

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ОБЩЕРОССИЙСКАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
«РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО»

МАТЕРИАЛЫ СЪЕЗДА
РОССИЙСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ОБЩЕСТВА

Том 3



КАЗАНЬ
2017

УДК 159.9
ББК 88
М34

Сборник издается при финансовой поддержке гранта РФФИ 17-46-161012

Составитель

кандидат психологических наук **Л.В. Артищева**

Научные редакторы:

доктор психологических наук, профессор **А.О. Прохоров**;
доктор психологических наук, профессор **Л.М. Попов**;
доктор психологических наук, профессор **Л.Ф. Баянова**;
кандидат психологических наук, доцент **А.И. Ахметзянова**

Ответственный за выпуск

доктор психологических наук, профессор **Л.Р. Фахрутдинова**

М34 **Материалы съезда Российского психологического общества /**
сост. Л.В. Артищева; под ред. А.О. Прохорова, Л.М. Попова,
Л.Ф. Баяновой и др. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Т. 3. –
119 с.

ISBN 978-5-00019-886-5 (Т. 3)
978-5-00019-867-4

В сборник вошли материалы участников съезда Российского психологического общества.

Материалы представлены в авторской редакции.

УДК 159.9
ББК 88

ISBN 978-5-00019-885-6 (Т. 3)
978-5-00019-867-4

© Издательство Казанского университета, 2017

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Афанасенкова Е.Л. (Южно-Сахалинск)

PROBLEMS OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL READINESS OF EXPERTS FOR IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH OVZ IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Afanasenkova E.L. (Yuzhno-Sakhalinsk)

С 1 сентября 2016 года инклюзивное образование вошло в российскую школу. Прошел год и многие вопросы в этой области, нерешенные проблемы встали перед педагогическим сообществом с еще большей остротой, чем до момента внедрения инклюзии в общеобразовательную школу. Одной из наиболее актуальных из них является проблема психолого-педагогической готовности специалистов системы образования к работе с особенными детьми в условиях обычной школы.

Важность и востребованность профессии педагога-психолога абсолютно понятна, так в последней редакции «Справочника профессий, востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, в том числе требующих среднего профессионального образования»¹ данная специальность входит в перечень наиболее востребованных профессий высшего образования (ВО), а профессиональный стандарт педагога-психолога введен один из первых в Российской Федерации². Но в подготовке данных специалистов есть ряд серьезных *объективных трудностей*: 1) активные реформы и реорганизации высшего образования; 2) не достаточная мобильность система ВО в подготовке специалистов, сегодня рынок профессий перегружен одними специалистами и в то же время испытывает дефицит в других; 3) обучение в вузе больше ориентировано на теоретическую подготовку будущих специалистов, а не на формиро-

¹ Приказ Минтруда России №46 от 10 февраля 2016 г. «О внесении изменений в приложение к приказу Минтруда России от 2 ноября 2015 г. № 832.

² Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. за №514 от 1 января 2017 г.

вание практических умений и другие. Помимо этого можно выделить и *субъективные трудности*, психолого-педагогическая готовность специалистов системы образования к работе с особенными детьми в рамках инклюзии [5, с. 45-46].

С.А. Черкасова указывает, что готовность к профессиональной деятельности педагога-психолога необходимо рассматривать «одновременно и как психическое состояние, и как качество личности» [12, с. 346]. При этом вслед за А. С. Тарновской, под *готовностью к профессиональной деятельности* она понимает «психическое состояние, предстартовая активизация человека, включающая осознание человеком своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей» [11, с. 346-347]. *Психолого-педагогическую готовность* определяет как «процесс формирования совокупности (системы) психических образований – представлений и понятий, способов мышления и умений, побуждений, качеств личности и др., обеспечивающих мотивационную, когнитивную, личностную и эмоционально-волевою готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной» психолого-педагогической деятельности [11, с. 347].

В этой связи Д. В. Воробьева считает, что «Необходимым условием осуществления высоких учебно-воспитательных результатов является сформировавшаяся готовность педагогов к новым образовательным пространствам, в частности, к инклюзивной практике». При этом *психологическую готовность* она рассматривает как «комплексное образование, сплав функциональных и личностных компонентов, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности. Психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве» [8].

Психологическая готовность предполагает наличие определенных личностные качества специалиста системы образования: *интеллектуальных, профессионально-ценностных, эмоционально-волевых, мотивационных* – обеспечивающих готовность к профессиональной деятельности. Профессиональная, т.е. *педагогическая готовность специалиста* системы образования к *инклюзивной практике* в образовательной среде «это уровень его знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации, представленный тремя группами специальных компетенций: организационно-управленческих, образовательных и методических» [8].

Формирование готовности специалиста системы образования к инклюзивной педагогической практике включает в себя такие личностные характеристики, как: осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения; способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития; организации педагогической деятельности в условиях сотрудничества; умение свободно ориентироваться в системе приемов и способов педагогической деятельности [1, 2, 9, 10, 11, 12].

Критериями готовности педагога к инклюзивной педагогической практике могут служить: осознание необходимости инновационной деятельности; уверенность в том, что принятое к внедрению новшество принесет позитивный результат; согласованность личных целей с инновационной деятельностью; готовность к преодолению неудач; технологическая оснащенность; позитивная оценка своего предыдущего опыта в сфере инклюзивной деятельности; способность к профессиональной рефлексии; вооруженность необходимыми знаниями, умениями, навыками; гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации; склонность к творчеству и предвосхищение искомого педагогического результата еще на стадии выбора стратегии воздействия [2, 8, 10, 12].

Структура психолого-педагогической готовности специалиста системы образования к инклюзии в условиях общеобразовательных учреждений включает в себя такие компоненты как: *мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой* [8, 10, 12].

Оптимальный процесс формирования профессиональной готовности специалиста системы образования к интеграции детей с ОВЗ должен быть построен на основе включения в учебный план программы использования инновационных мониторинговых и образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс. С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова отмечают, что «для детей с ОВЗ принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию потребностей таких учащихся должна соответствовать образовательная среда, которая должна быть для них наименее ограничивающей и наиболее включающей, это значит, что: «1) все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства; 2) система инклюзивной школы должна удовлетворять потребности каждого; 3) в инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность и уместность» [2, с. 84]. Данные исследователи считают, что **основным психологическим «барьером» готовности к инклюзии являются** страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников

процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом сферы образования, но и методическими службами, перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы [2, с. 84-85].

Структура профессиональной готовности по их же мнению выглядит следующим образом: 1) информационная готовность; 2) владение педагогическими технологиями; 3) знание основ психологии и коррекционной педагогики; 4) знание индивидуальных отличий детей; 5) готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; 6) знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; 7) готовность к профессиональному взаимодействию и обучению [2, с. 86-87].

Структура психологической готовности включает в себя: 1) эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии; 2) готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке; 3) удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [2, с. 87].

Информационная осведомленность учителей об основных положениях инклюзивного образования является основой для его профессиональной позиции. Основные опасения педагогов массовых школ связаны с пониманием собственного дефицита знаний в области коррекционной педагогики, специальной психологии.

Учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения в инклюзивную практику: 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»; 2) включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи; 3) вовлекать учеников в групповые формы работы и групповое решение задачи; 4) использовать активные формы обучения – манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования [2, с. 90].

По мнению О.С. Кузьминой «для профессиональной и личностной подготовки педагогов необходимы: представление и понимание, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования; знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды; знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием; умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды» [10, с. 220].

В группу наиболее важных профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов, психологов, педагогов-психологов в области инклюзивного образования входят следующие: умение видеть, понимать и знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, находящихся в условиях инклюзивного образования; способность отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием; навыки реализации различных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса; умение создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательного учреждения для развития детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников; способность проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ в условиях инклюзии [10, с. 221].

Частично, эти же задачи могут решиться за счет мониторинга образовательной среды. Мониторинг, как особый вид деятельности, включает в себя: сбор, обработку, хранение и распространение информации о состоянии изучаемого объекта (явления) и прогноз о его развитии. По Битяновой М.Р. мониторинг выполняет три основные функции: 1) диагностическую; 2) контрольную; 3) оценочную.

Подобная работа позволит специалисту выстроить такую систему психолого-педагогического сопровождения в образовательном учреждении, при которой, 1) будет осуществляться ориентация на конкретный запрос и возможности образовательного учреждения, 2 целенаправленно и грамотно консолидироваться усилия всех участников образовательного процесса для решения конкретных задачи. В-третьих, актуализироваться и формироваться психолого-педагогический ресурс для специалистов учебного заведения. В-четвертых, данная работа будет учитывать как групповые, так и индивидуальные особенности, и запрос учащихся конкретного образовательного учреждения.

Список литературы

1. Актуальные проблемы психологического знания. 2012. № 3. С. 119-128.
2. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83-91.
3. Афанасенкова Е.Л. Мониторинг детерминант девиаций поведения несовершеннолетних как необходимое условие психолого-педагогической профилактики и коррекции девиантного поведения учащихся ссузов // Научное творчество

молодежи как ресурс развития современного общества: сборник материалов региональной научно-практической конференции молодых исследователей, 28 апреля 2017 года, г. Нижний Новгород / под общей ред. Е.Ю. Илалтдиновой, Р.У. Арифудиной, С.И. Аксенова – Н. Новгород: Мининский университет, 2017. С. 149-161.

4. Афанасенкова Е.Л. Психолого-педагогическое сопровождение детей в период обучения в школе // Подготовка и переподготовка учителя начальных классов в условиях модернизации образования: проблемы и перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции (20–21 апреля 2006 г., Южно-Сахалинск). – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2006. – С. 31-37.

