

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 4, 2019



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

Редакционная коллегия

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

Учредитель:

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

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2019
Все права защищены

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Волохова В. И. «Неадекватное» родительство или ловушки родительской любви.....	5
Гурина Е. С. Клиническая картина любовных отношений с партнером нарциссического типа.....	10
Курденко А. Н. Временная компетентность в структуре личности студентов, склонных к академической прокрастинации	15
Шпехт М. В. Теоретические аспекты вопроса изучения эмоциональных характеристик личности в условиях военно-профессиональной деятельности	22

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Александрова А. А. К вопросу взаимосвязи эмоционального интеллекта и ценностных ориентаций личности	31
Жомин К. М., Рубанович В. Б. Влияние спортивно-оздоровительной деятельности на адаптацию детей к общеобразовательной школе.....	38
Перевозкина Ю. М., Помагаева А. Н. Экспресс-диагностика агрессии в подростковом возрасте: разработка и первичная психометрическая проверка.....	44

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Буравцова Н. В. Психотерапия переживания обиды с применением ассоциативных карт	51
Таранова М. В. Динамическая среда как средство развития визуализации обучающихся.....	61

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

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 6,4. Уч.-изд. л. 4,5.
Тираж 500 экз. Заказ № 143.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Подписано в печать 31.12.2019
Отпечатано в Издательстве НГПУ

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 4, 2019



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

Editorial board

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

The founders of the journal:

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

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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2019
All rights reserved

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

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Volokhova V. I. «Inadequate» parenting or the pitfalls of parental love.....	5
Gurina E. S. Clinical picture of love relationships with a partner narcissistic type.....	10
Kurdenko A. N. Temporal competence in the structure of personality of students with academic procrastination.....	15
Shpecht M. V. Theoretical aspects of the research of emotional characteristics of personality under conditions of military professional activity	22

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Alexandrova A. A. Interrelation of emotional intelligence and individual value orientations.....	31
Zhomin K. M., Rubanovich V. B. Influence of sports and health activities on adaptation of children to general education school	38
Perevozkina Ju. M., Pomagaeva A. N. Diagnostics of aggression in adolescence: development and primary psychometric check	44

PRACTICAL DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Buravtsova N. V. Psychotherapy resentment using associative cards.....	51
Taranova M. V. Dynamic environment as a means of developing students' visualization.....	61

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor I. O. Malaya Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 6,4. Publisher's sheets: 4,5. Circulation 500 issues Order № 143. Format 70×108/16 Signed for printing 31.12.2019
--	--

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

УДК 159.9+159.922.7

Волохова Валентина Игоревна

*старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии
факультета психологии, Новосибирский государственный
педагогический университет, Новосибирск, Россия, nargiza113@yandex.ru*

«НЕАДЕКВАТНОЕ» РОДИТЕЛЬСТВО ИЛИ ЛОВУШКИ РОДИТЕЛЬСКОЙ ЛЮБВИ

Аннотация. На каждом этапе развития существует и существовала своя специфика детско-родительских отношений. Общество на разных этапах развития должно было «договориться», когда ребенок перестает считаться ребенком, как нужно воспитывать ребенка и что такое родительская любовь. В статье рассматривается проблема современного родительства, включающая в себя аспекты непрямого абьюза, и скрытые, порой социально приемлемые формы гиперпротекции, невнимания к ребенку, неконструктивных родительских посланий. Отмечается, каким образом обозначенный спектр поведения родителя оказывает влияние на психику ребенка.

Ключевые слова: неадекватное родительство, абьюз, жестокое обращение, гиперпротекция, гипопротекция.

Volokhova Valentina Igorevna

*Senior lecturer, Department of social psychology and victimology,
Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, nargiza113@yandex.ru*

«INADEQUATE» PARENTING OR THE PITFALLS OF PARENTAL LOVE

Abstract. There is a certain specificity of parent-child relationships at each stage of development. There should be an agreement in society regarding aspects of upbringing and nurturing care for children, at what point a child is not considered a child anymore, and what a parental love means. The article deals with a parenthood issue in modern society, that may include intentional and unintentional abuse, over-protective and under-protective strategies for parenting, as well as helicopter parenting and non-constructive parental messages. Parenting attitudes and their effects on children's development discussed.

Keywords: inadequate parenting, abuse, ill-treatment, hyperprotection, hypoprotection.

Категория «детство» является социально-сконструированным понятием. Концепция социального конструирования детства позволяет охарактеризовать сложные взаимосвязанные процессы трансформаций детства на макросоциальном и микро-социальном уровнях, доказывает, что границы детства, его позиция в обществе не остаются неизменными, а зависят от конкретных исторических, социально-экономических и других обстоятельств развития общества [4]. Исследования Ф. Арьеса [1], Л. де Моза [14], Л. Стоуна [15], Н. Постмана [10], К. Калверта [8] касаются анализа



смены отношения к детству, деторождению, системе детско-родительских отношений. С одной стороны, тотальная смена представлений и отношения к ребенку (говоря об эпохе детоубийства, когда ребенка можно было купить, продать или отдать за долги), снижение детской смертности (хорошо, если из 15 детей выживали 3) и отношение к беременности и родам (в современной медицине новорожденного спасают любой ценой, весом от 300 грамм в специальных инкубаторах), с другой стороны, разве смена этих представлений не дает нам право говорить о «культе ребенка»? И тогда, в этом «культе», разве ребенок не оказывается в позиции максимально комфортной?

Если в период Инфантицидного периода воспитания (с древности до IV в. н. э.) было нормальным для племени убить ребенка, потому что год был неурожайным и нужно было прокормить взрослое племя, то в настоящее время, говоря о жестоким обращении с детьми и подростками, давно не ограничиваются детоубийством и даже физическим или инцестуозным абюзом. Жестокое обращение с ребенком – это целый спектр родительского поведения, включающий в себя физическое и / или эмоционально жестокое обращение, сексуальное насилие, пренебрежение, невнимание и эксплуатацию в коммерческих или иных целях, что приводит к нанесению реального или потенциального вреда здоровью, выживаемости, развитию или достоинству ребенка в контексте взаимосвязи ответственности, доверия или власти [6]. Жестокое обращение – это не только нанесение увечий, но и оказание невнимания к потребностям ребенка, к уходу за ним, пренебрежение его правами и свободами.

Уже с XX в. исследователи отмечают возникновение «века ребенка». Это выражается в признании того, что будущее любой нации зависит от благополучия и подготовки ее детей. Так называемые науки о детях, включающие педиатрию и отдельные разделы психологии и психиатрии, получили широкое признание и стали официально признанными практическими и теоретическими дисциплинами. Произошло то, что само детство, по-видимому, во многих отношениях стало протяженнее и как-то «безопаснее», а дети достигли лучшего статуса как в семье, так и в обществе в целом.

В настоящее время к факторам риска насилия в отношении детей на уровне близкого окружения относятся: недостаток эмоциональных привязанностей, плохое выполнение родителями своих обязанностей, нарушение функций семьи и ее распад, присоединение к группе сверстников с антиобщественным поведением, присутствие при актах насилия в отношении родной или приемной матери, а также ранний или принудительный брак [13].

В связи таким пониманием искаженных детско-родительских отношений все чаще можно услышать терминологию «неадекватное родительство». Этот термин означает обращение со своими детьми в такой манере, которая угрожает чувству их личного достоинства, предъявление требований, не соответствующих возрасту и потребностям ребенка, ориентацию только на собственные чувства и переживания. Неадекватное родительство не ограничивается тем, что ребенка физически наказывают, принуждают или над ним совершается какое-либо насилие, т. е. совершение какого-либо действия по отношению к ребенку. Мы говорим о не менее разрушительном воздействии на психику ребенка через бездействие. Причем бездействие рассматривается через категорию невнимания к ребенку. Недостаточно просто удовлетворять витальные потребности ребенка, важно чтобы значимый взрослый «увидел» в ребенке личность, наделил эту личность местом в семейной



системе. Вот почему за ширмой социального благополучия может скрываться история «невидимого» ребенка.

Так, например, к такому типу будут относиться контролирующие родители. Контролирующие родители «не видят» своих детей. Такая формулировка становится спорной при первом столкновении с ней, поэтому необходимо более детальное рассмотрение этого вопроса. При первом приближении окружению может показаться, что вся жизнь родителя сосредоточена на ребенке, родитель все свободное время посвящает ему, зачастую вообще все время, отказываясь от работы или от личной жизни. Слова-маркеры такого родителя звучат как «мы поступили в институт», «мы заболели», «мы усиленно изучаем математику, чтобы подготовиться к ЕГЭ». В таких детско-родительских отношениях непонятно, где «заканчивается» родитель и где «начинается» ребенок (размытие границ). Такое слияние не обнаруживает у ребенка его желаний. За него все время кто-то что-то хочет, объясняет, почему это нельзя хотеть, а другое хотеть можно. Важный такт развития психики – появление *субъекта желающего*, здесь не находит своего развития, так как нет нехватки («субъект желающий», по Ф. Дольто, – испытывающий нехватку [5]). Невнимание родителей к желаниям ребенка, отказ от его восприятия в качестве субъекта желающего могут привести к тому, что он превратится в робота, станет ребенком-вещью, «овеществится» [2].

Когда контроль становится патологичным? Тогда, когда забота переходит в доминирование, преследование; когда забота касается только переживаний родителей, а не потребностей детей; когда не происходит учет индивидуально-личностных особенностей ребенка (темперамента, характера, социокультурных особенностей): «Ты должен был прибежать первым», «Ты должен быть общительным». Такие родители не радуются успехам детей, этих успехов всегда недостаточно (например, золотая медаль недостаточно «золотая», так как есть две четверки в аттестате). Родитель сфокусирован на своих переживаниях, а не на желаниях ребенка.

К неконструктивным посланиям подобного рода относится и довольно распространенное: «Ты должен учиться только на пятерки». Если переструктурировать фразу не о том, какие оценки сегодня получил ребенок, а, например, что нового сегодня он узнал, меняется фокусировка смысла. В первом варианте на первый план выступают потребности родителя, а во втором – потребности ребенка.

Деньги как способ контроля. Ю. Б. Гиппенрейтер описывает пример, где отец своей дочке, которая окончила институт, говорит, что слишком любит ее, чтобы продолжать финансово ее обеспечивать, что она уже достаточно взрослая и должна справляться с финансовым вопросом самостоятельно [3]. Для современного родителя такая постановка вопроса может показаться странной или даже жестокой. Если достаточно любишь своего ребенка, то отдашь ему все что есть, тем более, если есть финансовая возможность помогать ему, не смотря на возраст. Но ловушка заключается в том, что ребенок, отделяясь от родительских фигур, должен ощутить «нехватку», благодаря которой он обретает финансовую самостоятельность. В таком случае происходит подмена понятия «любовь» другими социально приемлемыми проявлениями, например, финансированием достаточно взрослого ребенка. Но в логике психического развития все наоборот – выражение любви заключается в том, что родитель «достаточно любит своего ребенка и отрывает его от родительской груди». В рамках его психического становления важным является слово значимого Другого («У тебя получится», «Ты достаточно имеешь знаний, чтобы реализовать свой потенциал») вместо готового финансового продукта. Вместо этого



звучат такие родительские посылы, как «Никогда не переставай во мне нуждаться» или «Никогда не становись взрослым(ой)» [11]. В этом случае для родителя ребенок – это своеобразный «ребенок-капитал», товар, предприятие, в которое выгодно вкладывать деньги как беспроигрышное средство реализации родительских амбиций [7]. Коэффициентом семейного равновесия выступает беспомощность ребенка. Она проявляется в способности ребенка (взрослого Ребенка) заработать деньги, чего-то достигать, быть успешным в своем понимании, а не в понимании родителя, быть в принципе психологически взрослым.

Здесь мы можем обратиться к исследованиям М. Гулдинг и Р. Гулдинга, которые выделили *родительские приказания* (иногда их еще называют предписаниями). К ним относятся такие, как: «Не живи», «Не будь собой», «Не будь ребенком», «Не расти, оставайся маленьким», «Не будь успешным», «Не делай», «Не будь первым», «Не принадлежи», «Не будь близким / эмоционально близким», «Не будь здоровым», «Не думай», «Не чувствуй по отношению к себе» [9]. Конечно, эти предписания, правила или убеждения не звучат в родительской системе открыто и осознанно. Ни одному нормальному родителю не придет в голову сказать своему ребенку «Не живи». Но действия, которые несут за собой скрытый смысл, будут это подразумевать. В таких детско-родительских отношениях боль становится основой построения отношений вообще. Страшно отказаться от боли, ведь эмоциональная связь, имеющая основу страданий и горечи, – это очень крепкая основа. Вследствие такого родительского поведения у ребенка формируется толерантность к жестокому обращению.

Итак, в настоящее время мы понимаем любовь к ребенку как не простое удовлетворение его витальных потребностей, а подразумеваем формирование эмоционально близких отношений. Так, для адекватного развития психического аппарата ребенка, да и личности в целом, требуется «нехватка», «дефицит». Современные подростки и молодежь все чаще задаются вопросом: «А зачем мне что-то делать, к чему-то стремиться, если у меня все есть?». В этом случае речь идет о материальных ценностях. В понимании родителя «Я хочу, чтобы мой ребенок ни в чем не нуждался» приобретает двусмысленный посыл. «Ни в чем не нуждался» – это в чем? Речь идет о материальных ценностях – квартире, платном образовании, машине, модном телефоне или о любви, заботе и принятии? В этом вопросе интересной представляется работа В. Франкла «Страдание от бессмысленности жизни» [12]. Идея размышлений заключается в том, что количество суицидов растет не потому, что жизнь стала невыносимой, сложной или тяжелой. Дело в том, что смысл жизни, который пропагандируется в СМИ, родительскими фигурами, обществом в целом, сводится к удовлетворению материальных потребностей, а не приобретению смыслового содержания. Например, после того как человек купил сотовый телефон последней модели, зарабатывая на него сверхурочно и жертвуя времяпровождением со своими близкими, через совсем непродолжительное время с экранов телевизоров реклама гласит, что эта модель устарела и нужно покупать новую. «Гонка» за приобретением материальных ценностей как маркеров социальной успешности, упускает пласт смыслового содержания и эмоционального наполнения детско-родительских отношений.

Ловушка послушания заключается в том, что быть другим (не таким, каким хочешь видеть своего ребенка «токсичный» родитель) – значит быть плохим. Ребенок действительно оказывается в ловушке, изобретая поведенческие или соматические симптомы как способ заявить о себе, о своих желаниях и потребностях, привлечь



внимание к себе не всегда конструктивным способом, с точки зрения социализации или его «удобства» для взрослых. Тогда родители делают за детей то, что дети уже могут делать сами, или требуют от них то, что они пока еще не могут.

Скелет психики – это череда идентификаций со значимыми взрослыми (значимым Другим), а чувства и эмоции – это мышцы, на которых держится этот скелет. Ребенок воспринимает мир через слова Другого, воспринимает себя через те слова, которые говорят ему о нем другие (Ч. Кули, Дж. Мид, Т. Шибутани и др.). Существование Другого оказывается определяющим для формирования «Я». Но кто этот «Другой»? Компетентен ли он в вопросах воспитания детей, какой опыт привязанности имеет, какова его мотивация родительства?

Вопрос неадекватного родительства требует дальнейшего изучения и рассмотрения, в связи с появлением новых информационных технологий и технического прогресса, а также виртуальности реальности как современного способа «ухода» из детско-родительских отношений.

Список литературы

1. *Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 415 с.
2. *Брами Э., Деларош П.* Французское воспитание. Метод мадам Дольто. М.: Эксмо, 2016. 272 с.
3. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ, 2014. 304 с.
4. *Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус: тематический словарь-справочник* / отв. ред. Н. Майорова-Щеглова. М.: РОС, 2018. 638 с.
5. *Дольто Ф.* На стороне ребенка. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. 720 с.
6. *Жестокое обращение с детьми* [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment> (дата обращения: 05.10.2019).
7. *Зайдаль Т. В.* Причины кризиса детства и новый образ ребенка // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы Междунар. научно-практич. конф. Минск: БГУ, 2014. С. 129–134.
8. *Калверт К.* Дети в доме. Материальная культура раннего детства, 1600 – 1900. М.: НЛО, 2009. 288 с.
9. *Макаров В. В., Макарова Г. А.* Транзактный анализ – восточная версия. М.: Академический Проект: ОППЛ, 2002. 496 с.
10. *Постман Н.* Исчезновение детства // Отечественные записки. 2004. № 3. С. 17–30.
11. *Форвард С., Бак К.* Вредные родители. СПб.: Питер, 2015. 336 с.
12. *Франкл В. Э.* Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2018. 96 с.
13. *INSPIRE: семь стратегий по ликвидации насилия в отношении детей* [Электронный ресурс]. URL: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/207717/9789244565353-rus.pdf?sequence=7> (дата обращения: 14.10.2019).
14. *The History of Childhood* / ed. Lloyd de Mause. New York, 1974. 450 p.
15. *Stone L.* The past and the present. Boston, 1981. 274 p.



Гурина Елена Сергеевна

педагог-психолог, ДОЧУ «Центр-Созвездия», доцент кафедры социальной психологии и виктимологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, elena.s.gurina@yandex.ru

КЛИНИЧЕСКАЯ КАРТИНА ЛЮБОВНЫХ ОТНОШЕНИЙ С ПАРТНЕРОМ НАРЦИССИЧЕСКОГО ТИПА

Аннотация. В статье анализируются особенности любовных отношений с партнером нарциссического типа. Особое внимание уделяется наиболее типичным паттернам нарциссических партнеров, к которым можно отнести первичную идеализацию и финальное обесценивание партнера, наличие бессознательной зависти, демонстрируемое «бесстыдство» и формирование у партнера чувства стыда, непереносимость зависимости от другого, отношение к партнеру как к объекту. В статье автор опирается на концепцию Х. Кохута, объясняющей природу нарциссических нарушений. На основе анализа литературных источников и практической работы с нарциссическими клиентами автор приходит к выводу, что длительные любовные отношения с партнером нарциссического типа сопровождаются изменением самооценки второго партнера, нарушением способности тестировать реальность, влекут за собой размытие психологических границ и формируют ощущение собственной недостаточности.

Ключевые слова: нарциссизм, любовные отношения, самость, идеализация, обесценивание, нарциссическая зависть, нарциссическое расстройство.

Gurina Elena Sergeevna

educational psychologist, CEPI "Sozvezdiya", Associate Professor, Department of Social Psychology and Victimology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, elena.s.gurina@yandex.ru

CLINICAL PICTURE OF LOVE RELATIONSHIPS WITH A PARTNER NARCISSISTIC TYPE

Abstract. The article analyzes the features of love relationships with a narcissistic partner. Special attention is paid to the most typical patterns of narcissistic partners, which include the primary idealization and final devaluation of the partner, the presence of unconscious envy, demonstrated "shamelessness" and the formation of a sense of shame in the partner, intolerance of dependence on the other, the attitude to the partner as an object. In the article, the author relies on the concept of H. Kohut, explaining the nature of narcissistic disorders. Based on the analysis of literary sources and practical work with narcissistic clients, the author comes to the conclusion that long-term love relationships with a narcissistic partner are accompanied by a change in the self-esteem of the second partner, a violation of the ability to test reality, entail the blurring of psychological boundaries and form a sense of their own insufficiency.

Keywords: narcissism, love relationships, Self, idealization, devaluation, narcissistic envy, narcissistic disorder.

Термин «нарциссизм», введенный в психоаналитический дискурс З. Фрейдом в 1910 г. и получивший дальнейшее освещение в работах других авторов, сегодня



вошел в широкое употребление среди людей, не относящихся к психологическим наукам [4]. Это связано не только с популяризацией психологических знаний, но и с тем, что современная реальность культивирует определенные атрибуты нарциссизма: ориентацию на успешность, умение презентовать себя в самом выгодном свете, возвращение собственной исключительности и уникальности, сверхценность видимых достоинств и прочее. Психоаналитические исследования позволяют сделать вывод, что нарциссизм может быть нормальным или патологическим, он может сопутствовать многим другим личностным расстройствам, иметь различные внешние проявления и отличаться в характере компенсаторного поведения, но при этом всем нарциссически структурированным личностям будут характерны определенные трудности в социальных отношениях [1–3; 5; 6]. В нашей статье будут рассмотрены основные паттерны нарциссически организованных людей, которые проявляются в их любовных отношениях с партнером.

1. Первичная идеализация и финальное обесценивание партнера.

