков, для установления контакта, групповые тематические дискуссии, ролевые игры и т. д.

Ещё раз отметим, что многие авторы считают главной причиной конфликтов в межличностном взаимодействии учеников и учителей неспособность последних оценивать своё психологическое состояние, а также неспособность прогнозировать и предупреждать конфликты. В данном исследовании было выявлено, что конфликты не всегда происходят вследствие личностных проблем или неумения педагогов, — эмоциональное состояние ученика также очень важно. Необходимо учитывать

и стратегии поведения, которые учителя и ученики используют при возникновении конфликтов.

Данная тема представляется нам перспективной в дальнейшем научном изучении. При этом, на наш взгляд, интерес в современном мире появляется именно к изучению учителей как основы всего

школьного взаимодействия. Дальнейшие научные работы в этом направлении могли бы описать специфику взаимодействия учителей младших классов и их учеников, а также, например, классных руководителей, так как их взаимодействие с учащимися выходит за рамки исключительно учебного процесса.

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: учебник для вузов. 6-е изд. СПб.: Питер, 2015. 528 с.
2. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2014. 208 с.
3. Водопьянова Н. Е., Густелева А. Н. Роль педагогического стиля в развитии профессионального выгорания учителей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagogicheskogo-stilya-v-razvitiiprofessionalnogo-vygoraniya-uchiteley> (дата обращения: 21.04.2020).
4. Гаджикурбанова Г. М. Управление педагогическим конфликтом // Вестник СПИ. 2016. №1 (17). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-pedagogicheskim-konfliktom> (дата обращения: 01.05.2020).
5. Клименских М. В., Ерошова И. А. Педагогические конфликты в школе: учеб. пособие / М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал, федерал, ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 76 с.
6. Фатхуллина Л. З. Влияние характерных особенностей участников учебного процесса на конфликтность школьной среды // КПЖ. 2016. №6 (119). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-harakternyh-osobennostey-uchastnikov-uchebnogo-protsessa-na-konfliktogennost-shkolnoy-sredy> (дата обращения: 01.05.2020).

References

1. Antsupov A. Ya., Shipilov A. I. *Konfliktologiya: uchebnik dlya vuzov* [Conflictology: textbook for higher schools] (6th ed.). St. Petersburg: Piter Publ., 2015. 528 p. (In Russian).
2. Antsupov A. Ya. *Profilaktika konfliktov v shkolnom kollektive* [Prevention of conflicts in school staff]. Moscow: Humanitarian Centre «VLADOS» Publ., 2014. 208 p. (In Russian).
3. Vodopyanova N. Ye., Gusteleva A. N. Rol pedagogicheskogo stilya v razviti professionalnogo vygoraniya uchiteley [The role of pedagogical style in the development of professional burnout of teachers]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika — Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2013, (3). (In Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagogicheskogo-stilya-v-razvitiiprofessionalnogo-vygoraniya-uchiteley> (accessed 21.04.2020).
4. Gadzhikurbanova G. M. Upravleniye pedagogicheskim konfliktom [Management of pedagogical conflict]. *Vestnik sotsialno-pedagogicheskogo instituta — Bulletin of Social and Pedagogical Institute*, 2016, 1 (17). (In Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-pedagogicheskim-konfliktom> (accessed 01.05.2020).
5. Klimenskikh M. V., Yershova I. A. *Pedagogicheskiye konflikty v shkole: uchebnoye posobiye* [Pedagogical conflicts in school: manual]. Yekaterinburg: Ural University Publ., 2015. 76 p. (In Russian).
6. Fatkhullina L. Z. Vliyanie kharakternykh osobennostey uchastnikov uchebnogo protsessa na konfliktogennost shkolnoy sredy [Influence characteristic features of the participants of the educational process on conflict potential of school environment]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal — Kazan Pedagogical Journal*, 2016, 6 (119). (In Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-harakternyh-osobennostey-uchastnikov-uchebnogo-protsessa-na-konfliktogennost-shkolnoy-sredy> (accessed 01.05.2020).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ для журнала «Ученые записки СПбГИПСР»

1. Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях. Объем статьи может составлять от 30 до 40 тыс. знаков с пробелами.

2. Автор представляет в электронном виде по электронному адресу редакции *nic@gipsr.ru*:

- текст статьи, оформленный в соответствии с требованиями;

- форму «описание статьи» (см. *www.psysocwork.ru*).

3. Требования к оформлению текста:

- рукопись должна быть представлена в виде файла формата *Word*;

- текст должен быть набран шрифтом *Times New Roman*, кеглем (высота букв) 12 pt, межстрочный интервал «полуторный»;

- поля: слева 2,5 см, справа 1,5 см, сверху 2 см, снизу 2 см;

- все страницы, за исключением титульного листа, должны быть пронумерованы;

- обозначениям единиц измерения различных величин, сокращениям типа «г.» (год) должен предшествовать знак неразрывного пробела (сочетание клавиш «*Ctrl*» + «*Shift*» + «-»). То же самое относится к набору инициалов и фамилий;

- после упоминания в тексте фамилий зарубежных ученых, исследователей и т. д. на русском языке в скобках приводится написание имени и фамилии латинскими буквами, если за этим не следует ссылка на работу зарубежного автора;

- при использовании в тексте кавычек применяются так называемые типографские кавычки (« »);

- все сокращения должны быть при первом употреблении полностью расшифрованы, за исключением общепринятых сокращений математических величин и терминов;

- все ссылки на используемые источники должны быть сверены и снабжены указаниями источника и страницы в квадратных скобках: [3, с. 67], где первая цифра — номер источника в списке литературы;

- информация о грантах и благодарностях приводится в виде сноски в конце первой страницы статьи.