5. Афанасенкова Е.Л. Региональная специфика профессиональной, переподготовки и повышения квалификации педагогов-психологов в Сахалинской области // Современная психология образования: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Урал. гос. пед. ун-т. [Электронный ресурс]. Екатеринбург : [б. и.], 2017. 1 электрон.опт. диск (CD-ROM). С. 44-51.

6. Битянова М.Р. В центре внимания – мониторинг // Первое сентября. Приложение «Школьный психолог». Сентябрь, 2011 (465). №14. С. 9-11.

7. Битянова М.Р. Зеркало изменений. Психологический мониторинг // Первое сентября. Приложение «Школьный психолог». Октябрь, 2011 (465). №15. С. 4-8.

8. Воробьева Д. В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с овз в инклюзивной практике [Электронный ресурс] // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. Часть I. Новосибирск: СибАК, 2011 (дата обращения: 21.08.17).

9. Дубровина И. В. О профессиональной подготовке практического психолога образования // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. Режим доступа: www.psyedu.ru (дата обращения 11.12.2016).

10. Кузьмина О.С. О подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол. пед. ун-т; Редкол.: С.В. Алехина и др. М.: МГППУ, 2011. С. 220-221.

11. Тарновская А.С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. Киев [б. и.], 1991. 17 с.

12. Черкасова С.А. Психолого-педагогическая готовность будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования // Научные ведомости. Гуманитарные науки, 2010. №24 (95). Выпуск 8. С. 345-354.

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Быкова А.В. (Москва)

За последние годы функция формирования требований к будущим специалистам перешла со стандартов университетов, академий, институтов к работодателям. Соответствие данным требованиям позволяет ориентировать выпускников на успешное трудоустройство и дальнейший карьерный рост.

Зачастую требования рынка труда не совпадают с уровнем подготовки будущих специалистов и их ожиданиям, создается негативная ситуация, когда выпускники должны устраиваться на работу не по профилю своего образования. На решение этой проблемы направлены Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения (ФГОС 3+), рассматривающие организационно-управленческий вид деятельности как один из основных, которым должен владеть востребованный специалист, так как грамотная организация и результативное управление являются важнейшими условиями успешной работы современного специалиста в любой отрасли.

В стандартах профессионального образования нового поколения организационно-управленческая компетентность определена как необходимый образовательный результат выпускников технических вузов. То есть наличие и уровень овладения организационно-управленческой компетенцией влияет на является необходимым процесса системного формирования профессионального сознания.

Однако из-за отсутствия у студентов четкого понимания цели учебного процесса в рамках дисциплин управленческого цикла, способов прикладного их применения и, зачастую, несоответствия изучаемого материала актуальным потребностям современного рынка, снижается интерес к изучению данных дисциплин.

Согласно данным полученным в ходе исследования профессионализации сознания студентов технических вузов, успешному формированию управленческих навыков и повышению мотивации студентов при изучении дисциплины управленческого цикла способствует совокупность мер образовательного процесса, направленных на повышение его эффективности [1]:

1. Необходимо соблюдать условие соответствия содержания учебного процесса компонентам организационно-управленческих компетенций.

2. Соблюдение условий преемственности различных видов учебной деятельности, а также наличие междисциплинарных связей и межпредметной интеграции для обеспечения формирования каждого компонента, входящего в организационно-управленческую компетентность.

3. Использование технологий квазипрофессиональной деятельности при обеспечении учебного процесса, предполагающих формирование организационно-управленческих компетенций в рамках каждой дисциплины профессионального цикла учебного плана [2].

4. Обозначение критериев и показателей сформированности организационно-управленческой компетенции у студентов вузов, средства измерения и разработка методов оценки.

Задачи, решаемые выпускниками вузов в современных условиях, чрезвычайно разнообразны. Уровень развития техники, сложность коммуникаций и спектр профессиональных задач требуют от концентрации, ответственности и скорости принятия решений. При этом рынок труда обозначает свои условия. И вузы, как связующее звено между рынком труда и студентами, должны оказывать максимальное воздействия на создание и развитие у студентов технического вуза профессионального сознания, включающего в себя организационно-управленческую компетенцию.

Список использованной литературы

1. Быков В.М., Быкова А.В. Мотивация студентов к изучению дисциплин менеджмента в рамках процесса формирования организационно-управленческой компетенции// European Social Science Journal. 2017. № 2.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 21.03.01 Нефтегазовое дело (уровень бакалавриата) <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>

СОЗДАНИЕ ЗАДАЧ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Крашенинников Евгений Евгеньевич (Москва)

CREATING OF THE TASKS BASED ON SCHOOL ACADEMIC DISCIPLINE CONTENT DEVELOPING DIALECTICAL THINKING

Krashennnikov Evgeniy

Алгоритм создания учебных задач для развития диалектического мышления соответствует порядку применения структурно-диалектического метода анализа (выделение в объекте базовых противоположно-

стей либо построение противоположности к существующему объекту и их опосредствование; получившийся результат является началом нового цикла диалектического структурирования).

Если содержание учебной темы уже диалектически структурировано, педагог формулирует учебную задачу, исходя из выделенных противоположностей. Если материал диалектически не структурирован, происходит обнаружение скрытых диалектических пар, по отношению к которым можно совершать диалектические преобразования. Если очевидных пар нет, педагог выделяет главные понятия темы и выстраивает к ним противоположности. Дискуссия на уроке сама по себе не способствует развитию диалектического мышления. Если в классе представлены одна позиция, которую часть учеников считает истинной, и вторая, разделяемая другой частью детей, то любой конкретный ребёнок находится в ситуации, отвечающей формально-логическому закону непротиворечия: есть его позиция и есть неправильная; при смене точки зрения на противоположную мыслительная позиция школьника не меняется. В процессе применения диалектического умственного действия опосредствования при решении задачи, в которой требуется выбор одной из альтернатив, на каждый ответ педагогом предлагается или обоснованный вопрос, дискредитирующий предложенный вариант и склоняющий к противоположному варианту, либо стимулируется такой вопрос от детской группы; та же процедура производится при появлении альтернативного ответа. В результате челночного движения от одной крайности к другой и невозможности остановиться на любой из них создаётся пространство необходимости порождения опосредствующей версии.

Существует два типа диалектически структурированных учебных задач: задача, для решения которой необходимо совершить диалектические мыслительные действия в отношении выявленных или сконструированных противоположностей, и имеющая верный ответ (диалектическая задача является задачей, которую необходимо правильно решить, а не просто предложить оригинальные версии); задача, для решения которой требуется применение диалектических мыслительных действий, но ответ на которую изначально не известен не только ученикам, но и педагогу и даже науке (диалектическое мышление как творческий процесс свободно и может обнаружить ещё неизвестное). Пошаговое конструирование диалектической задачи на предметном материале само является диалектической задачей, выполнение которой развивает диалектическое мышление взрослого. Во время проведения урока педагог находится в той же творческой, диалектической, размышляющей позиции, что и ученики. Одной из проблем является наличие внутренних психологических преград у педагогов, которые ограничивают собственное целепо-

лагание и поиск способов реализации целей. Развитие у учителя диалектического мышления позволяет реализовывать педагогические цели, оставаясь при этом внутри существующих нормативных границ. Реализуя ту же программу, что и его коллеги, работая по тем же учебникам, укладываясь в те же временные рамки, учитель может перестроить свою работу, начиная от разового конструирования новых учебных задач и заканчивая переструктурированием содержания предмета в целом, достигая нового ценностно-значимого результата.

О ПУТЯХ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Хусаинова Р.М. (Казань)

Khusainova Rezeda

Одним из приоритетов современного образования является создание психологически безопасной образовательной среды. И.А. Баева под психологической безопасностью образовательной среды понимает ее состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, которое способствует удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении и обеспечивает психическое здоровье включенных в нее участников [1]. Леонова О.И., Поликаркина Е.И. утверждают, что психологически безопасная образовательная среда является мощным ресурсом для сохранения здоровья, развития и воспитания школьников [2]. Культура самооздоровления не дается человеку изначально, а является результатом его обучения, самообучения, воспитания, самовоспитания, саморазвития. В связи с этим должна проводиться образовательная работа с учителями, основной целью которой станет выработка соответствующих ценностей посредством формирования здорового мышления [3]. Профессор М.Л. Лазарев [4] под «здоровым мышлением» понимает «интеллектуальный процесс, построенный на базе морально-нравственной, физической и экологической культуры человека, направленной на оптимизацию своей жизни, жизни окружающих людей и среды обитания». Для этого необходим соответствующий диагностический инструмент, позволяющий, с одной стороны определить исходный уровень и особенности существующего отношения к здоровью, а с другой стороны – оценить эффективность проводимой в школе работы в области психологии здоровья и валеологии. Одним из таких инструментов являются методики С. Дерябо, В. Ясвина «Индекс отношения к здоровью», Опросник качества жизни (версия ВОЗ).

Сама процедура проведения методик может являться своеобразным фактором, формирующим отношение к качеству жизни и здоровью. Поскольку, отвечая на вопросы, педагоги иногда впервые задумываются над соответствующими проблемами.

В исследовании принимало участие 51 учитель из общеобразовательных школ. Качество жизни в целом учителя оценили как хорошее, однако по некоторым параметрам данная оценка была в диапазоне «среднее качество жизни». Этими показателями стала сфера Окружающая среда и субшкалы F18 (Финансовые ресурсы), F19 (Медицинская и социальная помощь). Показатели сфер F16 (Физическая безопасность и защищенность) и F21 (Возможность для отдыха), имеют промежуточное значение между оценкой «хорошее качество жизни» и «среднее качество жизни». Полученные данные свидетельствуют, что сфера «Окружающая среда» вызывает некоторое беспокойство у респондентов. Данные субсферы не зависят только от желания учителей.