При рассмотрении этого пункта уместным будет обратиться к концепции Х. Кохута, который рассматривал человека нарциссической конфигурации как того, кто на раннем этапе столкнулся с дефицитом эмпатического отклика, необходимого для построения адекватного представления о себе, своих потребностях и чувствах, что не позволило сформировать цельную, интегрированную *самость* [2]. Х. Кохут указывает на базовые нарциссические потребности, присущие любому ребенку в раннем детстве, – потребность в идеальном объекте, угадывающем и удовлетворяющем, и потребность быть отраженным, что и позволяет формировать представления о себе. Нарциссически организованная личность – это личность, у которой не были в достаточной степени удовлетворены эти базовые потребности, что и вынуждает человека продолжать искать некий идеальный объект, а также подтверждение своей состоятельности, красоты, ума, успешности извне [2].

Нарциссы на первых этапах отношений часто прибегают к идеализации как к защитному механизму, позволяющему им создать образ совершенного партнера, лишённого недостатков. Партнер нарциссического типа на первом этапе отношений быстро зажигается, проявляет внимание, очаровывает и очаровывается, он с восхищением смотрит на партнера, отмечает его положительные стороны, разделяет взгляды и ценности. Второй партнер также начинает искренне верить, что он встретил долгожданную любовь, он быстро поддается обаянию очаровывающего нарцисса и становится уверенным в искренности его чувств. На самом деле партнер нарцисса – это трофей, способ возвыситься в глазах окружающих и своих собственных. Основная функция партнера заключается в том, чтобы поддерживать представление нарцисса о себе и вызывать зависть окружающих. На любого партнера человек нарциссического типа возлагает обязанность бесконечно и качественно подпитывать его чувство идентичности и самоуважения, удовлетворяя те самые базовые нарциссические потребности, о которых писал Х. Кохут [2]. Второй партнер, как правило, очень старается «наполнять» нарцисса, но поскольку ни один человек не может восполнить уже существующую внутреннюю пустоту, нарцисс со временем испытывает гнев по отношению к партнеру. На место очарования приходит разочарование, на место захваченности – скука. Чем мощнее была первоначальная идеализация партнера, тем более бескомпромиссная девальвация его ждет в финале отношений.

2. Зависть к партнеру.

Нарцисс испытывает огромную зависть (частично – сознательную, но по боль-



шему счету – бессознательную) к другим людям, которые обладают чем-то таким, чего нет у него самого, или к людям, которые просто получают от жизни удовольствие [1]. Н. Мак-Вильямс так описывает функционирование нарциссической зависти: «Если я внутренне убежден, что обладаю некоторыми недостатками и моя неадекватность всегда может быть разоблачена, я начинаю завидовать тем, кто кажется довольным или обладает теми достоинствами, которые (как мне кажется) могли бы способствовать тому, чего я лишен. Зависть нередко лежит в основании другого широко известного качества нарциссических людей – склонности осуждать самого себя или других. Если я ощущаю дефицит чего-либо и мне кажется, что у вас все это есть, я могу попытаться разрушить то, что вы имеете, выражая сожаление, презрение или путем критики» [3, с. 225].

Зависть может заполнять всю жизнь нарциссической личности. Нарцисс испытывает зависть в отношении второго партнера: это может касаться работы, физических данных, социального статуса, успешности, способности выстраивать отношения с другими людьми, умению получать удовольствие – ему нужно все, чем бы ни обладал его партнер. Но нарцисс редко распознает эти чувства как зависть, поэтому он попросту обесценивает все то, что является для него недоступным. Так, например, если предметом зависти является внешность, то партнер нарциссического типа может начать обидно подшучивать над какими-то физическими особенностями своего избранника / избранницы, акцентировать внимание на естественных процессах трансформации внешности (появление морщин, колебания в весе и прочее). Нужно отметить, что нарциссы часто выбирают в качестве партнеров интересных, привлекательных и успешных людей, тех, кого можно с легкостью «презентовать» окружающему миру как некий трофей и подтверждение собственной грандиозности. Рядом с таким партнером зависть развивается еще быстрее, и он подвергается еще большей критике, придирам, саркастическим шуткам. Отношения с нарциссом, как бы красиво они ни были декорированы, могут напоминать соревнование, правда второй партнер не всегда осознает тот факт, что именно является предметом соревнования. Нарциссический партнер желает видеть с собой кого-либо особенного, но испытывает ярость от того, что кто-то другой, а не он, обладает чем-то столь ценным. Эта ярость может проявляться в различных формах: от открытого агрессивного поведения до пассивной агрессии.

Поскольку на начальных этапах отношений нарцисс идеализирует партнера (что для него выглядит как любовь), нередко он завидует тому, что кто-то вообще смог получить некую власть над ним, влюбив его в себя.

3. Демонстрируемое «бесстыдство» и формирование стыда у партнера.

В клинической литературе много внимания уделяется тому, каким образом нарциссически организованный человек обращается со своим стыдом [1–6]. Стыд представляет собой очень сложный феномен человеческой культуры и переживается как крайне дискомфортное чувство любым человеком. В отличие от чувства вины, стыд свидетельствует не об ошибке, а о страдании, связанном с общим личностным изъяном [5].

По сути, ключевой вопрос нарциссической личности «Ценный ли я?» вращается вокруг ощущения собственной малости, никчемности, заурядности или любой другой «нетаковости» – иными словами нарцисс крайне уязвим для стыда, поэтому он и старается дистанцироваться от него любым способом. Для нарциссической личности обнаружить свой стыд – это ощутить себя тотально жалким, бесценным, глупым, заслуживающим насмешек, и поэтому для него стыд является запредель-



ным и непереносимым. Поскольку у нарцисса не существует здоровых внутренних психических механизмов, способных переработать это дискомфортное, болезненное чувство, стыд изгоняется прочь от *самости*.

Нарцисс защищается от стыда, обвиняя других и перекладывая ответственность на другого человека или обстоятельства, и выглядит так, словно ему никогда не бывает стыдно. Интересным является то, что второй партнер начинает испытывать стыд вместо нарцисса: он будет чувствовать себя каким-то «не таким», «неправильным», приписывая себе всю ответственность за происходящее. У людей, вступающих в отношения с нарциссом, со временем начинает формироваться мысль, что именно они являются источником возможных неудач, происходящих в паре. Например, если нарциссический мужчина не может зарабатывать столько, сколько ему хотелось бы, он может обвинить женщину, что это она недостаточно его вдохновляет и отправить ее на курсы развития женственности. Или нарциссическая женщина, завидующая внешности других женщин, может обвинить своего партнера, что только рядом с ним она чувствует себя неуверенно. Рядом с нарциссом второй партнер постепенно начинает все больше и больше ощущать себя «недостаточным», пытается стать лучше и испытывает чувство вины и стыда за то, что делает что-то не так. Партнер нарциссического типа формирует у другого партнера глубинное чувство собственной дефектности.

4. Непереносимость нормальной зависимости от другого.

Нарциссическая личность не способна выстраивать доверительные, близкие отношения. Для нарцисса довериться – это столкнуться со страхом разоблачения и боли, от которого они защищаются любой ценой. Н. Мак-Вильямс, описывая характер объектных отношений нарциссической личности, указывает на их недоразвитую способность к любви: «Несмотря на то, что другие люди играют важную роль в поддержании равновесия нарциссического индивида, его потребительская цель – удовлетворение собственных потребностей – просто не оставляет другим никакой иной энергии, кроме связанной с их функционированием в качестве сэлф-объектов и нарциссических расширений. Следовательно, нарциссические люди посылают своей семье и друзьям противоречивые сообщения: их потребность в других велика, но любовь к ним поверхностна» [3, с. 228].

О. Кернберг полагает, что нарциссы обнаруживают бессознательный страх перед объектом своих любовных чувств, связанный с спроецированной агрессией. Также он отмечает, что они имеют выраженный дефицит внутренней свободы, что и не позволяет им интересоваться личностью другого [1].

Нарциссический партнер словно загнан в ловушку: он ищет близости, но избегает ее. Второй партнер часто чувствует себя непонятым, ненужным, неценным. При этом партнер нарциссического типа может утверждать, что любит и ценит, но предпочитает открыто не демонстрировать своей заинтересованности и не выражать свои чувства чересчур ярко. При наиболее патологических формах нарциссизма человек в принципе не способен к близким долгосрочным отношениям и часто меняет окружение.

5. Отношение к партнеру как к объекту.

Нарциссам свойственны манипулирование и эксплуатация людьми, их опустошение с целью наполнения своего «Я». Для патологического нарцисса, в целом, нет людей, кроме него самого. Другие выступают лишь функциями, удовлетворяющими какие-либо потребности нарцисса, зеркалами, подтверждающими его ценность и исключительность.



О. Кернберг отмечает, что в отношениях с другими людьми нарциссы проявляют себя как эксплуататоры или паразиты: «За поверхностной обаятельностью и заинтересованностью можно разглядеть холодность и жестокость. В типичных случаях они испытывают беспокойство и скуку, когда лишены новых источников, питающих их восхищение самими собой. Поскольку им очень нужно восхищение других людей, они нередко кажутся зависимыми. Но на самом деле они не способны быть в положении зависимости от кого бы то ни было, поскольку в глубине никому не доверяют и обесценивают всех людей, а также бессознательно «портят» то, что получили от других, и это связано с бессознательными конфликтами зависти» [1, с. 245].

Нарцисс смотрит на другого человека не как на отдельного субъекта, имеющего свои чувства и желания, а как на продолжение своей собственной *самости*. Нарцисс страдает от глубокого характерного дефекта в развитии *самости*. По сути, у нарциссически структурированной личности не существует границы между ее *собственной самостью* и *самостью другого человека* [5].

В отношениях с нарциссом второй партнер может подолгу надеяться, что нарцисс заметит его «живого», т. е. с его желаниями, чувствами, ценностями. Партнеру нарциссического типа неинтересны желания его партнера, если они не совпадают с его собственными.

Безусловно, клиническая картина любовных отношений с нарциссическим партнером будет во многом зависеть от степени его нарушенности. Какие-либо из описанных паттернов могут существенно видоизменяться, к ним могут также добавляться и другие.

Психоаналитическая литература и практика позволяют сделать вывод о том, что длительные любовные отношения с партнером нарциссического типа сопровождаются изменением самооценки второго партнера и нарушением у него способности тестировать реальность, влекут за собой размытие психологических границ и формируют ощущение собственной недостаточности.

Список литературы

1. Кернберг О. Ф. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии. М.: Класс, 2000. 464 с.
2. Кохут Х. Анализ самости: систематический подход к лечению нарциссических нарушениях личности. М.: Когито-Центр, 2003. 308 с.
3. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. М.: Класс, 2001. 480 с.
4. Фрейд З. Большая книга психоанализа. Введение в психоанализ. Лекции. Три очерка по теории сексуальности. Я и Оно (сборник). М.: АСТ, 2017. 970 с.
5. Хотчикис С. Адская паутина. Как выжить в мире нарциссизма. М.: Класс, 2011. 248 с.
6. Шварц-Салант Н. Нарциссизм и трансформация личности. Психология нарциссических расстройств личности. М.: Класс, 2017. 296 с.



Курденко Анна Николаевна

студентка 3 курса магистратуры факультета психологии по программе «Девантология», Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, Kurdenko_ann@mail.ru

ВРЕМЕННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ

Аннотация. В статье освещаются вопросы изучения психологического времени. Особое внимание уделяется такому структурному компоненту психологического времени, как временная компетентность. Представлен анализ подходов к определению указанного термина, раскрыта содержательная сторона понятия. Рассмотрен феномен прокрастинации в контексте временных отношений личности. Приведен краткий обзор исследований взаимосвязи академической прокрастинации и особенностей личностной организации времени у студентов вуза.

Ключевые слова: психологическое время, временная компетентность, академическая прокрастинация, прокрастинация, временная перспектива, студенческий возраст.

Kurdenko Anna Nikolaevna

3rd year graduate student of the faculty of psychology, according to the Deviantology program, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, Kurdenko_ann@mail.ru

TEMPORAL COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF PERSONALITY OF STUDENTS WITH ACADEMIC PROCRASTINATION

Abstract. The article reveals the study of psychological time. Particular attention is paid to such a structural component of psychological time as temporary competence. The analysis of approaches to the definition of this term is presented. The structure of the concept is revealed. The phenomenon of procrastination in the context of temporary relationships of personality is considered. A review of studies on the relationship of academic procrastination and the characteristics of the personal organization of time among university students is presented.

Keywords: psychological time, temporary competence, academic procrastination, procrastination, time perspective, student age.

На протяжении столетий одной из центральных тем философской рефлексии является *время* и его особый статус в жизни человека. Познание временной категории и овладение ей – задачи, успешное решение которых имеет первостепенное значение для развития отдельного индивида, общества и человеческой культуры в целом.

Современные достижения науки дают человечеству возможность все более точного измерения времени, однако не каждый развернутый во времени процесс может быть изучен лишь с позиции универсальной хронологии. Прежде всего, это относится к времени жизни человека, которое не просто определяет границы его индивидуального бытия. В сознании и поведении человека время приобретает конкретное психологическое содержание, становясь одним из элементов структуры личности.



Этот «личностный хронотоп» обеспечивает адекватную реакцию индивида на свой персональный путь во времени и объективную оценку себя во всех сферах жизни. Ориентация личности во времени обуславливает регуляцию человеком своего поведения, деятельности, что является основой для становления субъектности и реализации жизненных сил.

В процессе возрастного развития темпоральная категория, неизменно присутствующая в сознании каждого человека, укрепляется, образуя устойчивую индивидуальную концепцию времени. Поэтапно развиваясь в познании и практической деятельности, она интегрирует все многообразие временных переживаний и суждений, встраивая их в систему представлений индивида о прошлом, настоящем и будущем.

Теоретико-методологической базой исследования психологического времени как в биографическом, так и в историческом масштабе способны стать принципы детерминизма, развития, единства сознания и деятельности, нашедшие свое отражение в рамках культурно-исторической школы Л. С. Выготского и работах С. Л. Рубинштейна.

Так, по мнению С. Л. Рубинштейна, *субъективно переживаемое время* – это отнесенное время жизни человека, объективно отражающее его планы. Комплексное исследование психологии личности неизменно должно осуществляться через призму пространственно-временной картины человеческого бытия, составной частью которой является субъективное восприятие категории времени и эмоционально-ценностное отношение к нему [12].

Логическое продолжение и развитие представленных С. Л. Рубинштейном идей мы наблюдаем в работах, посвященных психологическому времени как комплексной научной проблеме.

А. Аарелайд рассматривает психологическое время как «сложное системное образование, включающее в качестве высшего уровня концептуальное, личностное время, которое формируется на основе осознанного отражения времени, позволяющего человеку осуществлять целесообразное управление собственной деятельностью в ее временной упорядоченности» [1, с. 77].

В отличие от А. Аарелайда, К. А. Абульханова-Славская прежде всего связывает способность индивида к освоению времени не с прошлым, а с будущим. Попытка определения специфики временной структуры сознания осуществляется автором через категорию временной транспективы (способности к осознанной ориентации в системе собственного индивидуального бытия) [2]. Психологическое время, по сути, представляет собой субъективную картину жизненного пути.

В. С. Мухина объединяет психологическое время с понятием психологического возраста, определяя его как «индивидуальное переживание своего физического и духовного изменения в течение времени, представленного прошлым, настоящим и будущим в отрезке объективного времени жизни» [11, с. 203].

Таким образом, теоретическая постановка проблемы психологического времени позволяет сделать вывод о том, что любая активность личности, как и вся совокупность ее отношений, находит свое выражение в индивидуальной временной концепции (временной организации и временных изменениях).

Обобщая некоторые представленные сегодня подходы к определению понятия, можно выделить следующие структурные элементы психологического времени.

– *Суждения о времени* – индивидуализированное понимание феномена времени. Личные представления индивида о жизни, смерти, бессмертии, а также о связи



собственной жизни с жизнью предшествующих и последующих поколений семьи, общества, человечества.

– *Эмоционально-оценочное восприятие категории времени* – личное отношение к нему, субъективная оценка его течения, сжатости или растянутости, прерывности или непрерывности, ограниченности или беспредельности.

– *Временная транспектива и перспектива личности* – способность «сквозного видения» индивидом течения времени собственной жизни в любом направлении, возможность анализа и оценки своего прошлого, будущего и настоящего, интеграция этих элементов в сознании и подсознании.

– *Осознание возраста (психологический возраст)*.

– *Управление личным временным ресурсом*, включающее в себя навык ориентации во времени без измерительных приборов (оценка временных отрезков), а также способность к *адекватной оценке* последовательности, длительности, скорости протекания различных событий жизни.

Таким образом, можно заметить, что одним из главных компонентов психологического времени является способность личности к организации собственного времени жизни. Она проявляется в отражении объективного времени, умении регулировать и грамотно организовывать временной континуум вокруг себя, задавать определенный темп деятельности, а также увеличивать его в соответствующих обстоятельствах. По мнению О. В. Погожевой, отсутствие подобной временной координаты в самосознании человека способно разрушить процесс становления его личностной идентичности и оформления ценностно-смысловых ориентиров, замедлить или остановить личностный рост [12].

Способность эффективно управлять собой и своей активностью во времени получила название *временной компетентности*. Это психологическое образование позволяет личности интегрировать биологическое (природное), социальное и индивидуальное время в некую единую систему.

Содержательная сторона временной компетентности рассматривается психологами в рамках различных теоретических направлений.

Осуществляя анализ термина с позиции *личностного подхода*, А. Маслоу относит временную компетентность к категории важнейших личностных ценностей. По мнению Маслоу, уровень компетенции во времени должен определяться способностью человека акцентировать внимание на настоящем моменте, проживая его «здесь и сейчас», не концентрируясь на событиях прошлого или будущего [10].

Отечественные исследователи традиционно рассматривают временную компетентность в рамках *деятельностного подхода*, представляя ее как набор личностных характеристик, необходимых для успешной реализации любой организованной активности. А. К. Болотова делает попытку определения содержания временной компетентности, рассматривая в качестве основных ее составляющих такие компоненты, как навык ориентации во времени, способность эффективного планирования и организации временного ресурса, а также умение оценивать длительность протекания различных процессов и рационально распределять временные лимиты [3].

И. С. Калинин рассматривает временную компетентность через фактор осознанности, выделяя в структуре понятия следующие элементы:

– способность к структурированию личных целей;

– умение согласовывать личные цели с целями близких людей и целями организации;



– регулярное планирование собственного временного ресурса (в том числе времени отдыха);

– умение делегировать;

– совершенствование навыков самоорганизации;

– развитие самоконтроля [6].

О. В. Кузьмина полагает, что временная компетентность представляет собой отдельный вид общей компетентности, вследствие чего ее структура может быть изучена в рамках *компетентностного подхода*. Автором выделены следующие структурные составляющие компетентности личности во времени [8].

– *Ценностно-смысловой компонент* включает в себя эмоционально-ценностное отношение личности к временному конструкту, осознание его ресурсного потенциала.

– *Мотивационный компонент* отражает стремление личности к эффективной организации собственного временного континуума, потребность рационального использования временного ресурса в рамках конкретной практической деятельности.

– *Познавательный компонент* предполагает когнитивное усвоение личностью конкретных технологий тайм-менеджмента, совмещенное с высоким уровнем интереса к вопросам временной организации деятельности.

– *Операционально-технологический компонент* раскрывается через индивидуальный стиль деятельности, уровень выносливости и работоспособности индивида, включает в себя оптимальный для конкретной личности набор технологий временной организации.

– *Рефлексивный компонент* включает в себя прогностические способности и способность личности к адекватной оценке уровня собственной временной компетентности, а также навыки самоконтроля.

Следует отметить, что описанные нами компоненты временной компетентности взаимосвязаны и, по сути, представляют собой целостное образование, целевым предназначением которого служит регуляция взаимоотношений в системе «человек – мир».

У каждой конкретной личности временная компетентность проявляется на уровне осознания (ценностно-смысловой и мотивационный компонент) и уровне практической реализации (познавательный и операционально-технический компонент). В зависимости от выраженности тех или иных компонентов в структуре личности каждого конкретного индивида О. В. Кузьмина выделяет четыре типа, имеющие специфические особенности [8].

– *Первый тип* (высокий уровень осознания и практической реализации) всегда старается выполнить работу к сроку, остро осознает необходимость упорядочивания времени жизни и собственных дел, владеет технологиями планирования, ставит перед собой стратегические цели.

– *Второй тип* (высокий уровень осознания, низкий уровень практической реализации) характеризуется осознанностью в отношении организации времени, однако его планы не всегда проработаны, а опоздание является приемлемым явлением.

– *Третий тип* (низкий уровень осознанности при высокой мотивации и желании практической реализации) не выстраивает перспективных планов, но при этом стремится выполнять все оперативные дела к сроку.

– *Четвертый тип* (низкий уровень осознания и практической реализации) никак не организует свое время, опирается на везение и случай. Своевременность не является для него показателем успешности.