4. Каждая статья должна содержать аннотацию размером не менее 100 слов. Аннотация и ключевые слова

(не более 10) идут после названия статьи, до основного текста.

5. Рисунки и графики должны быть построены с использованием средств *MS OFFICE*, пронумерованы и озаглавлены. Текст подписи помещается под рисунком. Во избежание деформации рисунков в процессе форматирования текста необходимо все части рисунков, выполненных с помощью объектной графики *MS OFFICE*, объединять функцией группировки в единый объект.

6. Таблицы и другие цифровые данные должны быть тщательно проверены и снабжены ссылками на источники. Таблицы приводятся в тексте статьи, номер и название указываются над таблицей.

7. Список литературы должен содержать библиографические сведения о всех публикациях, упоминаемых в статье, и не должен содержать указаний на работы, на которые в тексте нет ссылок.

8. Пронумерованный список литературы (в алфавитном порядке, сначала на русском, затем на иностранных языках) приводится в конце статьи на отдельной странице с обязательным указанием следующих данных:

- для книг — фамилия и инициалы автора (редактора), название книги, место издания (город), год издания, количество страниц;

- для журнальных статей — фамилия и инициалы автора, название статьи, название журнала, год издания, том, номер, выпуск, страницы (первая и последняя);

- при оформлении ссылок на электронные ресурсы необходимо указать автора, название работы, место размещения публикации (сайт), точный адрес Интернет-страницы, а также дату обращения. Требования к оформлению ссылок на интернет-ресурсы содержатся в ГОСТ Р 0.7.5-2008. Пример оформления: Официальные периодические издания: электрон. путеводитель / Рос. нац. б-ка. Центр правовой информации [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html> (дата обращения: 18.01.2007).

9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

10. Статьи публикуются только при наличии положительной рецензии редакционно-издательского совета Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы.

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Санкт-Петербургского государственного института
психологии и социальной работы
2020 № 1 (33)

Верстка: Радченко Н. Корректурa: Вересиянова В.

Адрес редакции: 199178, Санкт-Петербург, 12-я линия В.О., д. 13 литера «А», к. 504
Гарнитура Таймс. Печать ризографическая. Формат 60×90 1/8. Печ. л. 15,3. Тираж 500 экз. Зак. №28/2020

Отпечатано в ООО «Русская корпорация»
Санкт-Петербург, 13-я линия В.О., д. 30, оф. 4. Тел./факс: (812) 327-49-46
e-mail: russian@ruscol.spb.ru

TERMS & CONDITIONS OF ARTICLE SUBMISSION TO THE SCIENTIFIC NOTES JOURNAL

1. Materials, submitted for publication, must be original, never published before. The volume of the article can constitute 30–40 thousand printed characters with spaces.

2. Following materials must be sent to the Editorial Board by e-mail (nic@gipsr.ru):

- text of the article (complied with the requirements);

- «article description» form (available at: www.psycwork.ru in Russian);

3. Text requirements:

- typed in MS Office Word;

- font — Times New Roman, size — 12 pt, inter-line spacing — 1,5;

- margins: left — 2,5 cm., right — 1,5 cm., top — 2 cm., bottom — 2 cm.

- all pages, except the top page, must be numbered;

- use non-breaking space to prevent text breaks during the printing make-up when inserting units of measurements or abbreviations,. Same rule applies to initials and surnames;

- use double quotes (« »);

- abbreviations must be deciphered at first use, except for conventional abbreviations, mathematical variables and terms;

- all sources used must be verified and supported with source description and page number in square brackets [3, p. 67], where the first digit is a source number in references;

- information about research scholarships and acknowledgements must be given as a footnote at the end of the first page;

4. Each article must contain abstract of no less than 100 words. Abstract and keywords (no more than

10) are given after the title of the article, before the main text.

5. Pictures and figures must be constructed by means of MS Office, numbered and titled. Text is placed below the figure. To avoid the deformation of picture during formatting, all parts of pictures drawn using MS Office object graphics must be grouped into a single object.

6. Tables and other digital data must be carefully checked and supplemented with source links. Tables are inserted into the text. Number and title are placed above the table.

7. Reference list must contain bibliographic information about all publications mentioned in the article, and should not contain any works, which are not referenced in the text.

8. Reference list is given at the end of the article on a separate page in alphabetical order with obligatory indication of the following information:

- book — author's (editor's) surname and initials, title of the book, place where published (city), name of the publishing office, year when published, number of pages;

- journal article — author's surname and initials, title of the article, title of the journal, year when published, volume, number, edition, pages referenced (first and last);

- on-line newspaper article — author's surname and initials, title of the article;

9. Publications for Ph.D. students are free of charge.

10. All articles, submitted for publication, are reviewed by the Editorial Board of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work. Only positively reviewed articles are published.

SCIENTIFIC NOTES JOURNAL

of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

2020 № 1 (33)

Page-proof: N. Radchenko. Proofreading: V. Veresiyanova

Editorial office: 199178 St. Petersburg 12th liniya V.O. 13 A, room 504

Font Times. Risographic printing. Format 60x90 1/8. Print page 15,3. Circulation 500 copies.

Printed by «Russkaya korporatsiya Publ.»

St. Petersburg, 13th liniya V.O. 13, office 4. Tel./fax: (812) 327-49-46

e-mail: russian@ruscol.spb.ru