На выборке в 84 учителя было изучено, насколько потребность в хорошем здоровье соответствует усилиям, направленным на его сохранение и восстановление. Субъективное отношение к здоровью изучалось по следующим шкалам: познавательная шкала, практическая шкала, шкала поступков. Учителя были условно разделены на 4 группы по увеличению педагогического стажа. В первую группу вошли учителя, имеющие стаж до 7 лет работы, во вторую – до 15 лет, в третью – до 23 лет, в четвертую – выше 24 лет.

Учителя I и II групп готовы получать информацию о здоровье самостоятельно и имеют степень компетентности в области здоровья, «выше среднего». Учителей III группы характеризует низкая степень готовности получать информацию в области здоровья, как от других, так и самостоятельно. Учителям IV групп свойственна средняя степень готовности. Таким образом, с увеличением возраста и стажа педагогической деятельности степень понимания значимости роли здоровья в жизни меняется. При этом, на поведенческом уровне в II, III и IV группах, соответствие действий и поступков учителей требованиям здорового образа жизни характеризуется как «ниже среднего», и лишь в I группе оно «среднее». Изменять же свое окружение в соответствии с существующим отношением к здоровью намерены лишь учителя II и IV групп.

Таким образом, отношение к здоровью в целом характеризуется как адекватное у учителей II группы, частично у учителей I и IV групп, недостаточно – у учителей III группы.

Полученные результаты могут служить в качестве критериев эффективности системы мероприятий, направленных на формирование отношения учителей к своему здоровью, помогать руководству школы

оценивать устойчивость достигнутого эффекта. Полученные данные помогут руководителю школы определить своеобразные «группы риска», требующие особого внимания и концентрации образовательных и коррекционных ресурсов.

Печатается при поддержке гранта РФФИ 17-29-02092 офу_м

Литература

1. Баева И.А., Якиманская И.С. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013, №1 URL: http://psyedu.ru/journal/2013/1/Baeva_Yakimanskaya.phtml (дата обращения: 10.09.2017)

2. Леонова О.И., Поликаркина Е.И. Механизмы создания психологически безопасной образовательной среды в образовательной организации общего образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №3. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/3/Leonova_Polikarkina.phtml (дата обращения: 10.09.2017)

3. Багнетова Е.А., Писарева Е.Р., Пономарева Т.И. Профессиональные факторы здоровья и качества жизни педагогов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5.; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21719> (дата обращения: 12.09.2017).

4. Лазарев М.Л. Мотивация здорового поведения ребенка // Потребность и мотивация интереса населения к занятиям физической культурой и спортом, формированию здорового образа жизни: материалы всероссийской научно-практической конференции, Набережные Челны, 7-8 окт. 2004. – Казань: РЦИМ, 2004. – Т. 1. – С. 18 – 21.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ КРЕДИТНЫХ ДОЛЖНИКОВ

Дёмин А.Н., Киреева О.В.

PSYCHOLOGICAL CLASSIFICATION OF CREDIT DEBTORS

Diomin A.N., Kireeva O.V.

Развитие рынка кредитования в нашей стране привело к широкому распространению долгового поведения [1]. Одна из его разновидностей связана с преодолением ситуации просрочки кредитных платежей, в которую попадает немалое число наших сограждан [2]. Одной из целей проводимого исследования стало выделение психологических типов должников в данной ситуации. Для сбора данных использовались: авторский опросник отношения к кредитам, измеряющий осведомлённость о кредитах, мотивы взятия кредита [3], способы поведения в ситуации просрочки кредитного платежа; шкала ожидаемой социальной поддержки (И. Сарасон с соавт.); шкалы рациональности и готовности к риску (Т.В. Корнилова) [4]; шкала ненадёжности будущего (модификация методики измерения ненадёжности работы (А.Н. Дёмин, И.А. Петрова) [5]; шкала самоконтроля/самодисциплины (Q3 из опросника Р. Кеттелла 16 PF). Эти инструменты позволяют оценить микросоциальные и личностные факторы долгового поведения, а также уровень субъективного благополучия человека в текущей жизненной ситуации.

Кластеризация массива данных, собранных на выборке 100 должников позволила выделить три типа должников.

1 тип – гедонисты, слабо ориентированные на прямое и самостоятельное решение финансовой проблемы, выбрал 51% опрошенных. Их действия в ситуации просроченного кредитного платежа разнообразны, но либо уводят от решения возникшей проблемы (защитное поведение), либо прямо, непосредственно не направлены на её решение и предполагают привлечение ресурсов других людей (позиция разделённой субъектности) [6]. У людей, вошедших в данный кластер, наибольшие показатели мотивов взятия кредита, содержащих гедонистическую ориентацию и «мораль убегания вперед» (Ж. Бодрийяр), но, судя по предпринимаемым действиям, без готовности или возможности выкупить приобретённые товары своим трудом (по терминологии того же Ж. Бодрийяра) [7]. Можно предположить, что такое сочетание мотивации и направленности

действий при низком уровне материального положения семьи, низких объёме помогающей сети, рациональности и самодисциплины является весомой причиной попадания в ситуацию просроченного кредитного платежа и застревания в ней.

2 тип – готовые к проблемно-ориентированному способу решения финансовой проблемы, выбрал 28% опрошенных. Люди, вошедшие в данный тип, более других ориентированы на прямое решение существующей проблемы, и для этого у них больше возможностей по сравнению с представителями других типов – материальных, образовательных, информационных, социально-сетевых.

3 тип – находящиеся в состоянии шока от возникших затруднений, выбрал 21% опрошенных. Люди, вошедшие в него, наименее активны, т.е. имеют самые низкие показатели по всем видам поведения (за исключением ухода от решения проблем – самый низкий показатель здесь у представителей 2-го типа) и самый низкий показатель информированности по параметру активной осведомлённости. Они проявляют наибольшую осторожность (неготовность к риску) и самодисциплину. Данный тип – самый «женский» из трёх типов. Вероятно, у его представителей будут немалые сложности с преодолением сложившейся ситуации, учитывая отсутствие у многих из них постоянной полной занятости.

Исследование выполнено при финансовой поддержке отделения гуманитарных и общественных наук РФФИ и Администрации Краснодарского края в рамках научно-исследовательского проекта № 16-16-23011 – а (р) «Психологический анализ активности молодёжи и людей зрелого возраста на кредитном рынке».

Список литературы

1. Дикий А.А. Стратегии долгового поведения населения в современной России: автореф. дисс....канд. соц. наук. Нижний Новгород, 2012. 23 с.
2. Киреева О.В., Дёмин А.Н. Субъектность личности в ситуации персонального дефолта // Вестник АГУ, 2016. № 1 (173). С. 97-106.
3. Дёмин А.Н., Киреева О.В., Педанова Е.Ю. Разработка опросника отношения к кредитам и его психометрическое обоснование // Человек. Сообщество. Управление. 2016. № 4(17). С. 153-166.
4. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003. 286 с.
5. Дёмин А.Н. Психологическое измерение ненадёжности работы // Человек. Сообщество. Управление. 2008. №1. С. 71-76.
6. Киреева О.В. Субъектность личности в ситуации выбора (на примере выбора старшеклассниками высшего учебного заведения): дис....канд. психол. наук. Краснодар, 2007. 186 с.
7. Бодрийяр Ж. Система вещей / пер. с фр. С. Зенкина. М.: Рудомино, 2001. 220 с.

ДРУЖЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Защиринская О.В. (Санкт-Петербург)

Zashchirinskaia O.V.

Одним из важных условий успешной социализации человека является общение. Для детей с легкой умственной отсталостью общение становится важнейшим условием социализации в обществе [1]. Развитие коммуникативных навыков способствует гармонизации межличностных отношений. Особенности межличностного общения детей со сниженной степенью интеллекта на разных возрастных этапах развития описаны в работах О. В. Защиринской, О. К. Агавелян, В. А. Вьяренен, Е. Е. Дмитриева, О. П. Гаврилушкиной, П. О. Омаровой, Р. Д. Триггер и др.

Изучение дружеских отношений как вида личного межличностного общения является актуальным, так как выступает необходимым процессом для приобретения личностных и социальных навыков, понимания себя, умения сопереживать и сочувствовать другому человеку. В настоящее время дружба рассматривается не как процесс обмена информацией, а как удовлетворение внутренней потребности во взаимодействии. Дружба описывается как «более тесные избирательные отношения с людьми, основанные на доверии, привязанности, общности интересов» [2]. Дружеские отношения понимаются как специфический вид взаимоотношений, выступающий источником общения, и характеризующийся взаимностью, доверием, взаимопомощью, симпатией, открытостью и искренностью.

Целью нашего исследования являлось изучение представлений о дружеских отношениях у младших школьников с легкой умственной отсталостью (диагноз «F 70», по МКБ-10). Выборку исследования составили 97 детей, обучающихся в 3–4 классах (36 учеников в возрасте 10 лет) с диагнозом «легкая умственная отсталость» и смешанными специфическими расстройствами развития – 30 детей от 9 до 10 лет. Контрольную группу составил 31 ребенок (средний возраст – 9,4 лет) с нормальным уровнем интеллектуального развития.

Для наиболее полного изучения феноменологии дружеских отношений нами были использованы стандартизированные и широко известные методы и методики, а именно стандартизированная беседа; социометрия;

опросник отношений к близким людям Д. Чикетти и М. Линча (адаптация Т.В. Архиреевой); анкета «Представления о дружбе» (Е.В. Юрковой); незаконченные предложения (М. Сакс и С. Леви); рисунок на тему «Мой друг»; сочинение на тему «Мой друг».