Необходимо отметить, что временная компетентность не просто позволяет с максимальной эффективностью реализовать ту или иную практическую деятельность, развернутую во времени. Помимо сугубо утилитарных целей, она имеет для личности и смысловое значение, позволяет вскрывать глубинные переживания, формировать индивидуальную систему ценностей.

Современный социум предъявляет повышенные требования к временной организации личности. Ускорение темпов общественной жизни диктует новую модель успеха, который зачастую определяется высокой производительностью и способностью выполнять текущие задачи в условиях дефицита времени.

По мнению М. И. Кошеновой и В. И. Волоховой, временная компетентность взаимообусловлена с понятием успешности. С одной стороны, успех личности напрямую сопряжен с темпоральной компетентностью. В то же время комплекс жизненных событий, личностные преобразования, рост или стагнация определяют способность к дальнейшей эффективной организации времени жизни [7].

Условия повышенной конкуренции и возросший темп жизни делают уязвимой определенную категорию лиц, порождают спектр новых поведенческих отклонений. Отказ от активных действий, от конструирования собственного будущего, девальвация личного успеха – довольно частые современные явления. И как это ни парадоксально, частота их встречаемости растет среди самого энергичного и перспективного слоя населения – студенческой молодежи.

По мнению Л. П. Еньковой, на этапе профессионального образования временная компетентность лишь формируется, в связи с чем многие студенты не обладают навыками эффективного распределения времени. При этом процесс профессионального образования предъявляет высокие требования к временной организации [5].

Как и любая другая активность, учебная деятельность представляет собой процесс, протяженный во времени. Время служит для нее важным и подчас невосполнимым ресурсом. В ходе учебного процесса студенты часто сталкиваются с проблемой рассогласованности объективных (обозначенных учебным планом) и субъективных (лично-значимых) временных отношений в рамках решения учебных задач. На поведенческом уровне эта проблема может проявляться в виде откладывания выполнения актуальных дел «на потом», т. е. в виде академической прокрастинации.

Теоретический обзор определений феномена прокрастинации, представленный О. А. Шамшиковой и И. Н. Кормачевой, позволяет сделать вывод о многогранности изучаемого явления и разноуровневости его проявления в различных аспектах деятельности. Прокрастинация может быть определена как сугубо внешнее проявление, при котором реализация необходимых дел по необъяснимым причинам откладывается до наступления дедлайна. Причем стратегия откладывания способна быть как ситуативной, так и выступать в роли устойчивого поведенческого паттерна. Существует и более глубинный подход к такому концепту, связывающий прокрастинацию с защитной стратегией личности, ведущей борьбу с тревогой и перфекционизмом [15].

Неадекватность соотношения объективного и субъективного времени, свойственная прокрастинаторам, так или иначе отражается на процессе реализации деятельности, в том числе определяет ее качество и эффективность. Помимо прочего, прокрастинация часто влечет за собой психологический дистресс. Эти симптомы особенно разрушительны для личности в процессе получения ею профессионального образования. Вследствие чего исследование академической прокрастинации заслуживает особого внимания.



Наиболее значимым блоком для изучения, на наш взгляд, является совокупность психологических коррелятов прокрастинации, среди которых мы особо отмечаем несформированность навыков учебной деятельности, включающую в себя сбой целеполагания, процессов планирования и низкий уровень временной компетентности.

На основании данных исследования А. А. Чевренеди можно сделать вывод о том, что в студенческой выборке существует значимая взаимосвязь между прокрастинацией и спецификой временной перспективы. Студенты, обладающие высокими показателями академической прокрастинации, ориентированы на негативное прошлое, в то время как их сверстники, для которых не характерна стратегия промедления, в большинстве своем нацелены на будущее [14]. Обнаруживается связь прокрастинации не только с ориентацией в глобальном времени собственной жизни, но и с ситуационной темпоральной грамотностью. У студентов с высоким уровнем прокрастинации практически отсутствуют навыки временной организации собственной деятельности, в том числе академической, не выражены способности к преодолению неблагоприятных факторов, способствующих нерациональным временным потерям. Таким образом, по мнению Чевренеди, нарушение технической стороны деятельности, неумение студентов грамотно использовать временные лимиты, несформированность навыков системного планирования приводят к непоследовательности, бессистемности их действий и могут служить источниками академической прокрастинации [14].

А. В. Былина также подтверждает факт наличия связи между временной компетентностью и академической прокрастинацией в студенческой выборке. На основе проведенного автором исследования можно сделать вывод, что прокрастинация имеет связи с компетентностью во времени и умением организовать свою деятельность: чем выше развиты эти навыки, тем меньше личность страдает проблемой «прокрастинация» [4].

Е. В. Лебедевой были изучены особенности организации времени у студентов с высоким уровнем академической прокрастинации. Согласно данным автора, у лиц с высокими показателями студенческой прокрастинации наблюдается неспособность к организации технической стороны деятельности (неумение планировать, рассчитывать длительность основных этапов деятельности, слабое владение технологиями тайм-менеджмента), т. е. нарушение технической стороны деятельности служит одним из основных проявлений студенческой прокрастинации. Справедливо и обратное утверждение: прокрастинация может быть обусловлена низким уровнем временной компетентности в процессе организации учебной деятельности [9].

Таким образом, проблема времени и временная детерминация – неотъемлемый элемент самосознания личности и показатель «человека развивающегося». Значимую роль в структуре психологического времени занимает временная компетентность. Однако, способность к рациональному распределению временного ресурса характерна далеко не для каждого – в современном социуме человек все чаще сталкивается с явлением прокрастинации.

Данные нашего теоретического исследования указывают на необходимость дальнейшего рассмотрения феномена академической прокрастинации в его взаимосвязи с субъективным временем жизни. Подобного рода анализ позволит создать необходимую теоретическую базу для оптимизации технической стороны учебной деятельности, а также разработки развивающих программ, направленных на повышение личностной готовности студентов к эффективной самоорганизации.



Список литературы

1. *Аарелайд А.* Категория времени в современной науке и проблема человеческого времени // Известия АН ЭССР. Общественные науки. 1978. Т. 27, № 3. С. 268–280.
2. *Абульханова К. А., Березина Т. Н.* Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
3. *Болотова А. К.* Психология организации времени: учебное пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2006. 254 с.
4. *Былина А. В.* Особенности академической прокрастинации у студентов // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. 2018. № 5 (22). С. 62–65.
5. *Енькова Л. П.* Структура и содержание временной компетентности в контексте психолого-педагогического образования // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4 (7). С. 97–99.
6. *Калинин С. И.* Тайм-менеджмент: практикум по управлению временем. СПб.: Речь, 2006. 371 с.
7. *Кошенова М. И., Волохова В. И.* К вопросу о взаимосвязи темпоральной компетентности и психологических границ личности // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 96–100.
8. *Кузьмина О. В.* Типологические особенности временной компетентности личности // Вестник удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2012. № 1. С. 30–36.
9. *Лебедева Е. В.* Академическая прокрастинация и особенности личностной организации времени у студентов вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1-4. С. 139–143.
10. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 351 с.
11. *Мухина В. С., Хвостов А.* Феноменология развития и бытия личности // Развитие личности. 2010. № 3. С. 193–237.
12. *Погожева О. В.* Концепция психологического континуума жизнедеятельности подростков с непатологическим девиантным поведением: монография. М.: Илекса, 2010. 167 с.
13. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
14. *Чевренюди А. А.* Исследование взаимосвязи уровня академической прокрастинации с особенностями личностной организации времени у студентов вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 4(27). С. 48–52.
15. *Шамшикова О. А., Кормачева И. Н.* К вопросу о психологическом феномене «прокрастинации» // Развитие человека в современном мире: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. С. 253–270.

Научный консультант

Кошенова Марина Ивановна – канд. психол. наук, доц.,
 зав. кафедрой социальной психологии
 и виктимологии факультета психологии,
 Новосибирский государственный педагогический университет,
 Новосибирск, Россия

Scientific consultant

Koshenova Marina Ivanovna – Ph.D in Psychology, Associate Professor,
 Head of the Department of Social Psychology and Victimology,
 Novosibirsk State Pedagogical University,
 Novosibirsk, Russia

Шпехт Марина Викторовна

*руководитель Центра практической психологии факультета психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, m.shpeht@yandex.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОПРОСА ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные научные подходы к изучению эмоциональных характеристик личности в современной психологии. Описаны основные эмоциональные характеристики личности, проанализирована структура психологического феномена «эмоциональный интеллект». На основании анализа научной литературы рассмотрена важность эмоциональных характеристик для адаптации военнослужащих к специфическим условиям профессиональной деятельности. Показана необходимость проведения дальнейших практических исследований профессионально-важных качеств военнослужащих с учетом специфики их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональные характеристики, эмоциональный интеллект, курсанты военного вуза, военно-профессиональная деятельность.

Shpecht Marina Viktorovna

Director of the center for practical psychology, faculty of psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, m.shpeht@yandex.ru

THEORETICAL ASPECTS OF THE RESEARCH OF EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY UNDER CONDITIONS OF MILITARY PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. The article explores the basic scientific approaches to the research of the emotional characteristics of personality in modern psychology. The main emotional characteristics of the personality are described, the structure of the psychological phenomenon “emotional intelligence” is analyzed. Presented the importance of emotional characteristics for the adaptation of military personnel to the specific conditions of professional activity. The results of an empirical research to identify the features of the emotional intelligence of cadets of a military institute are presented. Presented the necessity for further practical research of professionally important characteristics of military personnel allowing the specifics of their professional activity.

Keywords: emotions, emotional characteristics, emotional intelligence, cadets of a military university, military professional activity.

Каждый человек испытывает эмоции и ощущает их влияние на свою деятельность в различные моменты жизни. Проблема исследования эмоциональных явлений актуальна на современном этапе развития психологии в силу того, что эмоции являются важнейшими регуляторами психической активности человека. Эмоции регулируют межличностное взаимодействие благодаря тому, что являются сложной



формой поведения, готовностью действовать тем или иным образом по отношению к определенным людям или ситуациям [22]. Для понимания того, что есть ценность, мужество, патриотизм, преданность, способность к сопереживанию, роль человеческих эмоций чрезвычайно важна. Значимостью эмоциональных характеристик для профессиональной деятельности офицера-командира и объясняется актуальность нашего исследования.

На современном этапе развития науки и предшествующих периодах ее развития среди исследователей не существовало единства по поводу сущности эмоций как класса психических явлений, механизмов их возникновения и закономерности функционирования. Исследование эмоций, их проявлений и механизмов, представлено достаточно широко в зарубежной и отечественной науке: философии (Аристотель, Р. Декарт и др.), физиологии (И. П. Павлов, П. К. Анохин, Н. П. Бехтерева, Ч. Шеррингтон и др.); психологии (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, З. Фрейд, К. Роджерс и др.).

В психологии, философии, физиологии не существует единого мнения относительно значения эмоций в жизни человека. В современной психологии эмоций существует множество научных концепций и подходов, в которых предлагается свое определение понятия «эмоция». Эмоция занимает в эволюционном развитии эмоциональной сферы значительное высокое и важное место. Философский словарь определяет эмоцию как реакцию человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей, которая имеет выраженный субъективный характер и охватывает все виды чувствительности и переживаний [27]. В социологии эмоции рассматриваются как психические процессы и состояния, характеризующие отношение личности к социуму. В словарях по психологии понятие эмоций раскрывают как «психическое отражение в форме непосредственного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта» [9]; «класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» [5].

С. Л. Рубинштейн рассматривает чувства как эквивалент эмоций, как психическое отражение актуального состояния потребностей, отношение в форме переживания к тому, что он испытывает, делает [26]. А. Н. Леонтьев указывает, что эмоция – это «субъективный эквивалент потребности», психическое отражение смысла выполняемых действий и условий их для выполнения [17]. Е. П. Ильин определяет эмоции как переживание и оценку человеком различных ситуаций, имеющих личную значимость [14]. С позиции отношений эмоции рассматриваются как отношение человека к самому себе, окружающим, к тому, что он делает и испытывает [23].

Сегодня также нет единого мнения на природу происхождения эмоций. В научной литературе авторы по-разному определяют не только содержание понятия «эмоции», но и условия, механизмы их возникновения и формирования.

Отечественные психологи выделили ряд важных положений о роли практической деятельности субъекта в развитии различных психических процессов, об их важности в регуляции этой деятельности и об их развитии в процессе усвоения общественного опыта человеком [8; 17; 26]. С этой позиции указывалось на связь эмоций с мотивом деятельности. С точки зрения А. Н. Леонтьева, эмоции способны регулировать деятельность в соответствии с предстоящими результатами, но

в то же время он подчеркивал, что эмоции мотивами не являются, несмотря на их участие в мотивации [17]. С позиции субъектно-деятельностной теории развития С. Л. Рубинштейн отмечал двойственную роль эмоций в деятельности человека [26]. Эмоции или чувства (как психические функции), формируясь в деятельности, направленной на удовлетворение потребностей человека, в дальнейшем являются побуждением к деятельности. Исходя из этого, решающее значение для психического развития имеет практическая (игровая, учебная, трудовая) деятельность в процессе взаимодействия с окружающими людьми и предметным миром. В дальнейшем на основе внешней практической деятельности формируется эмоциональное воображение (как своеобразная внутренняя деятельность) в виде единства аффективных и когнитивных процессов, которое Л. С. Выготский считал характерным для высших человеческих чувств [18].

В формировании человека трудовая деятельность играла особую роль. Деятельность выводит человека в мир: воздействуя на мир, человек воздействует на самого себя и на окружающих людей, т. е. деятельность становится поведением. Деятельность обеспечивала выживание человека, и все механизмы природной организации, в том числе и эмоций, формировались и развивались под ее влиянием. Таким образом, можно говорить, что взаимосвязь и взаимовлияние эмоций и деятельностью подтверждено научными исследованиями.

Рассматривая роль и функции эмоций в управлении поведением и деятельностью человека, необходимо отметить, что они весьма разнообразны: сигнальная функция эмоций (по А. Н. Леонтьеву), которая информирует человека о значимости происходящего; отражательная или оценочная функция событий; побудительная или стимулирующая функция; приспособительная (по К. П. Анохину); регулирующая или подкрепляющая (по П. В. Симонову), отражающая влияние эмоций на накопление и актуализацию индивидуального опыта; функция становления и организации субъективного образа (роль эмоциональных переживаний по В. Вундту).

Рассматривая влияние эмоций на профессиональную деятельность военнослужащего необходимо также выделить функции эмоций, наиболее важные для их профессиональной деятельности. *Предвосхищающая или эвристическая функция* важна для прогноза событий или идеи решения, которые еще не вербализованы, при выборе тактики и стратегии поведения в боевых условиях. *Функция активации (мобилизующая или демобилизующая)* обязательна для мобилизации органов действия, энергетических ресурсов и защитных процессов организма в неблагоприятных, стрессовых ситуациях или для демобилизации, т. е. настройки на внутренние процессы и накопление энергии, что также имеет большую значимость для профессионального военного. *Переключательная функция* реализуется при побуждении офицера к изменению своего поведения, особенно это имеет значение в борьбе между страхом и чувством долга.

При этом можно отметить, что эмоции могут играть в жизни человека не только благоприятное, но и негативное (деструктивное) значение. Ряд психологов указывали на *деструктивную роль эмоций*. Эмоции могут вызывать ослабление памяти и внимания, приводить к замене сложных действий и навыков более простыми. Выявлено отрицательное влияние предыдущих переживаний неуспеха на быстроту и качество интеллектуальной учебной деятельности личности [14; 16; 29]. Такая качественная характеристика эмоции как модальность (эмоциональная окрашенность переживаний) также имеет значение. Например, страх может нарушать поведение военнослужащего, связанное с достижением какой-либо цели или выполнением



приказа (шок и оцепенение при сильном страхе, отказ от выполнения задания, представляющегося человеку опасным).

В настоящее время по мере изучения роли эмоций некоторые авторы отмечают дезорганизирующую роль эмоции, помимо их «воли», так как такой функции, запрограммированной природой, у эмоций нет [6; 14; 15]. *Организирующая и дезорганизирующая функции* эмоций проявляются в способности эмоций нарушать целенаправленную деятельность (рассматривается как побочное проявление эмоций). *Функция аварийного выхода* важна при выборе решения проблем: резкий выплеск эмоций через крик в боевых или приближенным к ним условиях будет иметь позитивную (крик «Ура!» как снятие стресса, борьба со страхом) и негативную направленность (выход отрицательных эмоций через агрессию).

Эмоции способны к обобщению и коммуникации. Выражение эмоций происходит с помощью «эмоционального языка», в чем и заключается *коммуникативная* или *экспрессивная функция эмоций*. Эмоции за счет своего экспрессивного компонента (экспрессия лица, тела) принимают участие в установлении и поддержании контактов с другими людьми в процессе общения с ними, в оказании воздействия на них [2; 14; 23; 30; 31].

Помимо этого эмоции играют важную роль в выживании и приспособлении индивида на всех уровнях, и соответственно развитие эмоциональной саморегуляции повышает адаптивность и способствует более эффективной межличностной коммуникации, что особенно важно в профессиональной деятельности офицера [13; 21]. Процесс межличностного взаимодействия – это непрерывный процесс понимания себя и других, процесс управления собственными эмоциями и поведением, а также поведением других. Эти компоненты играют значимую роль для представителей профессий, относящихся к системе «человек – человек», так как им приходится перерабатывать большое количество эмоциональной информации. Умение эффективно выстраивать взаимоотношения, способность получить наиболее благоприятный результат в отношениях с собой и другими людьми, базируясь на понимании и управлении своими эмоциями и чувствами других людей, определяется сегодня такой категорией как высокий эмоциональный интеллект (EQ).

Психологические исследования на современном этапе развития науки изучают эмоциональный интеллект с различных сторон, например: как проблему измерения – Д. В. Люсин [18], В. Е. Орел [20], R. Bar-On [32], R. D. Goleman [33], J. D. Mayer и P. Salovey [34] и др.; как специфику взаимосвязи с лидерством – И. Н. Андреева [2], О. В. Белоконь [3] и др.; как значение в профессиональной деятельности – Т. И. Солодкова [28] и др. Изучается роль эмоционального интеллекта как фактора продуктивной социально-психологической адаптации студентов; как условие и фактор эффективной управленческой деятельности [13; 21].

Идея о продуктивном взаимодействии эмоциональных и когнитивных процессов отражена в ряде исследований. В 1985 г. Р. Бар-Он вводит понятие «коэффициент эмоциональности» и предлагает анкету (EQ-i) для его измерения (по аналогии с IQ – коэффициентом интеллекта [18; 32]. В дальнейшем EQ был интерпретирован П. Сэловейем и другими исследователями как эмоциональный интеллект.

В отечественных психологических исследованиях идея единства аффекта и интеллекта нашла свое отражение в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева. Л. С. Выготский назвал переходный интеллектуальный момент между переживанием и непосредственным поступком «смысловым переживанием». В дальнейших исследованиях А. Н. Леонтьев и Б. В. Зейгарник, развивая идею



Л. С. Выготского, показали, что мышление имеет эмоциональную (аффективную) регуляцию [1]. С. Л. Рубинштейн также является сторонником идеи единства «аффекта и интеллекта», но, в отличие от Л. С. Выготского, указывает на невозможность интеллектуального процесса без участия эмоций, при этом отмечая: «единство эмоционального и интеллектуального... единство переживания и познания» [26, с. 445].

На современном этапе развития отечественной науки исследования эмоционального интеллекта представлены во многих работах [1; 2; 11; 18; 24; 32–34] и направлены на изучение его структуры, его измерения, его влияния на различные личностные особенности и т. д. Существуют различные подходы к пониманию содержания и структуры эмоционального интеллекта, исходя из которых авторы по разному объясняют это понятие. В некоторых исследованиях эмоциональный интеллект рассматривается как один из базовых компонентов успешной жизнедеятельности человека или как предпосылка психического и физического здоровья [28].

Впервые понятие «эмоциональный интеллект» было описано Дж. Мэйером, П. Сэловейем и Д. Карузо [34]. Первоначально модель эмоционального интеллекта, предложенная ими 1990 г., базировалась на идее Г. Гарднера о множественном интеллекте. Исследователи определили «эмоциональный интеллект» как способность определять собственные эмоции и эмоции окружающих и использовать эту информацию для принятия решений. В настоящее время уточненная ими четырехкомпонентная структура эмоционального интеллекта имеет четыре составляющих, которые касаются собственных эмоций и эмоций других людей. К ним относятся идентификация эмоций, использование эмоций для эффективности деятельности и мышления, понимание эмоций и управление ими [11].

В 90-е гг. прошлого столетия появились другие теории, представляющие иной взгляд на эмоциональный интеллект. Наиболее известными являются модели Д. Гоулмана [14] и Р. Бар-Она [32]. По модели Р. Бар-Она эмоциональный интеллект – это совокупность когнитивных способностей, знаний и компетентностей, т. е. индивидуальные личностные способности, которые создают человеку возможности для эффективной жизнедеятельности. Автор выделил пятикомпонентную модель эмоциональной компетентности, т. е. пять составляющих эмоционального интеллекта: познание себя как осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение; самоактуализация и независимость; навыки межличностного общения, к которым относятся эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность; способность к адаптации; управление стрессовыми ситуациями как устойчивость к стрессу и контроль за импульсивностью; преобладающее настроение (счастье, оптимизм). В разработанной Д. Гоулманом модели эмоционального интеллекта, базирующейся ранних представлениях П. Сэловея и Дж. Мэйера, к выделенным компонентам добавляются энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Таким образом, автор объединил ментальные способности, входившие в модель П. Сэловея и Дж. Мэйера, и личностные особенности.

Д. В. Люсин разработал отличающуюся от моделей зарубежных исследователей отечественную модель эмоционального интеллекта [18]. Он определяет эмоциональный интеллект как способность понимания своих и чужих эмоций и возможность управлять ими. Эта модель эмоционального интеллекта включает внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект и связывает его с интересом к внутреннему миру (собственному и других людей), склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями эмоциональных переживаний.



При большом разнообразии моделей эмоционального интеллекта в психологической науке возникла необходимость их классификации, и Дж. Мэйер, Д. Карузо, П. Сэловея предложили различать *модели способностей* и *смешанные модели* [34]. К одному типу они отнесли собственную модель, изучающую эмоциональный интеллект как когнитивную способность, а к другому типу – модели, изучающие эмоциональный интеллект как сочетание ментальных способностей и личностных характеристик.

Итак, обобщив различные точки зрения на понятия и модели эмоционального интеллекта, необходимо отметить, что в научных исследованиях имеет место различие в понимании эмоционального интеллекта и его структурных компонентов. Он определяется исследователями и как способность к восприятию, пониманию, осознанию своих и чужих эмоций, их управлению; и как совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей; и как эмоционально-интеллектуальная деятельность. Ряд исследований по выявлению взаимосвязей эмоционального интеллекта, личностных характеристик и поведения человека отмечают, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта дает возможность продуктивнее и эффективнее справляться со стрессом, формировать позитивное отношение к себе, к окружающему миру и к другим людям (как достойным такого отношения); обуславливает более высокую адаптивность и эффективность в общении [13; 21; 28; 31].

От понимания эмоций и умения управлять ими, т. е. от эмоционального интеллекта, зависит не только успех в профессиональной деятельности, но возможность противостоять профессиональным деформациям, которые неизбежны в любой профессии. Постепенное изменение, а иногда и разрушение эмоционального содержания отдельных профессий возможно в результате действия некоторых объективных и субъективных факторов и тогда речь может идти о профессиональной деформации личности – «синдроме эмоционального выгорания» (СЭВ). Профессия военнослужащего имеет ряд специфических особенностей, осложнена некоторыми негативными факторами, поэтому относится к профессиям повышенного риска по эмоциональным деформациям [4; 6; 7; 19; 20; 25].

Важными признаками профессиональной деформации (эмоциональных характеристик) может стать эмоциональная холодность и безразличие, снижение эмоциональных контактов при общении, увеличение числа конфликтов с партнерами по общению, недостаток эмоций, пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни, равнодушие и отгороженность от переживаний другого человека, ощущение беспомощности и безнадежности. Возможно появление агрессивности, тревоги, депрессии, чувства вины, потеря идеалов или профессиональных перспектив. Появление дополнительных физических, поведенческих, социальных симптомов и изменение интеллектуального состояния характеризуется как частный случай профессиональной деформации, который в литературе имеет название «синдром эмоционального выгорания». Этот синдром возникает в ситуациях профессионального взаимодействия под влиянием объективных и субъективных факторов. По результатам проведенных исследований, наиболее подвержены указанному виду профессиональной деформации педагоги и психологи, врачи и работники социальных служб, сотрудники МЧС, МВД и военнослужащие, профессиональная деятельность которых имеет ряд специфических особенностей, осложнена множеством негативных факторов, приводящих к возникновению личностных деформаций [4; 6–8; 19; 30].



В своей работе мы не исследуем синдром эмоционального выгорания, так как он формируется на более поздних этапах профессионального развития. Мы же рассматриваем начальный этап профессионального становления курсантов военного вуза. Их профессия, как и любая другая, основанная на общении с людьми, требует особых навыков взаимодействия и сопряжена с необходимостью контролировать собственные слова и поступки. От продуктивности общения офицера, умения устанавливать и поддерживать психологический контакт зависит осуществление совместной деятельности в подразделении. Немаловажную роль в этом играют эмоции и умение управлять ими. Сложность заключается в том, что специфической особенностью военной профессии является «запрет на эмоции», т. е. проявление эмоций считается слабостью. Это приводит к невозможности психологически переработать эмоции и вытеснению их из сознания. Этот факт, в свою очередь, может порождать негативные последствия – психосоматические расстройства, девиантное и делинквентное поведение.

Результаты многих отечественных исследований показали, что уровень развития эмоционального интеллекта связан с качеством выполнения практических видов деятельности, с аспектами субординационных обязательств и является предпосылкой организаторских способностей, эффективного поведения в организации, что способствует профессиональной адаптации. Исследователями определены связи эмоционального интеллекта с лидерством: что показатели труда выше у работников с более высоким показателем эмоционального интеллекта; что лучших результатов добиваются руководители и лидеры с выраженной эмоциональной компетентностью и т. п. [3; 10]. Наряду с этим в отечественных и зарубежных исследованиях показана связь эмпатии, эмоций и адаптации, эмоциональных характеристик личности и ее профессиональной деятельности [4; 12; 13; 21].

На основании анализа научных исследований можно сделать вывод, что результатов исследований эмоциональных характеристик у профессиональных военнослужащих представлено недостаточно, поэтому мы можем говорить о необходимости дальнейшего изучения обозначенного феномена. Наряду с указанным имеется необходимость выявления факторов, оказывающих влияние на эффективность профессиональной деятельности офицеров, их социально-психологической и профессиональной адаптации к условиям военно-профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.
3. Белоконь О. В. Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта с лидерством: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 163 с.
4. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М.: Филинь, 1996. 472 с.
5. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/30/word/yemoci> (дата обращения: 09.08.2019).
6. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
7. Волков А. А. Личностные трансформации сотрудников милиции общественной безопасности на разных уровнях профессиональной самореализации: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. Ростов н/Д., 2010. 44 с.



8. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 488 с.
9. *Головин С. Ю.* Словарь практического психолога [Электронный ресурс]. Минск: Харвест, 1998. URL: <http://vocabulary.ru/slovari/slovar-prakticheskogo-psiologa.html> (дата обращения: 15.10.2019).
10. *Гουλман Д., Бояцис Р., Макки Э.* Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 302 с.
11. *Дежарев А. В.* «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии // Психологическая наука и образование. 2012. № 2. С. 1–13.
12. *Дорошенко Т. В.* Эмпатия как фактор мотивации в профессиональном становлении личности: дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007. 205 с.
13. *Ерохина Е. В.* Взаимосвязь компонентов эмоционального интеллекта и профессиональной дезадаптации личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 1. С. 183–191.
14. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
15. *Камышев А. А.* Военно-профессиональная адаптация курсантов к условиям обучения в военно-медицинском вузе: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999. 187 с.
16. *Короленко Ц. П., Донских Т. А.* Семь путей к катастрофе. Новосибирск: Наука, 1990. 224 с.
17. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность М.: Политиздат, 1975. 592 с.
18. *Люсин Д. В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. М., 2004. С. 29–36.
19. *Муштастая Н. В.* Эмоциональное выгорание как фактор деформации ценностно-смысловой сферы личности в условиях экстремальных ситуаций: дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2007. 177 с.
20. *Орел В. Е.* Синдром психического выгорания личности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 330 с.
21. *Панкова Т. А.* Эмоциональный интеллект как фактор социально-психологической адаптации молодых специалистов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 208 с.
22. *Психология общения.* Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011. 601 с.
23. *Реан А. А.* Психология человека от рождения до смерти. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 617 с.
24. *Робертс Р. Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д. В.* Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 4. С. 3–26.
25. *Ронгинская Т. И.* Синдром выгорания в социальных // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 3. С. 45–52.
26. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 2000. 720 с.
27. *Современный философский словарь* [Электронный ресурс] / под ред. В. Е. Кемерова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Минск: ПАНПРИНТ, 1998. URL: <http://bookre.org/reader?file=1475158> (дата обращения: 22.08.2019).
28. *Солодкова Т. И.* Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2011. 160 с.
29. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 2004. 635 с.
30. *Шнехт М. В.* Профессиональные деформации как отклонение в развитии личности // Девиации и аддикции современного общества: анализ, превенция, коррекция: материалы Международной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 14–16 декабря 2013 г.) / под науч. ред. М. Г. Чухровой. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. С. 96–101.
31. *Шнехт М. В.* Формирование эмоционального интеллекта у курсантов военных вузов как профилактика деструкций в коммуникативной сфере личности // Культура

и образование: XXI век: материалы III Международной научно-практической конференции (г. Горно-Алтайск, г. Барнаул, 2–5 февраля 2014 г.). Горно-Алтайск: Ладомир, 2014. С. 123–133.

32. *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory // Handbook of emotional intelligence / eds. R. Bar-On, J. D. A. Parker. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. P. 363–388.*

33. *Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 2005. 358 p.*

34. *Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of emotional intelligence // Handbook of Human Intelligence (2nd ed.) / ed. R. J. Sternberg. New York: Cambridge, 2000. P. 396–420.*



АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

УДК 159.923+159.96

Александрова Алла Алексеевна

*старший преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии
факультета психологии, Новосибирский государственный
педагогический университет, Новосибирск, Россия, alla_1981@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлен фрагмент эмпирического исследования взаимосвязи ценностных ориентаций и эмоционального интеллекта у педагогов, работающих с детьми с нарушениями зрения. Делается акцент на значимости таких качеств в общении с детьми, как эмоциональность, обладание выразительной речью и живой мимикой, умение понять эмоциональное состояние ребенка. Результаты исследования показывают взаимосвязь ценностных ориентаций с выраженностью характеристик эмоционального интеллекта у педагогов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, ценностные ориентации личности, дошкольное образование.

Alexandrova Alla Alekseevna

*senior teacher of Department of General Psychology and History of Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, alla_1981@mail.ru*

INTERRELATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND INDIVIDUAL VALUE ORIENTATIONS

Abstract. The article presents a fragment of an empirical study of the relationship of value orientations and emotional intelligence in teachers working with children with visual impairments. Emphasis is placed on the importance of such qualities in communicating with preschoolers as emotionality, possession of expressive speech and lively facial expressions, the ability to understand the emotional state of a child. The results of the study show the relationship of value orientations with the severity of the characteristics of emotional intelligence in teachers.

Keywords: emotional intelligence, value orientations of a personality, preschool education.

Интерес исследователей к изучению эмоционального интеллекта не ослабевает в современной науке. Анализ работ ученых позволяет отметить, что эмоциональный интеллект рассматривается в рамках изучения различных аспектов профессиональной деятельности (спортивной, педагогической, психологической, юридической, менеджмента и управления, в системе здравоохранения, клинической психологии, профайлинга и пр.), охватывая представителей разных возрастных категорий (дошкольников и младших школьников, подростков и юношей, взрослых людей); обнаруживаясь в контексте толерантности, гендерной идентичности, в условиях семейного воспитания, в игровой деятельности, во взаимосвязи с одаренностью, креативностью, стратегиями совладающего поведения, жизнестойкостью, эмоци-



ональным выгоранием, конкурентоспособностью, лидерством, саморегуляцией; оказывая влияние и являясь предпосылкой или решающим компонентом успешной жизнедеятельности личности [1; 4; 5; 10; 15].

В широком смысле эмоциональный интеллект рассматривается с точки зрения совокупности ментальных способностей к пониманию своих эмоций и эмоций других людей и возможности управления эмоциональной сферой. Как сложное интегративное образование, заключающееся в умении принятия решений посредством отражения и осмысления эмоций, что в свою очередь влияет на развитие личности, повышая качество межличностного взаимодействия [2; 4; 10].

Ф. Е. Василюк, исследуя взаимообусловленность ценностей и эмоциональной сферы, отмечает, что «ценность – это не эмоция, но она обладает способностью вызывать ту или иную эмоцию, при этом сама по себе она не обладает побудительной энергией... источник ценности – внутренний, она переживается как рождающаяся изнутри» [3, с. 98].

Система ценностных ориентаций лежит в основе отношений личности с окружающим миром, с другими людьми, с самим собой, составляя базис мировоззрения и центральное звено мотивации жизненной активности. Изучение ценностных ориентаций в качестве одного из важных элементов структуры личности рассматривается в рамках общей психологии, психологии личности, социальной психологии. Значительное внимание уделяется вопросам становления личности педагога [13], его профессионально-значимым качествам [7], классификации педагогических ценностей и становления ценностных ориентаций педагога [12–15].

Говоря о работе педагога, воспитателя, следует отметить, что ведущее место здесь занимает способность принимать детей без каких бы то ни было условий и условностей, положительно относиться к ним. Педагог должен суметь простроить взаимодействие с детьми с разными возрастными и индивидуальными особенностями, уметь слышать, видеть и понимать причины их состояний. Бесспорно, важными качествами в общении с детьми раннего возраста должны явиться не только эмоциональность, отзывчивость, наличие выразительной речи и живой мимики, но и способность к пониманию эмоционального состояния ребенка и способность управления этим состоянием, т. е. речь идет об обладании достаточно высоким уровнем эмоционального интеллекта [11].

В этом контексте становится значимой постановка проблемы о специфике ценностных ориентаций в работе педагогов дошкольного образования, их взаимосвязи с эмоциональной сферой педагога, в частности с эмоциональным интеллектом. Ведь общеизвестно, что дошкольный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям; ребенок, как губка, впитывает в себя способы общения, поведения, отношения. Исходя из этого, роль педагога очень значима и ответственна, так как он является решающей фигурой в обучении, воспитании и развитии личности дошкольника, в особенности для детей, имеющих какие-либо нарушения в развитии [9].

Методы и методики исследования. Целью исследования является выявление взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и ценностными ориентациями у педагогических работников. В работе были использованы обзорно-аналитический метод литературных источников; методика Н. Холла «Оценка эмоционального интеллекта», методика М. Рокича «Ценностные ориентации». При обработке полученных данных применялись методы математической статистики, в том числе использование корреляционного анализа (критерий r -Спирмена).



Выборку исследования составили 58 человек (педагоги и воспитатели в возрасте от 26 до 57 лет) МКС(К)ОУ С(К)НШДС IV вида для обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии зрения города Новосибирска.

Результаты и их обсуждение. Методика Н. Холла «Оценка эмоционального интеллекта» состоит из утверждений, отражающих различные стороны жизни и позволяющих понять, каким образом осуществляется управление эмоциями в принятии решений. Эта методика включает в себя следующие шкалы: *эмоциональная осведомленность* – осознание и понимание собственных эмоций; *управление своими эмоциями* – эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость, произвольное владение собственными эмоциями; *самотивация* – умение контролировать свое поведение с помощью управления эмоциями; *эмпатия* – способность сопереживать эмоциональному состоянию другого человека и готовность помочь; *управление эмоциями других людей* – способность понимать и воздействовать на эмоциональное состояние других людей [14].

По методике «Оценка уровня эмоционального интеллекта» Н. Холла было обнаружено, что у 43 % испытуемых выражен средний уровень эмоционального интеллекта, у 35 – высокий уровень эмоционального интеллекта и у 22 – низкий уровень эмоционального интеллекта. Полученные данные свидетельствуют, что у педагогов с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта доминирующими являются такие параметры эмоционального интеллекта, как эмоциональная осведомленность, способность к эмпатии и способность к распознаванию и управлению эмоциями других людей. У педагогов со средним уровнем развития эмоционального интеллекта в наибольшей степени оказались выражены способность к управлению своими эмоциями и самотивация. Для педагогов с низким уровнем развития эмоционального интеллекта наиболее свойственно управление своими эмоциями, при этом другие компоненты эмоционального интеллекта представлены достаточно слабо (рис. 1).

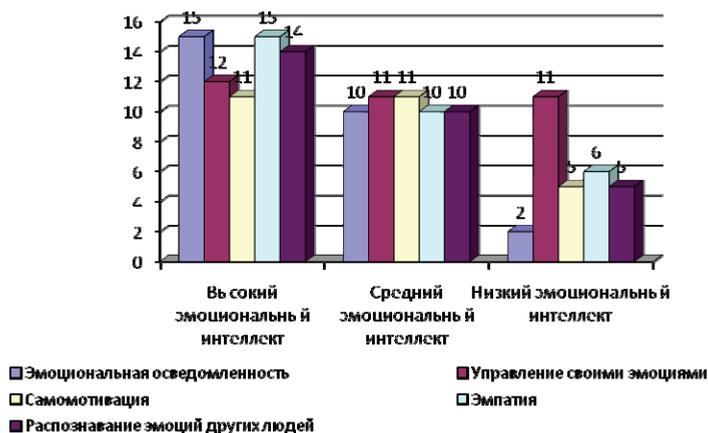


Рис. 1. Распределение показателей эмоционального интеллекта у педагогов в соответствии с уровнями эмоционального интеллекта по методике Н. Холла

Для изучения ценностных ориентаций у педагогов применялась методика М. Рокича, в основу которой положен метод прямого ранжирования двух классов ценностей: *терминальных* (убеждения в том, что конечная цель индивидуального

существования стоит того, чтобы к ней стремиться) и *инструментальных* (убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации) [6].

Результаты показали, что среди доминирующих терминальных ценностей у педагогов на первом месте «счастливая семейная жизнь» и «здоровье»; второе место занимает ценность «наличие хороших и верных друзей»; на третьем месте – «любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)». На предпоследнем месте обнаружилась ценность «активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)», и на последнем месте оказалась «красота природы и искусства» (переживание прекрасного в природе и в искусстве) (рис. 2).

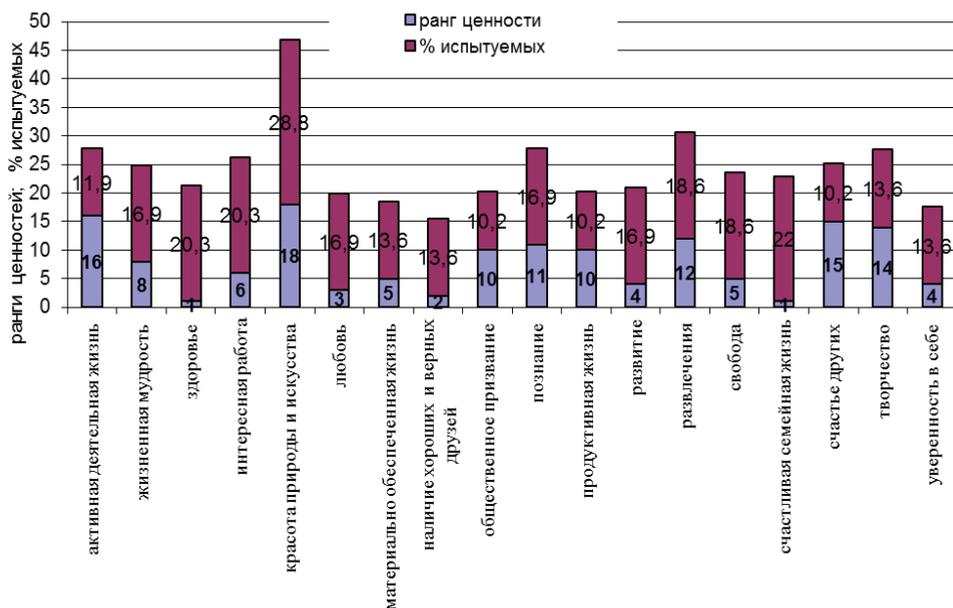


Рис. 2. Диаграмма ранжирования терминальных ценностей по методике М. Рокича

В результате диагностики инструментальных ценностей было выявлено, что у педагогов доминируют следующие ценности-средства: «жизнерадостность (чувство юмора)», «терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)». Последние ранги были присвоены инструментальным ценностям – «твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)», «высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)» и «непримиримость к недостаткам в себе и других» (рис. 3).