Для изучения представлений о дружеских отношениях у детей с легкой умственной отсталостью был использован факторный анализ методом главных компонент с применением варимакс-вращения. В результате было выделено 4 фактора, которые объясняют 22,7% дисперсии. В связи с этим из всех переменных были убраны те, которые имеют наименьший вес, так как они слабо коррелируют и не включены в выявленные факторы. На следующем этапе проводился факторный анализ с выделением 10 факторов, которые объясняют 38,3% общей дисперсии анализируемых показателей: «Позитивный образ друга» (10,2%), «Положительные ожидания от дружбы»(4,7%); «Эмоциональная выгода от дружбы»(4,1%); «Самоутверждение в дружбе»(3,8%); «Притязания в дружбе»(2,8%); «Коммуникативные барьеры»(2,8%); «Сниженная потребность в друге»(2,7%); «Негативная оценка друга»(2,5%); «Потребность в друге»(2,3%); «Непринятие агрессии друга»(2,3%). С применением дисперсионного анализа описаны особенности представлений о дружеских отношениях у детей с легкой умственной отсталостью (результаты достоверны при $p < 0,001$). Для детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью ожидания от дружбы не всегда имеют положительный эмоциональный фон, что может быть связано с нарушенным процессом самой дружбы (правил дружбы). У учащихся наблюдается неустойчивость отношений, но при этом положительное отношение к другу. В связи с нереалистичными представлениями наблюдается повышенная разочарованность дружбой. Снижается или отсутствует эмоциональная потребность в друге. Данная особенность характерна и для детей с задержкой психического развития. В дружбе детей младшего школьного возраста наблюдается тенденция не к получению эмоций от дружбы, а конкретных действий (помощь, отдалживание некоторых вещей и предметов, совместная игра).

Дети с легкой умственной отсталостью в общении со сверстниками стремятся доминировать, занимать лидирующую позицию. В представлениях детей друг должен быть добрый и дружелюбный, не вступать в конфронтацию. Наблюдается стремление добиться признания к себе со стороны друга и стремление к демонстрации дружеских отношений, наличия друга. Для детей с задержкой психического развития притязания в дружбе снижены. К нарушению общения приводит и такая особенность как затруднения в установке контакта со сверстниками или

чрезмерная навязчивость, которая также характерна для детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью (легкая умственная отсталость и задержка психического развития) характерна выраженная потребность в дружбе, желание иметь «настоящего» друга, совместные занятия, близость. Одновременно с этим выражено восприятие дружбы как способа решения проблем («Друг человек, который приглашает гулять, в гости. Помогает и угощает», «Всегда поможет в беде»).

Анализ типов отношений с другом для детей с умственной отсталостью позволил выявить наличие «негармоничных» типов отношений, к которым относится депривированный, дезинтегрированный и смешанный тип (см. Таблица 1), также крайне редко встречается адекватный и оптимальный тип отношений.

Таким образом, в результате исследования мы доказали, что для младших школьников с легкой умственной отсталостью характерна ценность и важность дружеских отношений. Дети определяют дружеские отношения как определенные действия – гулять, дружить, играть вместе, помогать. Специфическими особенностями дружеских отношений изучаемой группы детей являются: разочарованность (неудовлетворенность) дружбой со сверстниками; неустойчивость отношений, нереалистичные представления о дружбе; положительный образ друга; потребность к получению от дружбы конкретных действий; стремление самоутвердиться в дружбе, доминировать; тенденция к демонстрации дружеских отношений, наличия друга; затруднения в установлении контакта со сверстниками; восприятие дружбы как способа решения проблем; исключение агрессивных проявлений со стороны друга.

Таким образом, у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью наблюдается незрелость и неосознанность представлений не только о взаимодействии с другом, но и о самом образе друга.

Список литературы:

1. Гребенникова Е.В., Шелехов И.Л., Лялина И.И. Межличностное общение как маркер эффективной социализации подростков с задержкой психического развития // Ped.Rev. – 2016. – № 1 (11). – С.26–30.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. ил. – (Серия «Мастера психологии»).

ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Попова Р.Р., Никонова С.А., Кочеткова Е.А. (Казань)

THE CHARACTERISTICS OF EXECUTIVE FUNCTION OF (BOYS AND GIRLS) PRESCHOOLERS (BOYS AND GIRLS)

Popova R.R., Nikonova S.A., Kochetkova E.A.

Становление регуляторных функций (executive functions, далее EF) в дошкольном возрасте представляет собой большой интерес, поскольку характеризует психическое развитие ребенка [1]. Особенно значимо исследование EF в контексте определения готовности ребенка к школе. Согласно концепции А. Мияки (2000) [5], которая называется «единство разнообразием», к регуляторным функциям относят три независимых компонента: рабочая память, переключаемость внимания и задержка доминантной, но не адекватной реакции. В настоящее время очевидно, что готовность ребенка к школе определяется сложным сочетанием когнитивных, эмоциональных и социальных факторов. Формирование готовности ребенка к школе связано с важнейшими новообразованиями дошкольного возраста [2]: способностью к произвольной регуляции поведения, формированием устойчивого отношения к себе и к другим, способностью к децентрации, пониманием взаимосвязи различных явлений. При изучении готовности детей к школе большое значение имеет понимание различий в формировании этой готовности у мальчиков и девочек. Такие различия были обнаружены в структуре речи, памяти, образно-логического мышления, физической работоспособности [3]. Особенности регуляторных функций (EF) у мальчиков и девочек изучались мало, имеются исследования на большой выборке дошкольников г. Москвы [4]. В связи с этим целью нашей работы явилось изучение особенностей регуляторных функций у мальчиков и девочек в дошкольном возрасте. Исследование проводилось на базе муниципальных и частных детских садов города Казани Зеленодольска. В исследование приняли участие 98 детей в возрасте от 5–6 лет, которые посещали старшую группу детского сада. Для исследования регуляторных функций были использованы методики: «Dimensional Change Card Sort» (DCCS) для выявления способности ребенка регулировать свое поведение; «Inhibition» (NEPSY - II) для определения уровня развития таких регуляторных функций как внимание, переключение, торможение и самоконтроль; «Memory for designs» (NEPSY - II) для определения уровня развития зрительной памяти ребенка; Sentence Repetition (NEPSY II) – для изучения

вербальной памяти. Для статистической обработки полученных результатов была использована программа SPSS. Сравнение средних значений проводилось с применением однофакторного дисперсионного анализа, статистический анализ показал наличие достоверных различий по ряду параметров. Девочки в отличие от мальчиков достоверны лучше запоминают целостный образ предъявленной картинке (Memoryfor Designs); они получают больше бонусных баллов во всех пробах методики за счет большей точности воспроизведения и формы, и содержания картинки-одновременно. Девочки лучше включаются в работу, совершая меньшее количество ошибок в пробах на классификацию по цвету (DCCS), тратят значительно меньше времени (NamingShapes) на название фигур, чем мальчики. Вдальнейших пробах на классификацию (PostSwich, Borders) различие между мальчиками и девочками нивелируется. Также обнаружены следующие тенденции: девочки лучше воспроизводят услышанное ($p=0,07$) и несколько лучше исправляют ошибки в пробе на название формы ($p=0,09$). В целом можно отметить, что различия в регуляторных функциях у мальчиков и девочек существуют: у девочек в старшем дошкольном возрасте наглядная память сформирована лучше, чем у мальчиков; девочки в целом быстрее включаются в процесс решения когнитивных задач; торможение доминантных, но не адекватных реакций у девочек протекает лучше, чем у мальчиков.

Список литературы

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 72 с.
2. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2005. 384 с.
3. Криволапчук И.А., Кесель С.А. Гендерные особенности структуры готовности детей 6 лет к обучению в школе // Новые исследования. – 2012. – №1 (30).
4. Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н. Произвольность в дошкольном возрасте: сравнительный анализ различных подходов и диагностического инструментария.// Национальный психологический журнал. – 2016. – №4(24). – С.14-22
5. Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., & Wager, T. (2000) The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex «frontal lobe» tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*. Vol. 41, 49–100. doi: 10.1006/cogp.1999.0734

ПРОБЛЕМА САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКА

Чернявская В.С. (Владивосток), Устинова О.А. (Новокузнецк)

Аннотация. На базе основных категорий исследования: образование, подросток, способности – обозначена проблема обоснования и выявления «вкладов» в результативность образования внутренних и внешних предпосылок самораскрытия способностей подростка.

Образование. Современные подходы, внесённые в образование, изменяют его вектор. Новая направленность общего образования приводит к изменению критериев его результативности и пересмотру психологического значения критериев мастерства педагога.

Высший уровень педагогического мастерства может состоять не только в создании условий для развития способностей ученика, но и возможности предсказывать результаты ученика на базе понимания его способностей.

В работах Н.А. Аминова доказано, что модель результативности деятельности педагога определяется фазой отношения общества к образованию и задается параметрами: во-первых – способностями к подавлению дистресса и во-вторых – доминантностью (тип Y) либо конформностью (тип X) [1]. В настоящий период востребованной моделью педагогического профессионализма является педагог типа Y, что предопределяется максимальной успешностью его при опоре на способности ученика в качестве фактора учебных достижений.

Подросток. Подростковый возраст – наиболее сложный жизненный период, который знаменует интенсивное развитие рефлексии, понимание себя в качестве обладателя способностей. Происходит открытие подлинности «внутреннего мира» соотносимого с категорией «ценность», предлагаемой Н.И. Непомнящей. Ценность понимается, как «отраженные субъектом области его существования, через которые происходит выделение им самого себя, своей личности, собственного Я, подлинности, аутентичности Я, переживание себя как себя, «чувствование самого себя» [2].

Именно в диалоге с самим собой подросток раскрывает, прежде всего для себя свои способности, своё новое ощущение себя, новый смысл. Выбор направления профессионального образования и деятельности, прежде всего, связаны с механизмами самораскрытия своих способностей личностью.