Полученные результаты можно интерпретировать исходя из специфики работы педагогов ДОУ, где важными задачами является включение ребенка в социальные отношения, формирование терпимости к мнениям окружающих, умение сохранять оптимизм и жизнерадостность, а также значимым параметром является здоровье; наличие хороших и верных друзей, возможно, также воспитывается у детей и является приоритетом для самих педагогов.

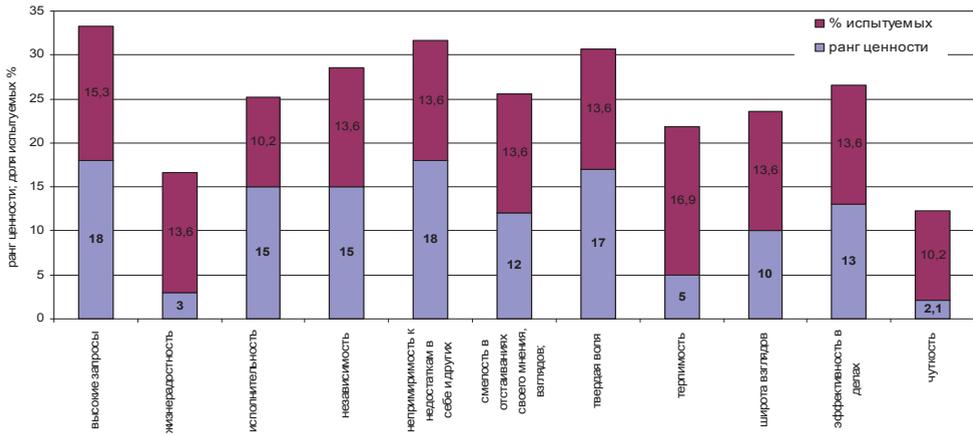


Рис. 3. Диаграмма ранжирования инструментальных ценностей по методике М. Рокича

С целью установления взаимосвязи между ценностными ориентациями и показателями эмоционального интеллекта у педагогов был применен корреляционный анализ с использованием критерия г-Спирмена. В результате применения корреляционного анализа были выявлены значимые взаимосвязи между ценностными ориентациями и параметрами эмоционального интеллекта у педагогических работников ДОУ (табл. 1–2).

Таблица 1

Взаимосвязи между показателями терминальных ценностей и параметрами эмоционального интеллекта педагогических работников

Исследуемые показатели	r_s -Spearman	p-level
Жизненная мудрость & Распознавание эмоций других людей	0,408	0,001
Наличие хороших и верных друзей & Распознавание эмоций других людей	0,389	0,002
Интересная работа & Совладание со своими эмоциями	0,343	0,007
Развитие & Совладание со своими эмоциями	0,337	0,008

Проанализировав полученные взаимосвязи, можно сделать следующие выводы, что чем выше у педагогов способность к распознаванию эмоций других людей, тем больше выражена жизненная мудрость и наличие хороших и верных друзей. Умение совладать со своими эмоциями позволяет увидеть полноту интересной работы и способствовать развитию.

Таблица 2

Взаимосвязи между показателями инструментальных ценностей и параметрами эмоционального интеллекта педагогических работников

Исследуемые показатели	r_s -Spearman	p-level
Исполнительность & Распознавание эмоций других людей	0,381	0,002
Твердая воля & Распознавание эмоций других людей	0,400	0,001
Чуткость & Распознавание эмоций других людей	-0,352	0,005
Смелость в отстаивании взглядов & Уровень самоуправления	0,436	0,001

Полученные взаимосвязи свидетельствуют о том, что чем больше выражена способность распознавания эмоций других людей, тем больше проявляется исполнительность и твердая воля, однако снижается чуткость – возможно, это связано с тем,

что осознание и вербализация эмоций, а также понимание их причин и следствий может снижать спонтанное и неконтролируемое проявление эмоций и чувств. Чем выше уровень самоуправления у педагогов, тем больше они способны к проявлению смелости в отстаивании своих взглядов.

Подводя итоги, можно сделать следующие обобщения.

1. Ценностные ориентации позволяют обеспечить взаимодействие внутренних установок и норм социальной среды, мотивационно-потребностной сферы и системной смыслов личности.

2. В целом эмоциональный интеллект включает способность наблюдать и анализировать свои чувства; способность наблюдать чувства других; способность понимать отношения личности; способность эффективно контролировать эмоции; способность действовать с внутренней средой своих чувств, что является профессионально значимыми качествами для педагогов дошкольных учреждений. Эмоциональный интеллект является, на наш взгляд, одним из важных условий продуктивной деятельности педагога, поскольку обеспечивает возможность полноценного и гармоничного общения с учащимися, родителями учащихся, коллегами. Такой педагог способен к проявлению эмпатии, к эмоциональной гибкости, что позволяет ему понимать окружающих, учитывать изменение их состояния и корректировать взаимодействие, что является значимым при работе с детьми с нарушениями зрения, где коммуникация, общение и речь играют особую роль.

3. Проведенное исследование позволило обнаружить у педагогов преобладающий средний уровень эмоционального интеллекта и таких его составляющих, как способность к управлению своими эмоциями и самомотивация. Среди доминирующих терминальных ценностей доминируют «счастливая семейная жизнь» и «здоровье», «наличие хороших и верных друзей»; «любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)». Среди инструментальных ценностей у педагогов ведущими являются «жизнерадостность (чувство юмора)», «терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)».

4. Выявление взаимосвязи переменных эмоционального интеллекта и ценностных ориентаций у педагогов показало, что развитая способность к распознаванию эмоций других людей позволяет иметь им хороших и верных друзей, проявлять исполнительность и твердую волю, а умение совладать со своими эмоциями позволяет увидеть полноту интересной работы и способствовать личностному и профессиональному развитию. Возможно также, что накладывает отпечаток и обуславливает обозначенные результаты специфика работы с детьми с нарушениями зрения, внося определенные коррективы в личностные особенности педагогов, организацию воспитательной деятельности таких детей и выявляя особенности коммуникации с ними.

Указанная проблематика исследования носит теоретическую и практическую ценность, хотя и представляет достаточно большое пространство для дискуссий и дальнейших исследований.

Список литературы

1. *Александрова А. А.* Особенности эмоционального интеллекта и перфекционизма у студентов // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 79–83.
2. *Андреева И. Н.* Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: ИП, 2009. С. 31–39.



3. *Васильюк Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
4. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. М.: АСТ, 2008. 478 с.
5. *Гудкова Т. В., Александрова А. А.* Особенности эмоционального интеллекта подростков в условиях раздельного и смешанного обучения // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 156–162.
6. *Карелин А.* Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
7. *Климов Е. А.* Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. 224 с.
8. *Комарова А. И., Долгополова О. А.* Взаимосвязь ценностей и эмоционального интеллекта: культурно-психологические особенности // Научный вестник Волгоградского филиала РАНХиГС. Серия Политология и социология. 2015. № 5. С. 46–55.
9. *Кудашкина О. В.* Развитие ценностных ориентаций педагогов дошкольного образования на этапе высшего образования // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. Т. 9, № 7. С. 140–151.
10. *Люсин Д. В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–38.
11. *Моторина Н.* Развитие эмоционального интеллекта воспитателей групп раннего возраста дошкольных образовательных организаций [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/27072106-Emocionalnogo-intellekta-vospitateley.html> (дата обращения: 15.12.2019).
12. *Никитина Н. Н.* Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2003. 50 с.
13. *Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений* / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
14. *Чеботарь А. И.* Эмоциональный интеллект как основа успешности жизнедеятельности человека // Педагогика и психология. 1999. № 4. С. 129–134.
15. *Щуркова Н. Е.* Новое воспитание: педагогические технологии. М.: Педагогическое общество России, 2000. 120 с.



Жомин Константин Михайлович

кандидат биологических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин факультета физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, kos-jom83@mail.ru

Рубанович Виктор Борисович

доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры спортивных дисциплин факультета физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, rubanovich08@mail.ru

**ВЛИЯНИЕ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА АДАПТАЦИЮ ДЕТЕЙ
К ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ показателей социально-психологической и физиологической адаптации детей, занимающихся различными видами физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности, к общеобразовательной школе. Согласно полученным данным, спортивно-оздоровительная деятельность способствует более успешному процессу адаптации детей к начальной школе по сравнению с детьми, не имеющими повышенного уровня организованной двигательной активности. При этом социально-психологическая и физиологическая адаптация будет зависеть от направленности физкультурно-оздоровительной или спортивной деятельности, конкретный вид организованной двигательной активности не одинаково воздействует на разные системы организма ребенка.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, физиологическая адаптация, спортивно-оздоровительная деятельность.

Zhomin Konstantin Michajlovich

Candidate of Biological Sciences, Docent of the Department of sports disciplines at the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, kos-jom83@mail.ru

Rubanovich Victor Borisovich

Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of sports disciplines Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, rubanovich08@mail.ru

**INFLUENCE OF SPORTS AND HEALTH ACTIVITIES
ON ADAPTATION OF CHILDREN TO GENERAL
EDUCATION SCHOOL**

Abstract. The article presents a comparative analysis of the indicators of socio-psychological and physiological adaptation of children engaged in various types of sports and sports activities to the general education school. According to the study, it was found that sports and health activities contribute to a more successful process of adaptation of children to primary school than children without an increased level of organized motor activity. At the same time social-psychological and physiological adaptation will depend on the direction of sports and sports activity, a specific type of organized motor activity does not equally affect different systems of the child's body.

Keywords: social and psychological adaptation, physiological adaptation, sports activity.



Развитие человека представляет собой процесс физического, психического и социального созревания и охватывает все количественные и качественные изменения врожденных и приобретенных средств, происходящих под воздействием окружающей действительности [1].

Физическое развитие связано с изменением роста, веса, увеличением мышечной силы, совершенствованием органов чувств, координации движений и т. д. [3; 4]. В процессе психического развития происходят существенные изменения в познавательных, волевых, эмоциональных процессах, в формировании психических качеств и черт личности. К моменту поступления в школу дети должны овладеть определенным запасом двигательных умений и навыков, которые позволят им адаптироваться к новым условиям и требованиям, предъявляемым к учебной деятельности, помогут более успешно усваивать школьную программу не только на первых, но и на последующих этапах обучения, формировать интерес к самостоятельным занятиям [2; 5].

Учитывая тот факт, что двигательная активность детей является одновременно и условием, и стимулирующим фактором развития интеллектуальной, эмоциональной и других сфер [6], то становится ясным, насколько актуален вопрос о физическом воспитании детей дошкольного возраста. В связи с этим, целью нашего исследования является выявление влияния различных видов физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности на адаптацию детей 6–7 лет к начальной школе.

Исследование проводилось на базе детских садов и школ: МКДОУ № 484; МКДОУ № 348; МКДОУ № 274; МБОУ СОШ № 158; МБОУ СОШ № 26. Исследование проводилось в период с сентября 2017 г. по октябрь 2018. При этом физиологическую адаптацию изучали в динамике одного года (с сентября старшей группы в детском саду до конца первой четверти первого класса); тогда как социально-психологическую адаптацию в течении первой четверти (с сентября по октябрь первого класса).

В исследовании приняли участие дети 6–7 лет. В первую группу были набраны дети, занимающиеся плаванием, во вторую – танцами, в третью – единоборствами, в четвертую – гимнастикой и в пятой (контрольной) группе были дети, занимающиеся физкультурной деятельностью только по программе дошкольного образовательного учреждения и общеобразовательной школы. Количество детей в группах – 12, 13, 10, 14 и 10 человек соответственно. Общее количество исследуемых – 59 человек. Дети 1–4 групп имели стаж занятий в дополнительных секциях не более двух месяцев. Исследование проводилось с согласованием всех этических норм.

Измеряли антропометрические показатели (рост, масса тела, обхват грудной клетки, индекс Кетле), исследовали кардиореспираторную систему (жизненная емкость легких, проба Штанге, циркуляторно-респираторный коэффициент Скибинского, частота сердечных сокращений, индекс Руфье), оценивали физическую подготовленность ((упражнения для оценки гибкости (наклон вниз), координации («Цапля»), силы (динамометрия), определяли индекс Шаповаловой)), изучали когнитивные функции (объем и концентрация внимания по корректурной пробе, тревожность по Филиппсу, тест «Лесенка»). Все исследования проводились по стандартным и общепринятым методикам.

Полученный материал обработан общепринятыми методами математической статистики. Определение достоверности различий (p) показателей проводилось при помощи критерия Стьюдента (t). Различия считали статистически значимыми при $p \leq 0,05$.

По результатам исследования изучаемых показателей детей старшего дошкольного возраста на 1 этапе исследования (сентябрь 2017 г.) оказалось, что девочки



6 лет имели средний уровень физического развития (табл. 1). При этом стоит отметить, что большинство показателей физического развития находились на нижней границе нормы. Изученные показатели кардиореспираторной системы у исследуемых в основном не имели отклонений от нормы для детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 1

Показатели физического развития и кардиореспираторной системы девочек 6–7 (М ± m)

Группы по ДА	Этап	Показатели				
		Индекс Кетле, кг/м ²	ЖЕЛ, мл	Проба Штанге, с	ЦРКС, у. е.	Индекс Руфье, у.е.
Плавание	1	18,38±0,86	1383,3±47,2	24,2±0,7	341,7±15,6	13,3 ±0,7
	2	15,36 ±0,62*	1550,0±28,3*	30,1 ±1,2*	526,7±26,7*	10,7 ±0,5*
Танцы	1	18,17 ±0,75	1407,7±56,6	24,2±0,7	336,9±20,8	13,8 ±0,3
	2	15,22 ±0,45*	1503,8±42,4	26,6 ±0,5*	446,1±17,5*	11,1 ±1,0*
Единоборства	1	18,11 ±0,69	1400,0±47,2	24,3 ±0,6	346,3±25,3	13,7 ±0,4
	2	15,83 ±0,41*	1490,0±37,7	28,0 ±2,4	433,9 ±57,5	13,1 ±0,4
Гимнастика	1	18,99 ±0,73	1450,0±56,6	24,2 ±0,7	356,8 ±23,6	13,8 ±0,3
	2	15,8 ±0,5*	1478,6±47,2	25,1 ±0,7	415,5±27,3	12,0 ±0,5*
Контрольная группа	1	19,22 ±0,86	1410,0±47,2	24,0 ±0,7	387,0±15,3	14,1 ±0,2
	2	15,5 ±0,5*	1420,0±28,3	24,3 ±0,7	344,7 ±12,1*	13,6 ±0,3

Примечание: * – достоверные различия между показателями 1 и 2 этапов у девочек с одинаковой ДА при $p \leq 0,05$.

Анализ данных физической подготовленности не выявил существенных отличий между группами исследуемых девочек (табл. 2). Почти все показатели физической подготовленности находились в пределах нормы указанной возрастной группы, хотя в большинстве случаев на нижней его границе. Исключение составлял низкий уровень по координационным способностям.

Таблица 2

Показатели физической подготовленности девочек 6–7 (М ± m)

Группы по ДА	Этап	Показатели			
		Гибкость, см	Статическое равновесие, с	Индекс Шаповаловой у.е.	Динамометрия кг
Плавание	1	8,67±0,47	7,09 ±0,14	76,25±4,03	8,19±0,11
	2	6,2 ±0,7*	7,29±0,09	92,98 ±7,2*	8,72±0,12*
Танцы	1	8,46±0,47	7,14 ±0,1	74,56±5,66	8,36±0,10
	2	4,7 ±0,7*	7,57 ±0,22	119,76±5,86*	8,73±0,11*
Единоборства	1	8,80±0,38	7,12±0,08	73,54±3,22*	8,44±0,12
	2	7,3±0,5*	8,45 ±0,13*	140,33±4,81*	8,94±0,10*
Гимнастика	1	8,21 ±0,47	7,12 ±0,07	74,76±3,49	8,41±0,13
	2	3,7 ±0,7*	8,32 ±0,07*	103,5 ±7,3*	8,68±0,12
Контрольная группа	1	8,50 ±0,38	7,03 ±0,12	74,18 ±2,76	8,11±0,11
	2	7,9±0,5	7,10 ±0,29	84,4 ±4,4	8,22±0,09

Примечание: * – достоверные различия между показателями 1 и 2 этапов у девочек с одинаковой ДА при $p \leq 0,05$.

Таким образом, существенных различий между группами исследуемых девочек выявлено не было, что свидетельствует об однородности выборки.

Анализ данных в динамике наблюдения показал, что как на 1, так и на 2 этапе (сентябрь 2018 г.) длина тела у девочек обследуемых групп существенно не отличалась. Однако наибольший прирост этого показателя наблюдался в контрольной группе, в отличие от девочек, занимающихся спортивно-оздоровительной деятельностью. Это согласуется с литературными данными [4] и может свидетельствовать о высоких физических нагрузках или не рационально организованном учебно-тренировочном процессе. Масса тела в группах, занимающихся плаванием, танцами и единоборствами, существенно увеличилась, скорее всего за счет увеличения объема мышц. В группе девочек, занимающихся гимнастикой, в этом показателе никаких изменений не произошло. Стоит также отметить, что как на 1, так и на 2 этапе существенных различий между группами по массе тела не выявлено.

При анализе данных можно сделать вывод, что по индексу Кетле наблюдалось снижение плотности телосложения во всех группах, что может быть связано с большими темпами увеличения длины тела по сравнению с массой в этом возрасте.

По показателям внешнего дыхания выявлено значительное увеличение жизненной емкости легких у пловцов, что может быть связано с большим количеством дыхательных упражнений и упражнений на задержку дыхания. При этом в других группах также наблюдалась положительная динамика, но менее выраженная, а в контрольной группе результаты оставались практически без изменений. По величинам жизненного индекса наблюдались позитивные сдвиги у девочек, занимающихся плаванием и гимнастикой.

Анализ результатов циркуляторно-респираторного коэффициента Скибинского показал достоверное увеличение этого показателя у девочек, занимающихся плаванием и танцами. В группах девочек, занимающихся гимнастикой и единоборством, также наблюдался прирост этого показателя, тогда как в контрольной группе он уменьшался. Это свидетельствует о том, что у групп с повышенной двигательной активностью наблюдалось улучшение функционального состояния систем дыхания и кровообращения, повышалась устойчивость организма к гипоксии, а также волевые качества, тогда как в контрольной группе данные не изменялись.

Наиболее качественным функционированием системы кровообращения к концу исследования стали характеризоваться девочки, занимающиеся плаванием, танцами и гимнастикой. Об этом свидетельствует снижение индекса Руфье и частоты сердечных сокращений.

Согласно данным, представленным в табл. 2, можно сказать, что в статическом равновесии наблюдалось улучшение показателей во всех группах, но достоверное улучшение наблюдалось только у групп девочек, занимающихся единоборствами и гимнастикой.

По результатам тестирования гибкости достоверный прирост был выявлен во всех группах, кроме контрольной. Наибольшее улучшение гибкости выявлено у девочек, занимающихся гимнастикой и танцами, что может быть связано с большим количеством упражнений, направленных на развитие этого физического качества, которое предъявляют указанные виды деятельности.

При исследовании социально-психологической адаптации оказалось, что к началу учебного года у всех исследуемых наблюдались сниженные показатели когнитивной функции. В литературе некоторые авторы отмечают, что процесс социально-психологической адаптации у первоклассников должен завершиться к концу первой



четверти, хотя есть ряд исследований, в которых говорится, что этот процесс может затянуться до полугода.

Динамика исследования концентрации внимания выявила, что к концу первой четверти во всех группах девочек 6–7 лет отмечалось существенное уменьшение количества ошибок при выполнении корректурной пробы. При этом стоит отметить, что у девочек, занимающихся плаванием, гимнастикой и танцами, показатели стали характеризоваться лучшими относительно нормы концентрации внимания детей этого возраста.

По результатам исследования объема внимания наблюдался достоверный прирост показателя в группах спортивно-оздоровительной направленности относительно контрольной группы. У девочек, занимающихся плаванием и единоборствами, объем внимания находился выше нормы.

При оценке уровня тревожности оказалось, что наилучшей динамикой характеризовались девочки, занимающиеся плаванием и танцами. При этом во всех исследуемых группах наблюдалась оптимизация уровня тревожности.

Анализ внутригруппового исследования детей 6–7 лет, занимающихся различными видами физкультурно-оздоровительной деятельности, выявил, что на начальном этапе большинство девочек разных групп (54–82 %) ставили себя на 4-ю, 5-ю, 6-ю ступени теста «Лесенка». Вместе с тем уже через месяц обучения в первом классе, наблюдались существенные сдвиги в самооценки школьниц. Так, 50 % испытуемых в контрольной группе стали характеризовать себя 4-м уровнем самооценки, а остальные 5-м, 6-м и 7-м уровнем (20, 20 и 10 %). Во всех группах девочек, занимающихся спортивно-оздоровительной деятельностью, наблюдалась оптимизация самооценки. Так, большинство испытуемых стали отличаться высокой степенью самооценки (более 50 % почти во всех группах), остальные школьницы данных групп характеризовались 6-м и 5-м уровнем самооценки.

Таким образом, согласно полученным данным, было выявлено, что девочки 6–7 лет с разной двигательной активностью фактически не отличались по антропометрическим показателям. Почти во всех группах наблюдалось снижение плотности телосложения.

Анализ показателей дыхательной системы выявил положительную динамику у девочек, занимающихся дополнительными спортивно-оздоровительными занятиями, в большей степени плаванием и танцами, в меньшей – единоборствами и гимнастикой. Наиболее качественным функционированием системы кровообращения к концу исследования стали характеризоваться девочки, занимающиеся плаванием, танцами и гимнастикой.

В ходе исследования была выявлена положительная динамика по всем тестам физической подготовленности у девочек обследуемых групп. Однако стоит отметить, что вид спортивно-оздоровительной деятельности предъявляет свои требования к развитию ведущих физических качеств.

Оценка концентрации внимания показала, что наилучшей динамикой этого показателя характеризовались девочки, занимающиеся плаванием и гимнастикой. При этом наилучшим объемом внимания отличались девочки, занимающиеся танцами и плаванием.

Стоит отметить, что организованная двигательная активность ведет к более быстрой оптимизации уровня тревожности и признания себя ребенка в начальной школе. Таким образом, мы делаем вывод, что спортивно-оздоровительная деятельность способствует более успешному процессу адаптации детей к начальной школе.



Список литературы

1. *Безносиков И. Я.* Физкультурно-оздоровительная работа с детьми дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. Минск: Четыре четверти, 1998. 66 с.
2. *Бланин А. А.* Становление физических качеств дошкольников в зависимости от их двигательной активности и соматотипа: дис. ... канд. пед. наук. Малаховка, 2000. 154 с.
3. *Головин О. В.* Организация двигательного режима детей 4–7 лет в условиях дошкольного учреждения. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2000. 31 с.
4. *Кравчук А. И.* Комплексное физическое воспитание детей раннего и дошкольного возраста (состояние перспективы) // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2007. № 4. С. 26–31.
5. *Михайлов А. В., Жомин К. М.* Мониторинг показателей физической подготовленности школьников // Двигательная активность в формировании образа жизни и профессионального становления специалиста в области физической культуры и спорта: сб. материалов региональной научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск, 2017. С. 131–134.
6. *Рубанович В. Б., Жомин К. М.* Психофизиологическая характеристика студенток в зависимости от вида и режима физкультурно-спортивной деятельности // Вестник Тюменского государственного университета. Экология и природопользование. 2015. Т. 1, № 3. С. 210–217.



Первозкина Юлия Михайловна

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

Помагаева Анастасия Николаевна

студент второго курса факультета психологии, направление «Специальное (дефектологическое) образование», Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, anastasiapomagaeva@gmail.com

**ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА АГРЕССИИ
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: РАЗРАБОТКА
И ПЕРВИЧНАЯ ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА**

Аннотация. В статье описывается одна из актуальных проблем современной психолого-педагогической науки, связанная с проявлением агрессии в подростковом возрасте. Актуальность выбранной тематики обуславливается тем, что в настоящее время участилось проявление агрессии среди подростков. Такие опасные факторы социального проявления, связанные с понятиями агрессии и агрессивности, обычно могут возникать как из внутренних (личностных), так и из внешних (социальных) факторов. Вопрос о необходимости проверки и уточнения экспресс-диагностики выраженности агрессии у подростков определил цель нашей работы. Представлены данные пилотажного исследования психометрических характеристик экспресс-диагностики агрессии для подростковой выборки. Делаются выводы о надежности разрабатываемого опросника, который представляет возможность быстро выявить уровень агрессии у подростков.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, подростковый период, негативизм, вербальная агрессия, физическая агрессия, косвенная агрессия, опросник, психометрика.

Perevozkina Julia Mikhailovna

candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, per@bk.ru

Pomagaeva Anastasia Nikolaevna

second year student of the faculty of psychology, special (defect) education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, anastasiapomagaeva@gmail.com

**DIAGNOSTICS OF AGGRESSION IN ADOLESCENCE:
DEVELOPMENT AND PRIMARY PSYCHOMETRIC CHECK**

Abstract. The article describes one of the pressing problems of modern psychological and pedagogical science related to the manifestation of aggression in adolescence. The relevance of the chosen topics is determined by the fact that now the manifestation of aggression among adolescents has become more frequent. Such dangerous factors, social manifestations associated with the concepts of aggression and aggressiveness, can usually arise both from



internal (personality) and from external (social) factors. The question of the need to verify and clarify the rapid diagnosis of the severity of aggression in adolescents determined the purpose of this work. The data of a pilot study of the psychometric characteristics of rapid diagnosis of aggression for a teenage sample are presented. Conclusions are drawn about the reliability of the developed questionnaire, which is an opportunity to quickly identify the level of aggression in adolescents.

Keywords: aggression, aggressiveness, teenage years, negativism, verbal aggression, physical aggression, indirect aggression, questionnaire, psychometrics.

Введение в проблему. Актуальность работы обусловлена увеличением агрессии в подростковой среде, представляющей проблему для современного общества. Участились такие явления, как буллинг, принесение вреда окружающим посредством огнестрельного оружия и пр. Увеличение подростковой преступности выдвигают на первый план своевременную диагностику выраженной агрессии с целью нивелирования опасных последствий. Агрессивность и ее поведенческое проявление в подростковой среде – одна из частых проблем. Необходимо отметить, что в целом повышенная агрессивность является характерной для подростков. В процессе социализации и интериоризации норм и правил, те или иные формы агрессии отходят на задний план, уступая место просоциальному поведению. Однако, у определенной группы подростков, агрессия трансформируется в личностную черту и обретает форму устойчивого поведенческого паттерна. Это приводит к деформации развития личности, что мешает эффективной социализации подростка и снижает его продуктивный потенциал.

Существует значительное количество работ, посвященных проблеме агрессивности и ее понимания и классификаций. Однако исследователи, изучая феномен агрессии, испытывают трудности в огромном поле различных дефиниций. Наиболее известными направлениями могут выступать следующие. Первое направление понимает под агрессией активность и желание самоутвердиться. Л. Берковец под агрессией понимает внутреннюю силу, позволяющую индивиду препятствовать внешним силам [4]. В психоаналитическом подходе агрессия рассматривается как порождение инстинкта борьбы. З. Фрейд был одним из первых, кто заговорил об агрессии как о внутренней бессознательной энергии личности [6]. Развитие идеи врожденности агрессии находит свое воплощение у К. Лоренца, который считал, что агрессия – это врожденный инстинкт борьбы индивида за выживание в окружающей среде [3]. В этом контексте агрессия представляется неотделимой от самой природы человека. Понимание агрессии как разрушающего поведения можно найти в работах К. Бюттера, который представляет агрессивность в виде проявления гнева при полной потере самоконтроля [5]. Согласно этим трактовкам, агрессию можно рассматривать не только как разрушительное свойство, но и как необходимое качество для достижения чего-либо. В работе D. M. Wonderly и S. L. Rosenberger приводятся данные об агрессии как позитивной силе, враждебности как реакции на моральное разочарование и садизме как выражения отчаянной бессмысленности [16].

Необходимо отметить, что различия в понимании агрессии не исчерпываются только рассматриваемой проблемой, в научном сообществе имеет место разобшение в определении видов агрессии. Во-первых, авторы пытаются разграничить агрессию как поведенческий акт и как психическое свойство, которое может иметь ситуативную или личностную направленность. Э. Фромм предлагает дифференцировать агрессию на конструктивную и деструктивную [7]. Первый вид агрессии направлен



на адаптацию к среде в виде самообороны, а второй – на разрушение себя и окружающих людей и объектов. А. Н. Buss включил в формы агрессии инструментальную и враждебную [8]. Инструментальная агрессия связана с продвижением или обогащением личности, а враждебная делится на негативизм и обиду. Впоследствии эти виды трансформировались в пять форм агрессии (вербальная агрессия, негативизм, враждебность, физическая агрессия, косвенная агрессия), которые были описаны в контексте разработанного А. Н. Buss совместно с А. Durkee опросника Buss-Durkee Inventory (BDI) [9]. Этот опросник представляет собой модель из 75 пунктов, основанную на истинных ложных показаниях для измерения враждебности и агрессии. Нормы были установлены для взрослого населения. Согласно П. А. Ковалева, этот опросник не дифференцирует агрессивность как личностное свойство и агрессию как поведенческий паттерн [2]. Именно по этой причине автор предлагает разделить два обозначенных феномена, что и реализует в двух своих опросниках. Один из них направлен на изучение выраженности агрессивного поведения («Агрессивное поведение»), а другой – «Личностная агрессивность» – предназначен для определения агрессивности как устойчивой характеристики субъекта. Опросник «Агрессивное поведение» состоит из 40 утверждений, которые распределены по четырем шкалам. Две из них диагностируют прямую и косвенную вербальную агрессию, а две – прямую и косвенную физическую агрессию. Опросник «Личностная агрессивность» включает 80 утверждений, которые распределяются по восьми шкалам: вспыльчивость, обидчивость, мнительность, склонность к неуступчивости, непримиримость к чужому мнению, склонность к компромиссу, подозрительность, склонность к наступательности. Другой опросник, известный в России как «Диагностика склонности к агрессивному поведению» (А. Ассингера), также предполагает диагностику указанной личностной черты у взрослой личности и состоит из 20 пунктов. Вместе с тем данные о подростковых нормах практически отсутствуют, за исключением некоторых зарубежных работ [12].

Среди проективных методик можно назвать «Рисунок несуществующего животного» (М. З. Дукаревич), «Кактус» (М. А. Панфилова), «Hand test» (Э. Е. Вагнер), «Крик» (О. К. Агавелян, Р. О. Агавелян, С. Б. Перевозкин, Ю. М. Перевозкина) [1]. Все эти методы объединяет субъективность экспериментатора и сложность обработки полученного материала. Еще одной проблемой относительно проективных методик, по мнению П. А. Ковалева, является неоднозначная взаимосвязь параметров агрессии, диагностируемых при помощи этих методов и проявление агрессивности в поведении [2].

Необходимо отметить большую представленность зарубежных опросников. Так, например, применяемый «Тест условных рассуждений об агрессии» (CRT-A) был разработан для оценки косвенной агрессии посредством предъявления высказываний, которые оправдывают агрессивное поведение [11]. В работе К. Österman представлен Мини-тест для диагностики прямой агрессии у подростков («The Mini Direct Indirect Aggression Inventory» Mini-DIA) [13]. Апробация была проведена на подростках в возрасте от 14 до 17 лет ($N = 751$). Результаты исследования показали, что подростки мужского пола имеют более высокий балл по сравнению с девочками в отношении физической и вербальной агрессии, в то время как подростки женского пола имеют более высокий балл по косвенной агрессии. Таким образом, большинство методик основывается на самоотчете и имеют довольно большой набор вопросов. Кроме того, они ориентированы на взрослую выборку. Вместе с тем есть экспресс-методики, направленные на изучение агрессии у подростков, активно ис-



пользующиеся за рубежом. В этой связи становится необходимым разработка аналогичного экспресс-опросника для российской выборки подростков. Для экспресс-диагностики необходим тест, который позволит быстро и эффективно оценить выраженность агрессии в подростковом возрасте. В качестве основы использовался тест А. Баса и А. Дарки. Цель исследования состояла в том, чтобы редуцировать и адаптировать опросник Басса – Дарки, а также изучить доказательства его достоверности посредством пилотажного исследования.

Методы и результаты исследования. Исследование состояло из нескольких этапов. Первый этап предполагал основательное изучение двух тестов Mini-DIA и Баса – Дарки и определение необходимых и достаточных форм агрессивного поведения. Анализ двух опросников показал, что наиболее явно у подростков выражены три формы агрессии: физическая, вербальная и косвенная [13]. Согласно данным К. D. Duches и L. Maueux у подростков (N = 109) выражена косвенная агрессия, которая положительно коррелирует с контролем своего поведения, социальным интеллектом и популярностью учащегося [10]. Полученные исследователями результаты демонстрируют, что контроль над своим поведением может выступать мотивирующей силой для совершения агрессивных действий. Изучение R. E. Tremblay предсказания физической агрессии на выборке мальчиков от 6 до 13 лет по выраженности тестостерона, физического развития, социального доминирования и антиобщественного поведения показали, что уровень тестостерона и масса тела предсказывали социальное доминирование, тогда как только масса тела предсказывала физическую агрессию [15]. Автором был сделан вывод о том, что подростки с высоким уровнем тестостерона были более склонны к социальному доминированию, особенно если они имели большую массу тела. В то же время те подростки, которые имели большую массу тела, были более склонны к физической агрессии, независимо от уровня тестостерона. Наблюдаемая закономерность корреляции между тестостероном, массой тела, доминированием и физической агрессией представляет собой интересный пример сложных отношений гормон – телосложение – поведение в период полового созревания. Они подтверждают гипотезу о том, что уровень тестостерона и социальное доминирование связаны между собой, и что связь между уровнем тестостерона и физической агрессией, вероятно, наблюдается в условиях, когда физическая агрессия ведет к социальному доминированию. Вербальная агрессия, которая, по данным L. Ragan и других ученых, в большей степени активизируется у подростков и тесно связана с моделью воспитания, в которой суровое родительское наказание подростка увеличивает шансы вербальной подростковой агрессии [14].

На втором этапе производился отбор утверждений, которые бы наиболее явно «работали» на один из трех видов агрессии и были понятны подросткам. Пилотажное исследование проводилось на выборке подростков в возрасте от 12 до 15 лет в количестве 53 человек, из них 25 девочек, 28 мальчиков. Результатом этого этапа стал набор из 14 утверждений, отражающих три вида агрессии (вербальная, физическая, косвенная).

1. Если меня оскорбят, я не смогу ударить человека.
2. В раздраженном состоянии могу хлопнуть дверьми.
3. Если с моим мнением не согласны, то я обязательно вступаю в спор.
4. Я не смогу ударить человека, даже если он ударит меня первым.
5. Я не способен обидеть человека грубой шуткой.

6. Не могу использовать «сильные» выражения, даже если нахожусь в состоянии злости.



7. Легко вступлю в драку, если оскорбят меня или мою семью.
 8. В детстве у меня не было вспышек гнева в поведении.
 9. Я могу высказать человеку все, что думаю о нем, если он раздражает меня.
 10. В моей памяти сохранился случай вспышки гнева, при которой я сломал или бросил попавшую в руки вещь.
 11. В споре не могу сдержаться себя и повышаю голос.
 12. Есть знакомые, которые способны довести меня до драки.
 13. В гневе я могу позволить себе ударить по столу.
 14. Я лучше не буду вступать в спор и соглашусь с мнением собеседника.
- Ключ: ответы «Да» – 2, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14; ответы «Нет» – 1, 4, 5, 6, 8, 15.
Совпадение с ключом оценивается в 1 балл.

На третьем этапе с целью отбора утверждений, обладающих способностью дифференцировать обследуемых относительно «максимального» и «минимального» результата теста, был проведен дискриминативный анализ. Дискриминативность отдельных пунктов методики предполагала вычисление процентного соотношения вариантов ответов. Утверждения, характеризующиеся низкой дискриминативностью, соответствуют показателям свыше 75 %; хорошей дискриминативностью – 25–75. Анализ показателей дискриминативности отдельных пунктов свидетельствует о хорошей дискриминации всех пунктов (табл. 1).

Таблица 1

Оценка дискриминативности опросника, %

Ответы	Вопрос													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
нет	30	26	35	52	61	70	48	26	35	65	43	48	65	74
да	70	74	65	48	39	30	52	74	65	35	57	52	35	26

Результаты дискриминативного анализа демонстрируют хорошую пригодность всех пунктов опросника.

На следующем этапе осуществлялся расчет надежности частей теста (табл. 2). Был использован показатель согласованности пунктов коэффициент Альфа Кронбаха, позволяющий проанализировать всю совокупность пунктов, относящихся к данной шкале в целом. Кроме того, применялся коэффициент раздельного коррелирования Гутмана (Guttman Split-half), для оценки надежности частей теста (здания делились на четные и нечетные).

Таблица 2

Оценка надежности методики «Диагностика агрессии»

Статистики	Итог – 1-я пол.	Итог – 2-я пол.
Число пунктов	7	7
Альфа Кронбаха	0,60	0,67
Альфа Кронбаха	0,60	
Корр. 1-й и 2-й пол	0,66	
Split-half Гутмана	0,62	

Результаты исследования демонстрируют, что все коэффициенты превышают или равны 0,6, что свидетельствует о приемлемой надежности методики.

Последующий этап предполагал определение эмпирической валидности. Для этого были выбрана методика диагностики агрессивности Басса – Дарки, в частно-

сти три ее показателя: физическая агрессия, вербальная агрессия и косвенная агрессия. С целью установления меры соответствия вычислялись коэффициенты корреляции (по критерию r -Спирмена) между разрабатываемой методикой «Диагностика агрессии» и шкалами теста Басса – Дарки. Результаты корреляционного анализа показали, что методика «Диагностика агрессии» взаимосвязана с тремя шкалами опросника Басса – Дарки (табл. 3).

Таблица 3

Оценка валидности опросника (r -Спирмена)

Параметры	Число - набл.	Спирмена - R	p -уров.
Диагностика агрессии & Физическая агрессия	23	0,592	0,003
Диагностика агрессии & Косвенная агрессия	23	0,663	0,001
Диагностика агрессии & Вербальная агрессия	23	0,596	0,003

Важно отметить, что полученные корреляции ($p < 0,05$) положительные и умеренные. Это отражает тот факт, что предложенная экспресс-диагностика агрессии не дублирует тест Басса – Дарки, а имеет собственный конструкт, который безусловно тесно связан с агрессией и тремя ее видами. Итак, выявленные статистически значимые корреляции методики «Диагностика агрессии» и показатели диагностических шкал Басса – Дарки свидетельствуют о высокой эмпирической валидности представляемой методики.

Последний этап – стандартизация опросника. В рамках стандартизации предполагалась доказательство нормальности разрабатываемого опросника, которая была установлена с использованием критерия Колмогорова – Смирнова ($p > 0,05$) (табл. 4).

Таблица 4

Оценка нормальности распределения (критерий d -Колмагорова – Смирнова)

Опросник	N	макс.D	К.-С. - p
Диагностика состояния агрессии	23	0,098120	$p > 0,20$

Установление нормальности распределения полученных тестовых баллов позволило построить репрезентативные тестовые нормы для подростковой выборки (табл. 5).

Таблица 5

Описательная статистика

Опросник	N	Среднее	Минимум	Максим.	Нижняя - Квартиль	Верхняя - Квартиль	Ст. откл.
Диагностика агрессии	23	8,06	1,00	14,00	6,00	10,00	3,05

В соответствии со средним значением, стандартным отклонением и нижней и верхней квартиль в нормативный диапазон были включены значения от 5 до 11 баллов. Низкий уровень агрессии предполагает значения от 4 и менее баллов. И наконец, значения от 12 и выше представляют высокую выраженность агрессии.

Выводы. Таким образом, основные этапы экспериментальной работы по конструированию и психометрической проверке методики успешно завершены. В целом результаты исследования окончательного варианта опросника «Диагностика агрессии» демонстрируют пригодность пунктов. Были отобраны утверждения, обладающие высокой способностью дифференцировать обследуемых относительно «максимального» и «минимального» результата теста.

Результаты выполненных статистических процедур подтверждают эмпирическую валидность методики, а значит, соответствуют психологической теории, используемой для построения диагностики агрессивного поведения подростков. Результаты расчета коэффициентов надежности продемонстрировали хорошую надежность методики «Диагностика агрессии».

Следовательно, методика «Диагностика агрессии», являясь надежным психометрическим инструментом, представляет возможность быстро выявить уровень агрессии у подростков.