А. Лэнгле пишет: «осмысленно жить означает следующее: человек со своими задатками и способностями, чувствами и желаниями включается в реальную жизненную ситуацию, творчески относится к ней, обо-

гащая себя и окружающий мир, принимая и отдавая. Смысл – это своеобразный контракт с жизнью, согласно которому человек душой и телом посвящает себя тому, что является для него важным» [3, С. 2].

Способности. Вместе с тем кто-то должен дать подростку подтверждение того, что способности есть, есть определённая успешность деятельности. Этим человеком может быть кто-то из родителей, сверстник и педагог как профессионал, который в качестве объекта своей профессиональной деятельности рассматривает динамику способностей ученика.

Успешность всегда кто-то замечает, отмечает, обозначает. Это оказывает влияние на раскрытие подростком способностей для себя. Обратная связь, которую получает он, как субъект способностей, оказывает большое влияние на последующее развитие. Внешняя среда и внутренний потенциал – задатки определяют в итоге способности и успешность деятельности.

М. Бакингом и К. Коффман, рассматривая идею способностей сквозь призму практики, позиционируют понимание способностей, как средства для экономии в компаниях. Она получается в результате использования людей в соответствии с их способностями, необходимо совпадение способностей человека и роли, которую он выполняет [4].

При рассмотрении способностей основными структурными компонентами или основой тезауруса являются: а) задатки, б) собственно способности и в) успешность деятельности. Задатки – анатомо-физиологические особенности нервной системы, служащие базой способностей, или согласно Г. Гарднеру – теории множественного интеллекта – (MI Theory) нейронные структуры, которые отвечают за успешность определенной деятельности [5]. Способности формируются на базе задатков. Главным критерием способностей является успешность деятельности (Б.М. Теплов, М. Бакингом, Г. Гарднер, Дж. Холланд) [6, 4, 5, 7].

Проблема исследования состоит в обосновании и выявлении «вкладов» в результативность образования внутренних предпосылок: личностных и когнитивных характеристик старшеклассника и внешних: педагогических, как представлений об образовательном процессе и личностно-профессиональных качествах учителя. Межрегиональной группой исследователей планируется выявление внутренних и внешних факторов, которые позволяют предсказать (предикторы) результативность образования старшеклассников, не только в рамках оценочных категорий, показателей ЕГЭ, но и как самораскрытие способностей.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 17-06-00281 «Психолого-педагогические предикторы результативности образования и механизмы самораскрытия способностей старшеклассников».

Литература

1. Аминов Н.А. Модели управления образования и стили преподавания // Вопросы психологии. 1994. №2. С. 88-99.
2. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности: Теория и практика. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 192 с.
3. Лэнгле А. Жизнь наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. М.: Генезис, 2004. 128с
4. Бакингом М., Коффман К. Сначала нарушьте все правила: Что лучшие в мире менеджеры делают по-другому; Альпина Паблишер – Москва, 2012. – 256 с.
5. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с.
6. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий.– М., 1961. (2-е изд. 1965) с. 9-20
7. Holland, John. Making Vocational Choices: a theory of careers. (Prentice-Hall, 1973): 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Васягина Н.Н. (Екатеринбург)

PSYCHOLOGICAL VIOLENCE IN THE FAMILY: EXPERIENCE OF THE RESEARCH AND WAY OF OVERCOMING

Vasyagina N.N.

По данным Организации Объединенных Наций, сегодня семейное насилие обнаруживается во всех странах и слоях общества, при этом, если меры противодействия физическому и сексуальному насилию достаточно разработаны с правовой точки зрения, то меры борьбы с психологическим насилием законодательно не регулируются, а следовательно, решение этой проблемы доступно только психологическими средствами.

Обращение к современным психологическим исследованиям свидетельствует о том, что проблема психологического насилия в семье активно обсуждается зарубежными и отечественными психологами. Чаще всего оно определяется как воздействие «тирана» на психику «жертвы» путем запугивания и угроз, имеющее целью сломить волю к сопротивлению, отстаиванию интересов и прав. Предприняты попытки установления причин, обуславливающих психологическое насилие в семье, причем в одних исследованиях данный феномен рассматривается через призму влияния социальных факторов, и трактуется как перенос напряженности в обществе на функционирование семейной системы (С.В. Ардашева, Т.Я. Сафонова), в других – как следствие сложившихся в обществе гендерных стереотипов, подкрепляющих доминирование мужчины над женщиной (S. Vurne, M. Palud, Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина), в третьих – как результат переноса деструктивного воспитания, взаимоотношений в родительской семье в собственную (E. Miller, М.П. Писклакова, А.С. Синельников). Отдельные исследования посвящены изучению последствий психологического насилия: доказано, что оно является одной из причин аномального развития ребенка и асоциального детства (J.M. Leventhal, J. Garbarino, А.И. Захаров, Е.Т. Соколова, Н.В. Тарабрина); вызывает тяжелые психологические травмы и оказывает негативное влияние не только на членов семьи, провоцирует другие виды насилия – физическое, сексуальное (D. Matsumoto, В.В. Дерябина). Предложены

методы оказания психологической помощи жертвам семейного насилия (Е.М. Kinard, D. Finkelhor, H. Hanks, Т.М. Журавлева).

Заметим, что на фоне изученности отдельных аспектов проблемы психологического насилия в семье, ряд вопросов по-прежнему остаются открытыми. Во-первых, фокус внимания исследователей сосредоточен преимущественно на исследовании причин и последствий психологического насилия для «жертвы», а также оказанию психотерапевтической помощи «жертвам» семейного насилия, в то время как вопросы психологической помощи другим членам семьи и семье в целом, не решаются. Во-вторых, организация психотерапевтической помощи «жертвам» чаще всего строится на использовании элементов когнитивно-поведенческой и арт-терапии, что, безусловно, позволяет «отработать» психотравмирующий опыт, однако не гарантирует предупреждение и успешное разрешение повторных случаев психологического насилия в семье. В-третьих, при наличии психологических техник, направленных на нивелирование последствий психологического насилия, профилактические мероприятия, направленные на предупреждение психологического насилия в семье не предлагаются.

Решению этих проблемных вопросов посвящено наше исследование, выполненное с опорой на методологию системно-эволюционного подхода, учет ключевых позиций которого позволил обосновать сущность и механизмы психологического насилия в семье, как явления высокой степени сложности, детерминированного совокупностью множества факторов, среди которых наиболее существенная роль принадлежит субъективным, а потому именно на их изучении было сфокусировано наше внимание.

Полученные в исследовании результаты показали, что общими психологическими особенностями для членов семей, где имеет место психологическое насилие, являются депрессия, высокая тревожность, замкнутость, искаженное представление о себе и членах семьи, снижение самооценки, непоследовательность в поступках, беспомощность, уход от решения проблем, суицидальные мысли. Индивидуально своеобразные признаки психологического насилия зависят от роли в ситуации семейного насилия. Так, наиболее типичными психологическими маркерами «тирана» являются идеализированные представления о себе, неустойчивое самоотношение, вербальная агрессия, неудовлетворенность семейными отношениями, утрата личностных смыслов; «жертвы» - негативный образ «Я», отождествление с неуспешным человеком, низкая самооценка, замкнутость, ощущение безысходности, самообвинение; «сочувствующего» – недифференцированный образ «Я», неустойчивое самоотношение, отсутствие поведенческой инициативы, непоследова-

тельность в действиях и поступках. Таким образом, наиболее значимыми психологическими особенностями, предопределяющими психологическое насилие в семье, являются маркеры, образующие в совокупности самосознание и уровень субъектности. Поскольку дисфункции данных образований с некоторыми содержательными вариациями обнаруживаются у всех членов семьи, самостоятельно ситуация семейного насилия семьей разрешена быть не может.

Полученные в исследовании результаты позволяют предположить, что психологическим основанием профилактических мероприятий, направленных на предупреждение психологического насилия может стать «включение» внутренних ресурсов саморазвития и самоизменения всех участников ситуации семейного насилия, не зависимо от их роли, за счет развития их самосознания и актуализации оптимального уровня субъектности, что позволит не только купировать психологическое насилие в семье, но и предотвратить его рецидивы.

РОЛЬ ОБРАЗА РОДИТЕЛЯ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКА

Вислова А.Д. (Нальчик)

ROLE OF THE IMAGE OF A PARENT IN THE SOCIAL STRUCTURE OF A TEENAGER

Visolova Amina Tanyalovna

Семья является одной из важнейших социальных институтов адаптации и социализации подростка. Характер восприятия детско-родительских отношений подростками имеет особое значение в их социальной адаптации. Изучению этих особенностей посвящено настоящее исследование. *Объектом* исследования являются старшие подростки, а *предметом* – особенности детско-родительских отношений. Исследование проведено с целью изучения взаимосвязи между особенностями восприятия родительского стиля воспитания подростками и адаптивными установками. Проверялась гипотеза о том, что характер восприятия подростками воспитательной позиции родителей обуславливает особенности развития адаптивных установок. Выборку составили подростки в возрасте 15–18 лет в количестве 292 человека.

Для проверки исходной гипотезы была использована методика «Родители глазами подростка» (ADOR) E. Schaefer в адаптации Л. И. Вассермана [Вассерман Л.И. и др., 2004]. Изучение особенностей детско-родительских отношений осуществлялось по пяти шкалам: 1. Позитивный

интерес (POZ); 2. Директивность (DIR); 3. Враждебность (HOS); 4. Автономность (AUT); 5. Непоследовательность (NED).

Полученные «сырые» баллы переводились в стандартные согласно таблицам, предлагаемым авторами методики. Стандартные баллы располагаются от 1 до 5, нормой является среднее значение, то есть 3. Если по параметру набрано 1-2 балла, то можно говорить, что он слабо выражен, если же 4-5, то измеряемое качество выражено вполне отчетливо. Для анализа стиля осуществления воспитательной функции родителями с позиции подростков мы использовали метод описательной статистики с целью выявления среднего значения и стандартного отклонения по всей выборке.

Согласно результатам анализа самый высокий показатель соответствует фактору позитивного интереса отца. Другие показатели выраженности отцовского стиля воспитания выглядят следующим образом: директивность, автономность и непоследовательность. Минимальные значения получены по фактору враждебности отца.

В оценке воспитательной функции матери наивысший показатель связан с фактором директивности. Несколько меньшее значение получено по фактору ее позитивности и автономности. Фактор непоследовательности стиля воспитания матери выражен немного меньше. Самый низкий показатель обнаружен по фактору враждебности.

В ходе проведения описательной статистики данных были посчитаны средние значения и стандартные отклонения по факторам осуществления воспитательной функции отцом и матерью в ранее выявленных нами группах *пассивно-адаптивных*, *активно-адаптивных* и *неадаптивных*.

В группе *пассивно-адаптивных* получены одинаково высокие показатели по фактору директивности отца и матери. Аналогичный показатель выявлен по фактору непоследовательности отца, что значительно выше, чем у матери. На одном уровне, но выше среднего находятся показатели позитивности интереса у отца и матери. Самые низкие значения обнаружены по фактору враждебности родителей, но у матери они чуть выше.

В группе *активно-адаптивных* выявлен очень высокий показатель по фактору позитивного интереса отца при значительно меньшей его выраженности у матери. Данные по фактору директивности указывают на то, что у матери он более выражен по сравнению с отцом. Автономность отца и матери находится на одинаковом среднем уровне. Несколько ниже показатели по фактору непоследовательности при незначительном его преобладании в методах воспитания матери. Одинаково низко оценивается фактор враждебности родителя *активно-адаптивными*.

В группе *неадаптивных* в равной мере высокие показатели обнаружены по фактору директивности отца и матери. Такой же высокий показатель получен по фактору непоследовательности отца. В меньшей степени, но одинаково оценивается позитивный интерес отца и матери. Фактор непоследовательности матери находится на этом же уровне. Близкие показатели получены по фактору автономности отца и матери. Ниже всего показатели фактора враждебности родителей, но у матери он больше выражен.

Результаты исследования показывают, что характер восприятия подростками воспитательной позиции родителей обуславливает особенности адаптивных установок. Это означает, что гипотеза исследования подтвердилась.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Власенкова Е.Г. (Южно-Сахалинск)

SELF-REALIZATION IN THE STUDENT'S AGE

Vlasenkova E.G.

Проблема личностного роста и самосовершенствования становится актуальной со второй половины прошлого века, развиваясь в недрах экзистенциально-гуманистического направления психологии, в трудах великих классиков Л. Бинсвангера, К. Гольдштейна, Э. Гуссерля, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла и др. Свое наиболее четкое оформление она получила в теории самоактуализации А. Маслоу.

Стремление к самоактуализации многими исследователями рассматривается как врожденное свойство личности (К. Гольдштейн, Е. Е. Вахромов, Л.А. Коростылева, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.). Она определяется как цель, результат, средство или как выполняющая все эти функции. О самоактуализации и самореализации в широком смысле слова можно говорить на каждом возрастном этапе развития человека. Такие исследователи, как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Е.Е.Вахромов, Л.С. Выготский, Э.В. Галажинский, Я.А. Пономарев, Д.И.Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, писали о кризисах в психологическом развитии, когда происходят сначала скрытые, а затем явные и существенные перестройки в картине мира, имеющейся у человека, в его ценностных ориентациях и их иерархизации, в стратегии и тактике решения жизненных задач различной сложности.

Юношеский возраст, по мнению Е.Д. Егорычевой, непосредственно связан с самоактуализацией, проявляющейся в распрямлении че-

ловека». В этот период идет поиск ответов на вопросы: для чего Я? В чем смысл Меня? Что Я должен делать, чтобы воплотить этот смысл? В этой связи самоактуализация специально организованная субъектом внутренняя деятельность, целью которой является выявление потенциальных возможностей, действительных потребностей, жизненных смыслов, представлений о собственном предназначении в мире, а также результат этой деятельности — умение человека составлять программу достижения этих смыслов, воплощения предназначения, которая на следующем этапе (самореализация) будет выступать регулятором его активности. В качестве важнейших личностных приобретений на данном этапе выступают, по мнению автора, ценностные, смысложизненные ориентации, способность составлять жизненную программу на основе умения делать осознанный, ответственный выбор. Формой проявления самореализации становится самоопределение (личностное, моральное, профессиональное) как сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в жизни.

Студенчество – это особая социальная группа, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Студент (лат. *studens (studentis)* – усердно работающий, занимающийся) – учащийся высшего учебного заведения. Современные студенты это молодые люди в возрасте 18–25 лет, осуществившие свой профессиональный выбор. В психологических классификациях периодов жизни человека этот возраст определяется либо как поздняя юность или ранняя зрелость, либо как первая стадия ранней зрелости.

Как специфическая социальная группа, студенчество характеризуется определенной системой ценностных и смысложизненных ориентации. В качестве основных черт, отличающих студенчество от остальных групп, выделяются: социальный престиж, активное взаимодействие с различными социальными образованиями и поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям.

Студенческий возраст – важнейший период развития самосознания и зрелой самооценки. Как указывает Н. Г. Рукавишникова (2005), феноменально это проявляется в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, мотивов поведения и деятельности, интимизации внутренней жизни и формировании образа «Я». Главные проблемы, требующие своего разрешения в период ранней зрелости, – это достижение идентичности (в противоположность смещению ролей) и близости (в противоположность изоляции). Идентичность – (от лат. *identiscus* 'тождественный, одинаковый') эмоционально-когнитивное единство представлений о самом себе, своем месте в мире, в системе межличностных отношений. Близость, по мнению Г. Крайга (2000), требует установ-

ления приносящих взаимное удовлетворение тесных отношений с другим человеком и представляет собой единение двух идентичностей, но без утраты каждым своих неповторимых особенностей.

По мнению М. И. Гусяковой, среди многообразия потребностей студенческого возраста можно выделить две фундаментальные и взаимосвязанные между собой – потребность быть личностью и потребность в самореализации. Потребность в самореализации проявляется в стремлении индивида реализовать свой личностный потенциал «запас жизненной энергии, задатки, способности». Поэтому среди противоречий развития и становления личности важное место занимает противоречие между естественным стремлением человека утвердить себя (занять определенное место в обществе) и дефицитом необходимых физических и духовных возможностей. Именно это противоречие является одной из движущих сил внутреннего саморазвития личности.

Исследуя структуру самореализации личности студента в учебно-профессиональной деятельности, Л.В. Цурикова (2005) выделяет компоненты самореализации, во многом схожие с вышеизложенными компонентами социально-психологической компетентности: мотивационно целевой (наличие познавательного и профессионального интереса), содержательный (действенность и системность знаний) и регулятивный (рефлексивность и самостоятельность). Иными словами, мы можем говорить о том, что достижение высокого уровня профессиональной компетентности является для психолога целью его личностно-профессионального роста и совершенствования, а следовательно, профессиональной самоактуализации и самореализации.

Список использованной литературы

1. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности // Вестн. Моск. университета. Сер. 14. Психология. 1981. № 2.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М. : Смысл, 2003. 487 с.
3. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997.
4. Шутенко А.И. Социокультурные измерения образовательного процесса в высшей школе // AlmaMater, 2013. Шутенко А.И., Шутенко Е.Н. Высшая школа как пространство самореализации личности / Под общ.ред. А.М. Гридчина. Белгород: Изд-во БГТУ 2008.
5. Шутенко Е.Н. Проблема самореализации в вузовском обучении// Alma Mater (Вестник высшей школы), 2011.№7. Maslow A. H. Motivation and personality. – N.Y.: Harper, 1954.

ПОСТРОЕНИЕ ПРОЦЕССА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

Костакова И.В. (Тольятти)

Психологическая коррекция, являясь видом психологической помощи и видом деятельности практического психолога в отечественной практической психологии, появилась относительно недавно, в начале 70-х годов XX века, была связана с началом активного и во многом результативного применения психологами некоторых методов групповой психотерапии (социально-психологического тренинга, групп личностного роста, игротерапии, арттерапии и др.).

Прения о том, может ли психолог, не имеющий медицинского образования, использовать в своей работе психотерапевтический инструментарий, носили «кабинетный» характер, тогда как на практике многие психологи успешно применяли методы психотерапии. Кроме того, термин Psychotherapy является общепринятым в международной практике, и во многих странах однозначно употребляется по отношению к методам работы, осуществляемым профессиональными психологами. Однако, в российских условиях психотерапия является лечебным видом практики, и заниматься ей может специалист, имеющий высшее медицинское образование. Для преодоления сложившейся проблемы и разрешения этого спорного вопроса был определен термин «психологическая коррекция».

На сегодняшний день не существует общепринятого определения термина «психокоррекция». Авторы отмечают это понятие как обоснованное воздействие психолога на дискретные характеристики внутреннего мира человека (Г.С. Абрамова) [1], направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного функционирования и развития индивида (Б.Д. Карвасарский) [5], система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия (А.А. Осипова) [4].

Спецификой психологической коррекции является ориентация человека не только на осознание, поиск источников и альтернативных способов преодоления проблемы; психокоррекция напрямую связана с достижением стойких изменений личности и положительных результатов этого изменения.