Список литературы

1. Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Русина Н. В. Методика «Крик» как проективный способ диагностики страха и агрессии // *Голос и речь*. 2011. № 3. С. 122–130.
2. Ковалев П. А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1996. 161 с.
3. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). М.: Арко, 1994. 269 с.
4. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 510 с.
5. Бюттер К. Жить с агрессивными детьми. М.: Просвещение, 1997. 122 с.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. СПб.: Азбука-классика, 2009. 416 с.
7. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТД-ЛТД, 1998. 672 с.
8. Buss A. H. Stimulus Generalization with Aggressive Verbal Stimuli: A New Paradigm // *The Journal of Psychology*. 1962. Vol. 53, Iss. 2. P. 417–424.
9. Buss A. H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility // *Journal of Consulting Psychologist*. 1957. Vol. 21. P. 343–349.
10. Dyches K. D., Mayeux L. Popularity and Resource Control Goals as Predictors of Adolescent Indirect Aggression // *The Journal of Genetic Psychology*. 2015. Vol. 176, Iss. 4. P. 253–259.
11. Hesham F. Gadelrab An Investigation of Differential Relationships of Implicit and Explicit Aggression: Validation of an Arabic Version of the Conditional Reasoning Test for Aggression // *Journal of Personality. Assessment*. 2019. Vol. 101, Iss. 6. P. 609–620.
12. Morrison S. D., Chaffin S., Chase T. V. Aggression in adolescents: Use of the Buss-Durkee Inventory // *South Med J*. 1975. Vol. 68, Iss. 4. P. 431–436.
13. Österman K. Indirect and direct aggression. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. 442 p.
14. Pagani L., Tremblay R., Nagin D., Zoccolillo M., Vitaro F., McDuff P. Risk factor models for adolescent verbal and physical aggression toward mothers // *International Journal of Behavioral Development*. 2004. Vol. 28, Iss. 6. P. 528–537.
15. Tremblay R. E. Testosterone, Physical Aggression, Dominance, and Physical Development in Early Adolescence // *International Journal of Behavioral Development*. 1998. Vol. 22, Iss. 4. P. 753–777.
16. Wonderly D. M., Rosenberger S. L. Understanding Aggression in Treating Emotionally Disturbed Youths // *Child & Youth Services*. 1988. Vol. 10, Iss. 1. P. 29–48.



ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

УДК 159.96+615.8

Буравцова Наталия Владимировна

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

ПСИХОТЕРАПИЯ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОБИДЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ

Аннотация. Статья посвящена описанию возможностей использования ассоциативных карт в психотерапии переживания обиды лицами пожилого возраста. Проанализированы личностные изменения, свойственные пожилому возрасту. Обозначены основные симптомы возрастного кризиса старости и его специфические особенности. Рассматривается применение комплекта психологических инструментов, объединившего креативность ассоциативного мышления и логичность аргументированных доводов. Приведен пример практической работы с клиентом.

Ключевые слова: переживание обиды, пожилой возраст, психотерапия, ассоциативные карты, когнитивно-образная терапия.

Buravtsova Nataliya Vladimirovna

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

PSYCHOTHERAPY RESENTMENT USING ASSOCIATIVE CARDS

Abstract. The article describes the possibilities of using associative cards in psychotherapy of experiencing resentment by elderly people. The personality changes characteristic of old age are analyzed. The main symptoms of the age crisis of old age and its specific features are described. The application of a set of psychological tools that combined the creativity of associative thinking and the logic of arguments is considered. An example of practical work with the client is given.

Keywords: feelings of resentment, old age, psychotherapy, associative cards, cognitive-shaped therapy.

В настоящее время в отечественной клинической психологии и геронтопсихологии все большее внимание уделяется исследованию психологических аспектов старения, личностных особенностей лиц пожилого возраста, формирования конструктивной жизненной позиции, профилактики и психотерапии деструктивных проявлений, свойственных рассматриваемому возрасту. Актуальность этих исследований обусловлена тем, что Россия, как и многие другие страны, сталкивается



с такой серьезной и глобальной проблемой, как естественное старение населения. Согласно статистическим данным, лишь за последние 10 лет численность населения РФ старше трудоспособного возраста выросла на 3 млн. человек, и, в соответствии с прогнозом, к 2030–2035 гг. количество нетрудоспособного населения в России составит 18–19 % [9].

На этом фоне выделяется ряд проблем, одной из которых выступает сложность психопрофилактической и психотерапевтической работы с пожилыми людьми с целью помощи в прохождении и конструктивном выходе из кризиса пожилого возраста. В современных научных исследованиях детально описано понятие этого кризиса [4; 5; 7; 8].

Вообще, под кризисами возрастного развития понимаются особые, относительно непродолжительные по времени периоды перехода в возрастном развитии к новому качественно специфическому этапу, характеризующиеся резкими психологическими изменениями [3].

Время кризиса пожилого возраста представляет собой сложный период существенных изменений в жизни человека. Среди них: связанная с выходом на пенсию смена деятельности и сужение круга общения; обострение целого ряда болезней; смена жизненного ритма; возможные утраты друзей и знакомых; время погружения в собственные переживания. Эти явления, связанные с переживанием негативных эмоций, приводят пожилых людей к эмоциональному обеднению, чувству одиночества и ненужности.

О. В. Краснова указывает, что лицам пожилого и старческого возраста присущ ряд специфических особенностей, усиливающих протекание возрастного кризиса [4]:

- проявление эгоцентризма, нетерпимости к любому, кто не проявляет к ним особенного внимания (все, кто не поглощен заботой о них, воспринимаются как эгоисты);
- интеллектуальные изменения: новые знания обретаются с трудом; проявляется ретроактивность памяти (происходящее сейчас запоминается с трудом, но отлично помнятся факты и действия давних лет);
- эмоциональные изменения: проявления беспричинного уныния, тоски и слезливости, активное возбуждение как ответ на самые малые раздражители;
- изменения в морально-нравственной сфере: неприятие новых поведенческих норм, привычек, образа жизни и т. п.;
- стандарты восприятия старости как поры угасания, хронических заболеваний и бедности, недоступности жизненных радостей и одиночества;
- мотивация избегания взамен мотивации успешности: человек старается игнорировать приписываемых старости проблем, вместо того чтобы находить новые источники позитивных эмоций;
- смысловое обесценивание важной деятельности, отказ признавать тот факт, что непрерывность развития генерирует новые смыслы, открытия и новые содержания любой деятельности;
- трансформация профессиональной активности, ставящая человека перед необходимостью поиска новых смыслов и целей предстоящего периода жизни;
- неуверенность в себе и в будущем дне способствует проявлению мелочности, скупости (иногда, переходящей в жадность), педантичности, малоинициативности;
- тотальные перемены в восприятии временной перспективы – существенно изменяется психологическое время; большее значение придается воспоминаниям о прошлом и сегодняшним переживаниям, а «нити» в обозримое будущее все утончаются.



Кроме того, характерным этого для возраста является равномерное и стойкое понижение настроения, так называемое возрастное-ситуационное депрессивное расстройство. Именно с таким расстройством очень часто приходится иметь дело специалистам, работающим с пожилыми людьми.

Ситуация усугубляется еще и тем, что пожилые люди не всегда охотно идут на общение с психологом, относятся к нему настороженно, не доверяют опыту и приемам работы.

Наш многолетний опыт использования метафорических ассоциативных карт в психотерапии и консультировании показывает, что с их помощью работа с «трудным» клиентом проходит быстрее и эффективнее [1; 2]. С их помощью легче разговаривать клиента, сформировать доверительный психологический климат, а использование когнитивно-образной терапии быстрее приближает клиента к нахождению новых решений и стратегий поведения [6]. Хотя следует отметить, что использование метафорических ассоциативных карт предполагает наличие у клиентов определенной рефлексивности.

Показательным в этом отношении является пример работы с 76-летней клиенткой Антониной Ивановной, переживающей симптомы возрастное-ситуационной депрессии, главными из которых стало чувство обиды и идеи о притеснении в совокупности с пониженной критичностью.

Клиентка жаловалась на нежелание выходить из дома, ощущение ненужности, переживание одиночества, но при этом категорически отказывалась наладить отношения со своей давней подругой Екатериной. Их дружба началась еще в молодости, но десять лет назад Антонина Ивановна прекратила с ней всякие контакты, обвинив подругу в непорядочном отношении. Со слов клиентки: «ни стыда, ни совести у нее нет; сколько для нее сделала, а благодарности не дождалась». Речь шла о давних историях «вокруг» дачной жизни. Итогом рассказа стала фраза: «я на нее очень обиделась и больше видеть не хочу».

Учитывая возраст клиентки и ее переживание горечи давней обиды, мы решили попробовать поработать, используя авторскую технику «Омут обид» [1], используя портретные и сюжетные наборы метафорических карт. Причем, потенциально пригодные изображения были отобраны заранее.

Ниже представлены отрывки из терапевтических встреч с клиенткой.

В ходе работы все карты клиентка выбирала осознанно.

Психолог (П): Антонина Ивановна, взгляните на эти портреты (использовался набор «Persona» немецкого издательства OH Publishing). Можете выбрать, где вы такая, как сейчас?

Клиентка (К): (долго перебирая) Вот эта похожа.



Рис. 1. Карта – образ клиентки

П: Расскажите об этом образе.

К: Серая, никому не нужная, со сжатыми губами.

П: А что она чувствует?

К: Обиду на людей, для которых она теперь ничего не значит...

П: Антонина Ивановна, давайте поговорим о вашей давней подруге Екатерине.

К: Даже вспоминать не хочу.

П: И все же, я вас прошу! Мне о ней и о вас ваша дочь рассказывала... о том, как вы дружили...

К: Что там вспоминать, было и сплыло...

П: А посмотрите, вдруг у вас получится найти женщину, на нее похожую?

К: (заинтересовавшись) Вот эта, кажется, похожа.

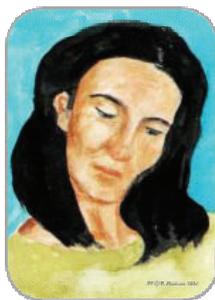


Рис. 2. Карта – образ подруги

П: А чем именно похожа?

К: Катя – она скрытная, сразу и не поймешь, что на уме...

П: А еще какая?

К: Ну и одинокая тоже. У нее один сын, на севере работал, да там жить и остался. И внука ей привозит раз в два года. Ну, не знаю как сейчас...

П: Скажите, а что, по-вашему, чувствует женщина на портрете?

К: Она грустная какая-то... Ну, да не надо было так с людьми поступать, вот и не была бы грустной.

П: Антонина Ивановна, взгляните на эти изображения. Посмотрите, какие из них могут рассказать о том, что между вами произошло?

Перед клиенткой были разложены предварительно отобранные карты (использовался набор «Ресурсы и Силы», авт. С. Филина).

Антонина Ивановна сначала нехотя, а затем все более заинтересованно перебирала карты и в итоге придвинула к себе три. После чего мы начали обсуждение каждой карты.

П: Скажите, как эта карта (см. рис. 3) связана с вашими обидами на Екатерину?



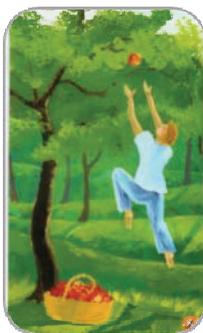


Рис. 3. Карта – образ ситуации 1

К: Так это когда ее внук в мой сад залез яблоки воровать. Мы ж с Катей – почти соседки по участкам... Яблонька молоденькая совсем была, ему мало яблок, так еще и ветки обломал.

П: И как вы поступили?

К: Я крапивой его с участка выгнала, а Катьке высказала все, что думала.

П: А что думали?

К: О ком?

П: О вашей соседке.

К: Что она бессовестная, могла бы внуку объяснить, с каким трудом я эту яблоньку выращивала, как саженец на поезде везла...

П: Антонина Ивановна, а как сейчас вы относитесь к той ситуации?

К: Ну как... яблонька поправилась, на следующий год ветки поднялись.

П: А вы?

К: Ну, и я, наверное, как-то успокоилась. Но я же помню, как он лазил по ней, ветки обламывал!

П: И как вы поступаете, сохраняя эти воспоминания?

К: Никак не поступаю. Помню и все.

П: И чем наполняют вашу жизнь эти воспоминания?

К: (задумавшись) Вот такая она – эта жизнь. Горько вспоминать.

П: Можно сказать, что это придает вашей жизни чувство горечи?

К: Да, можно.

П: Скажите, как вторая карта (см. рис. 4) рассказывает о ваших обидах?



Рис. 4. Карта – образ ситуации 2

К: Ну, так это снова про ее внука. У меня от племянников остались вещи хорошие, я и предложила Кате, чтобы она для внука взяла. А она отказалась, сказала, что им ношенного не надо, у него родители есть. Вроде я как для сироты предложила...

П: И как вы поступили?

К: Я очень обиделась тогда... молча встала, забрала вещи и домой пошла.

П: И что думали по этому поводу?

К: Что могла же она у меня вещи взять, чтобы меня не обидеть, а там уж... пусть хоть выбросила бы все.

П: Антонина Ивановна, а как сейчас вы относитесь к той ситуации?

К: (вздыхает) Мне и сейчас очень обидно, я ведь от сердца предлагала.

П: И как вы поступаете, сохраняя эти воспоминания?

К: Даже видеть ее не хочу.

П: И чем наполняют вашу жизнь эти воспоминания?

К: Злостью и обидой.

П: Скажите, а о чем рассказывает третья карта (см. рис. 5)?



Рис. 5. Карта – образ ситуации 3

К: А вот третья – это уже про то, как я с Катей последний раз чаю попила. Как-то, уже после всего, что я раньше рассказывала, она пришла чаю выпить, варенье малиновое принесла. Ну, я достала чашки попроще, а Катя мне и говорит – у тебя вон какие красивые в буфете стоят, давай из них попьем. А эти чашки мне дочь с зятем на день рождения подарили, я их очень берегла... Вот я ей и ответила, что я эти чашки берегу для праздника.

П: А что Катя ответила?

К: А она и говорит: «Ты вот будешь все для праздников беречь, а может так получится, что праздник этот у тебя будет раз в году или и того реже». Ну, я и рассердилась на эти ее слова.

П: И как вы поступили?

К: Я ей сказала, хочешь – пей из простых, а не хочешь – скатертью дорога.

П: И как дальше?

К: Она взяла ту, что я передней поставила, но разговор дальше уже как-то не клеился... посидели немного и разошлись.

П: Антонина Ивановна, а как сейчас вы относитесь к той ситуации?

К: (вздыхает) Чашки очень красивые были... Когда ремонт делали, зять коробку уронил, разбились они... только одна осталась. Как вижу ее – и зятя с кривыми руками, и Катины слова вспоминаю...



П: И как вы поступаете, сохраняя эти воспоминания?

К: Да как мне поступать? Сижу, на чашку смотрю, да и только.

П: И что появляется в вашей жизни?

К: Ничего не появляется... ничего хорошего... тоска какая-то.

П: Антонина Ивановна, знаете, старые обиды похожи на глубокий омут – чем больше в него вглядываешься, тем больше он к себе притягивает. Давайте попробуем добавить света в этот омут! Может быть это поможет увидеть что-то такое, чего мы раньше не замечали. Посмотрите на эти карты (набор «Habitat» немецкого издательства ОН Publishing), попробуйте найти что-то доброе, сердечное, что могло бы помочь вам по-другому взглянуть на ситуацию.

Клиентка выбрала по одной карте для каждой ситуации, после чего мы приступили к обсуждению.

П: Скажите, что за карту вы выбрали (см. рис. 6)?



Рис. 6. Образ ситуации 1 и соответствующий ей ресурс

К: Это – про Катиного внука. Он мальчишка-то неплохой, просто скучно ему было на даче, вот он и искал для себя развлечения...

П: Антонина Ивановна, а какой сердечностью это вас наполняет?

К: Ну, у меня теперь и свои внуки есть – теперь и я понимаю, как трудно с ними сладить.

П: Можно ли сказать, что эта карта добавляет вам **понимания**?

К: Да, пусть так будет.

П: А эта карта о чем (см. рис. 7)?



Рис. 7. Образ ситуации 2 и соответствующий ей ресурс

К: И эта про ее внука. Я потом узнала от других знакомых, что там, в их семье, невестка свои порядки устраивала – что кому носить, где вещи покупать...

П: Антонина Ивановна, а как это про доброту и сердечность?

К: (после паузы) Ну, это их жизнь – пусть живут, как хотят.

П: А как это про вашу подругу Катю?

К: Катю жалко, потому что невестка не очень-то ее радует возможностью внука увидеть... Может, потому Катя тогда и сказала, что пусть его родители решают... про одежду.

П: Можно ли сказать, что это добавляет вам **сострадания**?

К: Да.

П: И у нас есть еще и третья карта. (см. рис. 8), о чем она?



Рис. 8. Образ ситуации 3 и соответствующий ей ресурс

К: Ну, эта – про нас с Катей...

П: Расскажите подробнее.

К: (вздыхая) Катя-то права оказалась, я из тех нарядных чашек так больше чаю и не попила. Хотя... они не сразу разбились, еще лет пять в буфете стояли... Но то настроения праздничного не было, то просто забывала о них.

П: И с какими чувствами связана эта карта?

К: Да вот, после наших разговоров снова захотелось увидеться с ней, узнать, как у нее дела, как сын, как здоровье. Внук ее уже, наверное, институт закончил, может, и женился уже...

П: А какие чувства вас при этом наполняют?

К: Не знаю, как это назвать... что-то доброе внутри шевельнулось...

П: Можно сказать, что желание увидеть подругу наполняет вас **добротой**?

К: Да, наверное, так.

После обсуждения мы предложили клиентке разместить получившуюся комбинацию согласно схеме (см. рис.9).



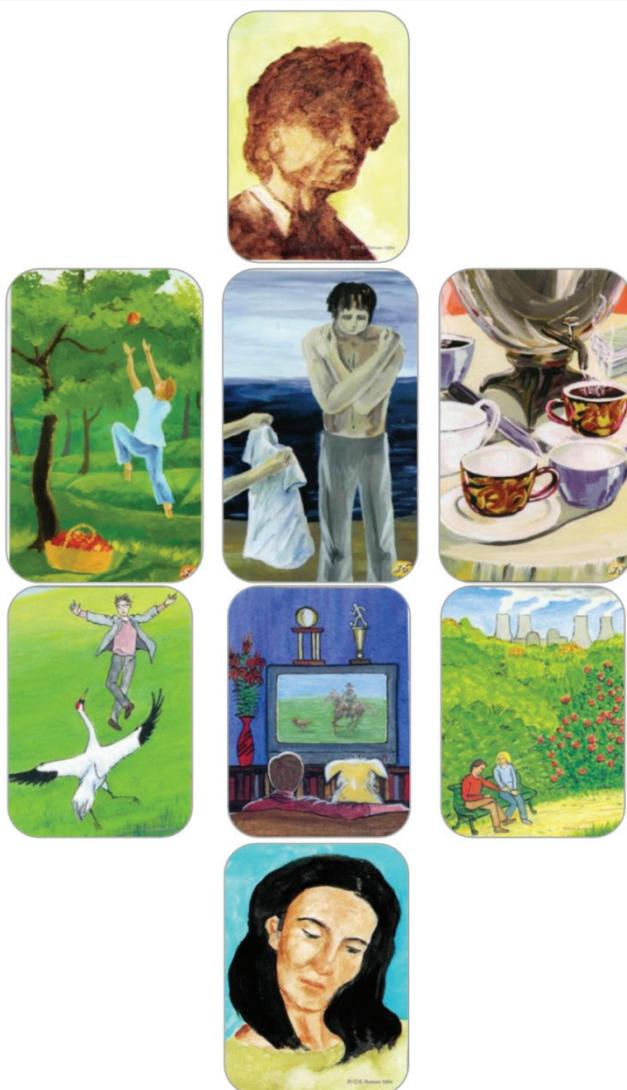


Рис. 9. Схема раскладки карт для психотерапии переживания обиды

П: Антонина Ивановна, как думаете, как эта ситуация видится глазами вашей подруги?

К: Не знаю... Может, она расстроилась, что все так получилось.

П: Скажите, а какие присущие вам понимание, сострадание, доброту и мудрость, которую вы не проявили тогда, можете проявить сейчас?

К: Ну, если бы я ее случайно встретила, я бы, конечно, поговорила бы с ней, расспросила... Но сама я ей звонить не буду!

П: А как бы это оценил человек, видящий вас впервые?

К: (после паузы) Наверное, как упрямую бабку.

П: И как вам это, с учетом того, что чувствуете вы себя серой, никому не нужной, со сжатыми губами (обращаем ее внимание на карту-образ)?

К: Ну, может, с днем рождения поздравила бы...

П: Знаете, есть такое выражение «иди с миром». Давайте вытащим вашу Катю из

омута обид и останемся с миром в душе.

К: Да я уже и не обижаюсь... когда это было... (вздыхает).

П: Скажите, что через столько лет взаимного молчания вы можете пожелать своей подруге?

К: Я бы сказала: «Катя, помни, какими мы были молодыми, помни дни нашей молодости –они золотые...»

П: Что сейчас чувствуете?

К: Как-то легче стало.

П: И мне рядом с вами. Спасибо вам за жизненную мудрость и душевное тепло. Как теперь относитесь к подруге?

К: Ой, я ж понимаю, что ей одной несладко живется...

П: Что хочется сейчас сделать?

К: Поговорить хочется, но не знаю, что придумать...