Но до сегодняшнего дня имеются определенные трудности в разграничении понятий «психологическая коррекция» и «психотерапия» и существуют разные точки зрения. Первая связана с признанием совпаде-

ния понятий «психокоррекция» и «психотерапия». Вторая точка зрения утверждает, что психокоррекция должна быть направлена на решение задач психопрофилактики. Третья точка зрения определяет объектом психокоррекции детей.

Отметим, что два последних подхода, несомненно, носят ограничительный характер. При этом относительно первого подхода можно утверждать, то, что конечно, не все методы психотерапии может использовать психолог, не имеющий специальных медицинских знаний и специальной подготовки. В одной из классификаций методов психотерапии выделяют две группы: личностно-ориентированные методы и клинически-ориентированные методы. Психолог может быть ориентирован на применение первой группы методов, однако, для грамотного их применения необходимо овладеть не столько практической стороной использования отдельных техник и методик, а постичь методологию теорий и концепций личности, что позволит целенаправленно и обоснованно применять их в практической деятельности. В профессиональном становлении психолога на первый план выходит профессиональное мировоззрение, связанное с взглядами на природу личности, определенном пониманием специфики и причин трудностей и нарушений.

До сих пор открытым и недостаточно методологически разработанным остается вопрос построения процесса психокоррекционной деятельности. Для решения этой проблемы предлагаем использовать интегративную модель психокоррекционного процесса (И.В.Костакова) [3].

1. Психодиагностический этап. Основная задача – проведение комплексного психологического обследования личности, включающего психодиагностику личности, сбор психологического анамнеза и проблемный анализ.

2. Аналитический этап. Основная задача – структурирование и анализ всей информации, полученной в результате комплексного психодиагностического обследования личности и определение психологического диагноза, психологического прогноза и стратегии психокоррекции.

3. Установочный этап. Основная задача – обсуждение и прояснение стратегии психокоррекции, заключение договора (контракта) на получение психокоррекционной помощи в конкретном психокоррекционном случае, построение программы психокоррекции. Также в личностно-ориентированных подходах подчеркивается важность установления качественных отношений между психологом и клиентом (участниками групповой работы) для эффективности последующих этапов и мероприятий: «уровни общения» и «присутствие» (Д. Бьюдженталь), «помогающие эмпатические отношения» (К. Роджерс), «раппорт», «рабочий альянс» (З.Фрейд), «групповая динамика» (К. Левин), «теле-» (Я. Морено) и др.

4. Этап психокоррекционного воздействия (собственно психокоррекционный этап). Основная задача – активная деятельность клиента при обоснованном выборе и применении методов психокоррекции; процесс, направленный на исправление недостатков (трудностей) личности, осуществление каузального психокоррекционного воздействия, последовательное осуществление психокоррекционной программы.

5. Этап оценки эффективности психокоррекционной работы. Основная задача – оценка результативности психокоррекционной работы в ориентации на предполагаемый результат, или степень достижения цели психокоррекции. На этом этапе клиент вместе с психологом оценивает уровень достижения цели (степень разрешения проблемы) и обобщает достигнутые результаты.

6. Завершающий этап. Основная задача – завершение психокоррекционных отношений психолога и клиента (группы), заключающееся в проработке проявлений «эмоционального круга» у клиента и отчасти у психолога, обратная динамика психологического контакта и общения[2], создание прочной установки у клиента для переноса полученного опыта, достигнутых изменений в реальные жизненные условия.

Таким образом, интегративная модель, опираясь на принципы психокоррекции (Дубровина И.В., Осипова А.А.)[4], позволяет практическому психологу последовательно, системно и целенаправленно планировать и осуществлять психокоррекционную деятельность.

Библиографический список

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология: Учебник для студентов вузов/ Г.С. Абрамова. – М: Издательский центр «Академия», 1999. – 521 с.
2. Бьюдженталь, Д. Искусство психотерапевта/ Д. Бьюдженталь. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
3. Костакова И.В. Психологическая коррекция личности: учебное пособие [Электронный ресурс]/Тольятти: ТГУ, 2016. – 214 с. <https://dspace.tltsu.ru/handle/123456789/2978>.
4. Осипова, А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие / А. А. Осипова. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.
5. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2006. – 944 с.

ЗАЧЕМ ЛЮДИ ИГРАЮТ В КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ

Макалатия А.Г. (Москва)

WHY PEOPLE PLAY COMPUTER GAMES

Makalatya A.G.

Наше исследование посвящено в первую очередь попытке понять, что же так привлекает людей в компьютерных играх, что делает игры настолько привлекательными, что зачастую интерес к ним перерастает в настоящую зависимость.

Мы считаем, что главной особенностью компьютерных игр является их интерактивность. В игре человек реализует определенные формы поведения, достигает целей и взаимодействует с окружением. Вслед за Элькониным [1], мы считаем игру формирующей деятельностью, в ходе которой человек «примеривает на себя» определенные социальные роли и формы взаимодействия с миром и с другими людьми. В игре человек проживает прорабатывает ситуации, получает опыт, формирующий его личность. И, хотя согласно Эльконину, игра является ведущей деятельностью для детей дошкольного возраста, а в компьютерные игры играют и вполне взрослые люди, мы считаем, что представления о формирующем характере игры можно, с определенными оговорками, применить и к ним.

Еще один немаловажный аспект заключается в том, что компьютерные игры очень неоднородны. По сути их объединяет только то, что в них игрок действует не в реальном, а в виртуальном пространстве. В остальном же – существуют игры самые разные по составу деятельности, по целям и задачам, стоящим перед игроком, по сюжету и смыслу и еще по множеству параметров.

В исследовании приняли участие 50 человек (25 юношей и 25 девушек) в возрасте от 16 до 27 лет, все – активные пользователи компьютерных игр. Им было предложено оценить по 7-балльной шкале степень привлекательности тех или иных аспектов компьютерных игр.

На основании математического анализа ответов мы получили 10 примерно равнозначных факторов (объясняющих от 14 до 8 процентов общей дисперсии). Такое большое количество равнозначных факторов соответствует нашему первоначальному предположению о широте и разнородности «источников удовольствия» от компьютерной игры.

1 фактор описывает соревновательную мотивацию, соперничество с другими игроками и победу над ними

2 фактор – социальные мотивации по отношению к персонажам игры (не-игрокам) интерес к взаимодействию и сотрудничеству с ними

3 фактор – возможность испытать себя против игры, играть на максимальной сложности, побеждать компьютерных противников используя сложные стратегические и тактические схемы

4 фактор – интерес к исследованию и преобразованию игрового мира

5 фактор – привлекательность отыгрыша роли конкретного персонажа, возможность почувствовать себя не собой, а кем-то другим

6 фактор – интерес к игромеханике, правилам игры и возможность выигрывать четко придерживаясь этих правил

7 фактор описывает ценность командной игры, сотрудничества с другими игроками, выполнение игровых действий в команде.

8 фактор – основной источник удовольствия – совершение значимых выборов, возможность оказывать влияние на ход сюжета, решать судьбу персонажей.

9 фактор – удовольствие от разрушения игровых объектов, деструктивной деятельности и от нарушения правил, нахождения в них лазеек.

10 фактор – ценность свободы выбора, богатства возможностей для разнообразных действий в игре.

Таким образом, мы видим, что каждый игрок кроме общего удовольствия от игры как отвлечения от повседневных забот, может найти в играх свои собственные ценности, соответствующие особенностям его личности и интересов. И понимание этой многогранности компьютерных игр, наличия в них широкого пласта смыслов и мотиваций очень важно для дальнейших исследований этой сферы.

Список литературы:

1. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА О ПРЕПОДАВАТЕЛЕ КАК СУБЪЕКТЕ ЗАТРУДНЕННОГО И НЕЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ

Пименова Л.Е., Короченцева А.В. (Ростов-на-Дону)

FEATURES OF PRESENTATIONS OF UNIVERSITY STUDENTS ABOUT THE TEACHER AS A SUBJECT OF DIFFICULT AND UNCOMPLICATED COMMUNICATION

Pimenova L.E., Karachentseva A.V.

Для успешного осуществления преподавательской деятельности, которая связана с общением и взаимодействием с другими людьми, необходимо уметь гармонично взаимодействовать с ними, понимать и

поддерживать их [2]. Современный преподаватель, способный осуществлять регуляцию взаимодействия с учащимися методами, способствующими взаимопониманию, умеющий передавать знания своим студентам, представляет большой интерес для современной высшей школы [1]. И поскольку, основным путем передачи знаний является педагогическое общение, актуальным, на наш взгляд, представляется рассмотрение того, как различные социально-психологические и невербальные характеристики могут затруднять, или наоборот способствовать продуктивному общению преподавателя со студентами.

Таким образом, целью нашего исследования стало: изучить особенности представлений студентов ВУЗов о преподавателе как субъекте затрудненного и незатрудненного общения. Объектом исследования были студенты в возрасте от 19 до 21 года. В результате были получены следующие данные:

Среди характеристик затрудняющих взаимодействие с педагогом выделяются такие как: тихая речь; нежелание партнера поддерживать зрительный контакт; отсутствие внешней привлекательности; высокомерное отношение к другим людям; желание больше говорить, чем слушать; концентрация внимания на собственных чувствах и мыслях.

Для определения значимости различий в представлениях о личностном профиле и невербальном поведении преподавателя как субъекта затрудненного и незатрудненного общения нами был использован t-критерий Стьюдента. На основе значимых различий в выбранных характеристиках нами были составлены личностные профили преподавателей как субъектов затрудненного и незатрудненного общения.