П: А если просто позвонить и расспросить? Ведь ваша подруга не знает, с какой добротой вы вспоминаете годы вашей дружбы.

К: Может, вы и правы. Я подумаю.

Стоит добавить, что Антонина Ивановна встретила с подругой на выставке цветов, организованной в их дачном обществе. Неизвестно, была ли эта встреча случайной или хорошо подготовленной, но старые подруги снова начали общаться. А семья Антонины Ивановны вздохнула с облегчением, когда та снова начала выходить из дома и посещать дачный участок.

Таким образом, с помощью когнитивно-образной терапии удалось снизить остроту негативных переживаний клиентки и помочь ей восстановить давние дружеские отношения.

Хочется обратить внимание на то, что, работая с пожилыми клиентами, желательно использовать простые, конкретные вопросы и карты с реалистичными и понятными им изображениями. Это сделает работу более эффективной и позволит избежать непонимания (и связанного с ним противодействия).

Надеемся, что представленный опыт будет востребован специалистами геронтологических центров, психологами и психотерапевтами в работе с симптомами возрастно-ситуационной депрессии.

Список литературы

1. Буравцова Н. В. Ассоциативные карты в психотерапии деструктивных проявлений. Новосибирск: [б. и.], 2018. 240 с.
2. Дмитриева Н. В., Буравцова Н. В. Ассоциативные карты в работе с трудным случаем: учебно-практ. руководство. Новосибирск: [б. и.], 2016. 334 с.
3. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2003, 534 с.
4. Краснова О. В. Социальная психология старости. М.: Академия, 2002. 288 с.
5. Краснова О. В., Лидерс А. Г. Психология старости и старения. М.: Академия, 2003. 416 с.
6. Лазарус А. Мысленным взором: образы как средство психотерапии. М.: Класс, 200. 144 с.
7. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы взрослости. М.: Эксмо, 2005. 416 с.
8. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. М.: Аспект пресс, 2001. 460 с.
9. Федеральная служба государственной статистики РФ. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gks.ru> (дата обращения: 05.04.2019).



Таранова Марина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры алгебры и математического анализа Института физико-математического и информационно-экономического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, marinataranova@yandex.ru

ДИНАМИЧЕСКАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье анализируются возможности внедрения цифрового обучения. Особое внимание уделено проблеме целенаправленного развития детей средствами динамических сред. На основе изучения возможностей динамической среды GeoGebra установлены условия организации развивающего обучения. Показаны способы организации развития визуального мышления обучающихся в процессе использования динамического продукта.

Ключевые слова: визуализация, динамическая среда, развивающее обучение.

Taranova Marina Vladimirovna

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, associate Professor of the Department of algebra and mathematical analysis of the Institute of Physics and Mathematics and Information and Economic Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, marinataranova@yandex.ru

DYNAMIC ENVIRONMENT AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' VISUALIZATION

Abstract. The article analyzes the difficulties associated with the introduction of digital learning. Special attention is paid to the problem of GeoGebra organization of purposeful development of children by means of dynamic environments. Based on the study of the possibilities of dynamic environments, the conditions for the organization of developmental learning are established. The ways of organizing the development of visual thinking of students in the process of using a dynamic product are shown.

Keywords: visualization, dynamic environment, developmental learning.

Актуальность. Для образовательных учреждений России создание и внедрение новых подходов, средств, способов организации взаимодействия участников образовательного процесса, вызванных стремительным развитием цифровых технологий, отвечающих вызовам современного общества, как никогда являются острыми. В связи с чем проблемы, связанные с реализацией идей цифрового обучения на практике, становятся актуальными и востребованными. В частности, проявились предпосылки к исследованию направлений, связанных с визуализацией учебной информации (как процессом свертывания мыслительных содержаний в наглядный образ [2]). В рамках этих направлений педагогической психологией исследуются: влияние наглядности на формирование визуального мышления [10], использование резервов визуального мышления как средства повышения эффективности учебного процесса [4], влияние информационных средств поддержки учебного процесса на развитие наглядно-образного мышления и др. [7]. Однако по-прежнему остаются



актуальными проблемы, связанные с методическим обеспечением учебного процесса средствами программных пакетов (проблема контентного наполнения, проблема роли и места той или иной программы в формировании знаний и способах их использования, проблема развития обучающихся и др.).

Очевидно, что решение выше обозначенных проблем – большая научная задача. Мы же в рамках проводимого исследования сделали акцент на решении части обозначенной проблемы как исследовании, результаты которого будут актуальны и полезны в практике использования динамических сред в обучении. Нам было важно выявить условия использования динамической среды GeoGebra как инструмента визуализации при обучении школьников математике.

Теоретической базой проводимого исследования были современные достижения в области педагогической психологии. В частности, по результатам изучения возможностей визуального мышления как следствия познавательной функции наглядности (проблемы логического и наглядно-образного мышления) [1; 3–5], доказано, что визуализация выступает как промежуточное звено между учебным материалом и результатом обучения, как своеобразный гносеологический механизм, позволяющий «уплотнить» процесс познания, очистить его от второстепенных деталей и тем самым его оптимизировать. Другими словами, визуализация обеспечивает синтез знаний, позволяет опосредованно и наглядно представить изучаемые явления в тех областях, в которых непосредственно наглядное восприятие затруднено или вообще невозможно [4; 5].

Действительно, если рассматривать процесс формирования понятия, а в обучении математике это одна из главных целей, то этот процесс с позиций педагогической психологии является сложным и многоступенчатым процессом. Прежде чем понятие будет осознано в полной мере своего абстрактного содержания, т. е. свернуто, оно должно пройти стадии восприятия (информация на уровне ощущений), представления (стадию, на которой осознаются лишь некоторые стороны изучаемого объекта) [8]. Другими словами, чтобы сформировать понятие нужно иметь представление, которое в свою очередь имеет наглядно-образную природу и опирается на восприятие. А это значит, что психологическими механизмами процесса овладения не формальными знаниями в обучении являются процессы чувственного восприятия и процессы свертывания в представления [9].

Сказанное, позволяет сделать вывод о том, что основой процессов визуализации учебной информации (свертывания мыслительных содержаний в наглядный образ) являются процессы чувственного восприятия и представления. И эти процессы становятся результативными только тогда, когда встречные действия учеников носят активный характер. Это факт впервые в педагогической психологии доказал в своих исследованиях А. Н. Леонтьев. Он отмечал, что совершенно недостаточно действовать с помощью наглядных пособий на органы чувств. Необходимы встречные, активные действия учеников. Только в этом случае воздействующие на органы чувств наглядные пособия трансформируются в психические образы. Другими словами, воспринимают не органы чувств человека, а человек с помощью своих органов чувств [7].

Интересные результаты по исследованию процессов разворачивания информации получены зарубежными исследователями в области психологии [12; 13]. В работах этих ученых доказывается следующее: восприятие и воспроизведение визуальной информации требует меньше времени чем восприятие и воспроизведение вербальной информации; восприятие и воспроизведение визуальной информа-



ции зависит от наглядного материала; восприятие и воспроизведение визуальной информации зависит от продолжительности показа визуального материала, но не связано с продолжительностью времени между его показами [12]. Эти факты подтверждены более поздними исследованиями в отечественной психологии [3; 10]. Полученные результаты свидетельствуют о том, что визуализации учебной информации способствуют активные и продолжительные способы работы обучающихся с наглядностью. Это происходит и потому, что визуальное мышление, рассматриваемое как сложный процесс преобразования зрительной информации (Р. Арнхейм, Г. Грегори, В. П. Зинченко), отвечает за создание, трансформацию и оперирование созданными образами. Развитие же визуального мышления происходит в условиях активного и целенаправленного использования наглядности [4]. Реализации этого положения предполагает создание визуальной учебной среды как совокупности условий обучения, в которых акцент ставится на использование резервов визуального мышления.

При работе в динамической среде активизация мыслительной деятельности школьника происходит за счет психических функций восприятия и эмоций. Так, визуализация как естественное свойство психики начинает приобретать функции метода по систематизированному использованию ресурса воображения как психического процесса, позволяющего конструировать в визуальной модальности зрительные образы во внутреннем, субъективном пространстве человека, отмечают в своих исследованиях многие ученые [6; 11]. И поскольку все динамические среды, используемые в школе, имеют структурированный интерфейс (в них содержание сжато, логично, концептуально), то GeoGebra как дидактический объект, с одной стороны, является носителем строго структурированной информации по математике, а с другой, выступает средством формирования и развития структур визуализации. Следовательно, программа GeoGebra может быть и средством получения знаний (как информации) по математике, и средством ее усвоения.

Более того, средствами GeoGebra можно организовать самостоятельный поиск, уровень самостоятельности которого определяется познавательными интересами, которые стимулируются и развиваются мотивами. GeoGebra как дидактический объект может выполнять стимулирующие функции по выводу школьника в процессы восприятия, осознания и свертывания учебной информации во внутренний план действий. Эту программу можно рассматривать как способ организации и управления процессами стимулирования визуализации, т. е. динамическая среда может, с одной стороны, быть способом стимулирования процессов визуализации у школьника, а с другой, быть способом организации и управления этими процессами. Это значит, что программу GeoGebra как дидактический объект можно рассматривать как форму проявления одного из активных методов обучения.

Осмысление проявлений характера такой дидактической единицы как программа GeoGebra на уровнях целей, содержания, форм и средств обучения позволяет утверждать, что эта единица может обеспечить функциональную связь всех компонентов методической системы развития визуального мышления школьника в процессе обучения математике. Это значит, что, проецируя полученную теоретическую модель на содержание учебного материала курса математики, можно организовать целесообразное использование программы GeoGebra и в передаче собственно математических знаний, и в развитии структур визуализации у школьника. Например, инструментальное наполнение программы GeoGebra представляет собой закодированную информацию о геометрических построениях, но дети пятого и шестого



классов не владеют достаточной базой знаний по геометрическим построениям: в таком случае в этих классах уместно давать задания на декодирование информации. В 7 и 8 классах, где собственно знания о решении простейших задач на построение является целью, уместно использовать как вышеописанные подходы о декодировании учебной информации, так и приемы использования простейших базовых задач, которые встраиваются в новые задачи. Кроме того, GeoGebra в силу своих конструктивных возможностей позволяет учащимся самостоятельно создать обобщенный образ объектов, входящих в объем изучаемого понятия, описанного определением, условием теоремы или поставленной задачей. Более того, в силу динамических особенностей пакета GeoGebra геометрические построения можно анимировать и на их основе провести сжато все этапы исследования, т. е. этапы решения задачи на построение при использовании анимации можно свернуть, что является основой процессов визуализации. Это значит, что в 7 и 8 классах уместно использовать задания на *декодирование*, задания по созданию *обобщенного образа объекта*, *задания анимации*, *задания исследования*. С целью пояснения сказанного рассмотрим пример таких заданий.

ЗАДАНИЕ. Панель инструментов содержит команды «построить окружность по центру и точке», «построить отрезок», «построить серединный перпендикуляр», «построить угол заданной величины», «анимировать». Как с помощью этих инструментов найти множество точек, для которых заданный отрезок виден под заданным углом.

Содержание исследования. Для реализации выше представленных положений в развитии визуализации средствами программных динамических сред на содержании учебного материала были сконструированы задания и их системы, которые соответствовали образовательным целям и особенностям его усвоения. Например, цель – формирование понятия – получала свою реализацию не только в результате поэтапного освоения через задания на применение ранее изученных понятий и теорем; выделение существенных свойств понятия происходит через задания практического характера или задания на построение объектов по выявленным свойствам; синтез выделенных свойств и формулировка определения понятия происходит через задания на построение объектов, удовлетворяющих указанным свойствам; усвоение логической структуры определения понятия происходит через задания на распознавание объектов, принадлежащих объему понятия; запоминание определения понятия осуществляется за счет заданий на дополнение условий, на распознавание и выделение следствий; применение понятий происходит при его использовании как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях; установление связей изучаемого понятия с другими понятиями происходит не только при выполнении заданий на систематизацию, классификацию и прочего, но и через систему задач и заданий, ориентированных на развитие визуализации.

Другими словами, в соответствии с выделенным предметным содержанием формулируется цель конструирования системы задач и заданий, реализуемых в динамической среде. Для примера: учебная цель – формирование понятия, продуцирует цель: интерактивная поддержка каждого этапа освоения понятия или, создание комплекса заданий в динамической среде к каждому этапу освоения понятия. Далее, учитывая особенности динамического наполнения, ориентированного на развитие визуального мышления, задания должны конструироваться согласно методическим условиям, выявленным выше. Для наглядности все данные сведены в табл. 1.



Схема соответствия между этапами формирования понятия и заданиями, реализующими их

Этапы формирования понятия	Соответствия	Задания, реализующие этапы формирования понятия	Динамическая визуализация этапа освоения понятия
1.1. Мотивация введения понятия	1.1. → 1.2. 1.1. → 1.3. 1.1. → 2.3.	1.2. Задания на применение ранее изученных понятий и теорем	1.3. Демонстрация (создание проблемной ситуации)
2.1. Выделение существенных свойств понятия	2.1. → 1.2. 2.1. → 2.2. 2.1. → 3.2.	2.2. Задания практического характера	2.3. Компьютерный эксперимент на выявление существенных свойств понятия
3.1. Синтез выделенных свойств, формулировка определения понятия	3.1. → 3.2. 3.1. → 4.2.	3.2. Задания на построение объектов, удовлетворяющих указанным свойствам	3.3. Задачи на построение в среде GeoGebra, удовлетворяющие указанным свойствам
4.1. Усвоение логической структуры определения понятия	4.1. → 4.2. 4.1. → 5.2. 4.1. → 3.2.	4.2. Задания на распознавание объектов, принадлежащих объему понятия	4.3. Задания на построение в среде GeoGebra, сконструированные по принципу декодирования
5.1. Запоминание определения понятия	5.1. → 5.2. 5.1. → 4.2.	5.2. Задания на дополнение условий, на распознавание и выделение следствий	5.3. Задания на построение в среде GeoGebra, сконструированные по принципу кодирования
6.1. Применение понятия	6.1. → 6.2. 6.1. → 7.2.	6.2. Задания на составление родословной понятия; на применение понятия в различных ситуациях	6.3. Задания на построение в среде GeoGebra, сконструированные по принципу кодирования и декодирования
7.1. Установление связей изучаемого понятия с другими понятиями	7.1. → 7.2. 7.1. → 6.2.	7.2. Задания на систематизацию понятий	7.3. Задания по решению задач на построение в среде GeoGebra

Для процессуальной части управления процессами визуализации был выбран метод постановки учебных задач по освоению приемов сжатия и декодирования информации; выделения основного отношения, экспериментирования с ним; построения моделей и их отношений и др. Для чего контекстно учебное содержание было дополнено учебными задачами по освоению приемов визуализации. Технологически это будет выглядеть как встраивание одного типа задач в другой. Для пояснения рассмотрим содержание приема учебной деятельности при решении задачи без использования и с использованием средств динамической геометрии.

Прием поиска решения математической задачи:

- 1) выделить условие и требование задачи;

- 2) выделить свойства объектов, входящих в условие задачи;
- 3) выделить свойства объектов, входящих в требование задачи;
- 4) построить логические связи между свойствами объектов, входящих в условие и свойствами объектов, входящих в требование;
- 5) наметить план поиска решения задачи;
- 6) реализовать план (решить задачу).

Прием поиска решения математической задачи средствами динамической геометрии:

- 1) выделить условие и требование математической задачи;
- 2) изобразить условие на экране GeoGebra, фиксируя последовательность шагов этого построения;
- 3) экспериментируя в среде, зафиксировать свойства объектов, выражающих требование задачи в виде их перечисления;
- 4) провести разведочный эксперимент, фиксируя некоторые объекты динамического чертежа, анимируя объекты, входящие в условие и требование задачи;
- 5) зафиксировать свойства объектов, выявленные в ходе эксперимента;
- 6) сформулировать гипотезу на основе результатов эксперимента;
- 7) провести проверку гипотезы на предмет ее истинности в измененной ситуации;
- 8) провести доказательство гипотетического предложения;
- 9) сделать вывод.

Выводы по исследованию. Апробация проводилась на базе лицея № 113 г. Новосибирска под руководством И. Г. Гуль в несколько этапов. На первом этапе, проводилось обучение учителей Дзержинского района, на втором – внедрение технологий визуализации и их корректировка, на третьем – анализ полученных результатов, их корректировка.

В ходе эксперимента было выявлено, что внедрение методик визуализации оказывает существенное влияние на качество обучаемости школьников (по школам района от 45 до 78 %). Но вместе с тем были выявлены риски: отказ обучающихся проводить доказательные рассуждения при изучении объектов математики и их свойств (более 36 %). Для нивелирования возникших трудностей, необходимо скорректировать систему задач и заданий с использованием динамической среды: наполнить требованиями верификации получаемых результатов.

Список литературы

1. *Арнхейм Р.* Визуальное мышление // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. Душанбе: Таджикский государственный университет, 1971. С. 9–30.
2. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
3. *Герасимова И. С.* Зарубежный опыт визуализации научной информации в масс-медиа // Медиаскоп. 2016. № 4. С. 3.
4. *Далингер В. А.* Теоретические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике: монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. 144 с.
5. *Зинченко В. П., Вергилес Н. Ю.* Формирование зрительного образа. Исследование деятельности зрительной системы. М.: Изд-во МГУ, 1969. 107 с.
6. *Козлов В. В., Донченко И. А.* Направленные визуализации: теория и метод. Запорожье, 2015. 227 с.
7. *Леонтьев А. Н.* Лекции по общей психологии [Электронный ресурс]. URL: https://www.koob.ru/leontjev_a_n/ (дата обращения: 20.12. 2019).

-
8. *Резник Н. А.* Технология визуального мышления // Школьные технологии. 2000. № 4. С. 127–141.
 9. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 705 с.
 10. *Чошанов М. А.* Визуальная математика. Казань: Абак, 1997. 157 с.
 11. *Якиманская И. С.* Образное мышление и его место в обучении // Советская педагогика. 1968. № 12. С. 72–76.
 12. *Arnheim R.* Visual thinking. Berkley: Univ. of California Press, 1969. 80 p.
 13. *Madigan S., Rouse M.* Picture memory and visual generation processes // The American journal of Psychology. 1974. Vol. 87 (1-2). P. 151-8.



Требования к оформлению материалов

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Пример оформления материалов для публикации

УДК

Бугрова Нина Владимировна

педагог-психолог I категории,

Городской центр психолого-педагогической поддержки г. Новосибирск, Россия

ФОРМЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ПРИЕМНЫМИ РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация. В статье анализируются трудности, связанные с воспитанием приемных детей. Особое внимание уделено... Показаны формы работы психолога с приемными родителями. На основе изучения... установлено... Автор приходит к выводу, что.....

Ключевые слова: приемная семья, детско-родительские отношения, психологическое сопровождение.

Bugrova Nina Vladimirovna

Educational Psychologist I Category,

Urban center of psycho-pedagogical support, Novosibirsk, Russia

FORM OF PSYCHOLOGISTS' WORK WITH FOSTER PARENTS

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

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

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

.....

В процессе реализации программы родители-опекуны:

- обсуждали семейные нормы и правила поведения;
- анализировали наиболее распространенные стереотипы отношений в семье.

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

Список литературы

1. *Арестова Т. З.* Подготовка опекунских семей // Актуальные вопросы социальной работы. 2012. № 3. С. 23–26.
2. *Материалы* Всероссийского форума приемных семей [Электронный ресурс]. 2015. URL: <http://cipv.cipv.cipv.cipv.cipv.cipv.ru>. (дата обращения: 30.08. 2015).
3. *Ослон В. Н.* Жизнеустройство детей-сирот профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.
4. *Morgan G.* Image of organization. Beverly Hills, 1986. 335 p.

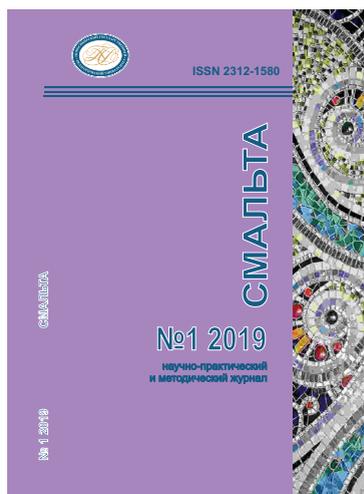


Сведения об авторе

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



О журнале



Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (год основания 2014, ISSN 2312-1580, учредитель ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет») публикует научные статьи, практические и методические разработки по *психологии, педагогике, философии* и приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов.

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

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

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

Выпуски журнала (полнотекстовые статьи) размещаются на сайте журнала после размещения № в системе РИНЦ.

Главный редактор – О. О. Андронникова, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, профессор кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Россия.