Среди личностных характеристик преподавателя как субъекта затрудненного общения студентами были выделены: покорный, зависимый, доминантный, типичный, подчиненный, наивный, подозрительный, сомневающейся, несчастный, черствый, подлый, неприятный, хамоватый, надменный, бессердечный, агрессивный. К невербальным характеристикам преподавателя как субъекта затрудненного общения студентами были отнесены: взгляд холодный, позы активные, заглядывание в глаза при нежелании другого фиксировать визуальный контакт, жесты резкие, интенсивные.

Среди личностных характеристик преподавателя как субъекта незатрудненного общения студентами были выделены: доверчивый, умный, уверенный в себе, увлеченный, блестящий, современный, умный, современный эмоционально устойчивый, блестящий. Невербальный паттерн преподавателя как субъекта незатрудненного общения включал такие характеристики, как: доброжелательная улыбка, громкая и внятная речь, взгляд и мимика демонстрирующая интерес к собеседнику, умение слушать, вести диалог.

Таким образом, на основе полученных данных, можно говорить о том, что в представлениях студентах наблюдаются четкие параметры преподавателя, общение с которым затруднено, а также четкие критерии, по которым можно определить что преподаватель открыт и заинтересован во взаимодействии. Результаты исследования имеют прикладной характер, и могут стать основой тренинговых программ для преподавателей, направленных на повышение эффективности их деятельности.

Список литературы

1. Корепанова Е.В., Коваль Н.А. Диалог как психологическое сопровождение адаптации первокурсников в диаде «преподаватель-студент» С.488. Тамбов, 2006.
2. Лабунская В.А., Ногерова М.Т Невербальные паттерны ролевого поведения // Психологический вестник. Ростов-н/Д: Изд-во РГУ, 1997. Вып 2. С. 467.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТО-СТИМУЛИРУЮЩИЕ ИНТЕРВЕНЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ

Леонов Н.И. (Ижевск)

CONFLICT-STIMULATING INTERVENTIONS IN THE ORGANIZATION

Leonov N.I. (Izhevsk)

В России на всех этапах ее развития конфликты оказывали не просто заметное, а, как правило, решающее влияние на историю. В связи с этим актуализируется проблема управления конфликтом и рассмотрение его как ресурса в развитии организации. Управление конфликтом – это целенаправленное, обусловленное объективными законами воздействие на ее динамику в интересах развития или разрушения той социальной системы, к которой имеет отношение данная ситуация.

Стимулирование конфликта – это вид деятельности субъекта управления, направленный на провокацию, вызов конфликта. Как правило, оно оправдано по отношению к конструктивным конфликтам. Предотвращать *деструктивные* конфликты и способствовать адекватному разрешению конструктивных – стратегическая задача эффективного современного руководителя. Тем не менее, рассмотрение возможности и продуктивности конфликта не меняет взгляды на тот факт (в особенности, за пределами научных кругов), что конфликт до сих пор рассматривается как неконструктивный и непродуктивный. Следовательно, как правило, не только главные стороны, но также и третьи стороны, включая

участников, менеджеров, не используют развитие конфликта как средство оптимизации организационного процесса. Конфликто-стимулирующая интервенция – это недооцененный и не до конца разработанный механизм для оптимизации организационного развития. Обусловлено это существующей в обществе конфликтофобией и отсутствием необходимых представлений в этой области управления. Как отмечают ряд авторов, неконструктивная интервенция – это правило, а конструктивная интервенция – это исключение, доказывающее правило. Зарубежные исследователи конфликта в XX столетии отмечали, что менеджеры не имеют представления о том, какие элементы конфликта может интервент использовать для стратегических действий, чтобы реализовать эскалацию, если потребуется. Ван де Влирт (1985) с целью интеграции структурных и процессовых моделей организационного конфликта выдвигает на первый план четыре выступающих конфликтных элемента, которые могут быть использованы для установки отправных точек, предназначенных для конфликтной стимуляции. Интервент может концентрироваться на предыдущих условиях, на исходе конфликта, на стимуляции эскалативного поведения, или на развитии эскалативных последствий. Исход конфликта имеет корни в организационных характеристиках (объединение), групповых характеристиках (групповая / внегрупповая дифференциация), характеристика отношений (несправедливое неравенство) или индивидуальные характеристики (догматизм). Поэтому возможно применять операции, предназначенные для стимулирования препятствий или раздражения на основании предшествующих условий.

Подобным же образом рекомендуется использовать как инструмент склонность к конфликтам в форме комплексной организационной структуры, перераспределение ресурсов, противоречивые коллективные цели, меняющиеся стили руководства, нежелательные ролевые предписания, тщательно продуманные передачи полномочий и подобное. Другие, легко доступные и подходящие виды эскалативной интервенции включают в внутриличностные конфликты, выявляющие поведение оппонента. Это создает отличные стимулы для новых исходов конфликта и последующего эскалативного поведения и может быть усилено интервентом.

Независимо от того, как сильно организация нуждается в интервенции, стимулирующий конфликт – это всегда риск. В связи с этим компетентный интервент должен уметь предупреждать деструктивные последствия ситуации и способствовать конструктивному взаимодействию ее участников.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И ДОВЕРИЕ ИНТУИЦИИ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ УСПЕШНОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ РУКОВОДИТЕЛЯМИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ

Красавцева Ю.В. (Москва)

Аннотация. В исследовании рассматриваются взаимосвязи таких личностных свойств, как толерантность к неопределенности и доверие интуиции, с особенностями принятия решений руководителями на примере решения игровой задачи Айова (Iowa Gambling Task), моделирующей условия неопределенности посредством вероятностного исхода совершаемого выбора. Руководители, характеризующиеся высокими уровнями толерантности к неопределенности и доверия интуиции склонны принимать более успешные стратегические решения.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, доверие интуиции, интуитивная способность, использование интуиции, принятие решений, Айова-тест, руководители.

TOLERANCE OF UNCERTAINTY AND FAITH IN INTUITION AS PREREQUISITES FOR SUCCESSFUL MANAGERIAL DECISION MAKING IN ORGANIZATIONS

Krasavtseva Y. Abstract

The study examined the relationship of such personality traits such as tolerance of uncertainty and faith in intuition, with aspects of managers' decision-making strategies via the Iowa Gambling Task method, simulating the conditions of uncertainty through probabilistic outcomes of choices. Managers, characterized by high levels of tolerance of uncertainty and faith in intuition, tend to make more successful strategic decisions.

Keywords: tolerance of uncertainty, faith in intuition, intuitive ability, the use of intuition, decision making, Iowa Gambling Task, managers

В эпоху, когда события становятся все более сложными для понимания и прогнозирования, выход субъекта за пределы сложившихся когнитивных схем и овладение присущей современной жизни неопределенностью требует реализации целостного интеллектуально-личностного потенциала человека ADDIN EN.CITE (Корнилова, 2015). Постигание, достигаемое посредством опыта, интуиции, чувств, переживаний, не сводится к осознанному анализу и логическому знанию, и позволяет целостно «охватить» проблему, задачу или ситуацию особенно тогда, когда

по тем или иным причинам детальное описание или познание не представляются возможными (Знаков, 2015). В регулятивные личностные составляющие постижения можно включать интуитивное чувство ADDIN EN.CITE и толерантность к неопределенности.

Актуалгенез выбора, или принятия решения (ПР), включает процессы решения прогностической задачи, поскольку выбору предшествует анализ и оценка альтернатив на основе прогноза последствий. Разрешение человеком ситуации неопределенности при ПР можно рассматривать через призму выраженности релевантных личностных свойств, так как ПР предполагает не только мыслительное, но и личностное отношение к неопределенности (Корнилова, 2016).

ПР является необходимым этапом профессиональной деятельности руководителей (Кабаченко, 2000; Корнилова, 2003), совершающих стратегические выборы – в силу своих должностных позиций – относительно управления как производством, так и другими людьми. При этом управление зачастую рассматривается сквозь различные критерии эффективности предполагаемой деятельности.

В данной работе личностные свойства человека рассматриваются как проявляющиеся в моделируемой ситуации неопределенности и на основе комплексного подхода к изучению взаимосвязей личностных составляющих психологической регуляции ПР.

В качестве цели данного исследования мы определили: выявление взаимосвязей между такими личностными свойствами, как толерантность-интолерантность к неопределенности и доверие интуиции, с особенностями стратегий принятия решений в ситуации, где условия неопределенности заданы вероятностной средой положительных и отрицательных исходов выбора.

В исследовании выдвигались следующие гипотезы:

1. Ожидается, что свойства толерантности-интолерантности к неопределенности значимо взаимосвязаны с эффективностью принятия решений таким образом, что при более высоких показателях толерантности к неопределенности эффективность ПР на ранних стадиях IGT (то есть, при максимальной неопределенности ситуации) будет выше.

2. Интуитивная способность и использование интуиции у руководителей связаны с более эффективными процессами принятия решений.

Метод

Участники исследования

Участниками исследования стали руководители среднего и нижнего звена (всего 62 человека, 32 женщины и 30 мужчин) в возрасте от 22 до 58 лет ($m = 37,60$, $\sigma = 8,84$), имеющие окончательное высшее образование и имеющие в прямом или косвенном подчинении от пяти до 150 человек

($M = 25$, $\sigma = 22$). Руководителями нижнего звена считались лица, возглавляющие определенные отделы организаций и имеющие в прямом подчинении минимум 5 человек. Руководители среднего звена – это лица, занимающие посты директоров или заместителей директоров компаний по различным вопросам.

Методики и схема исследования

Участники тестировались индивидуально, за редким исключением – в малых группах (максимум по 3 человека). Тестирование проводилось в один-два этапа, по месту работы испытуемых, в кабинетах, доступных для тихой, уединенной работы в рамках организаций (личных кабинетах, переговорных комнатах и т.д.). Им предъявлялись следующие методики:

1. Новый Опросник Толерантности к Неопределенности – НТН ADDIN EN.CITE (Корнилова, 2010), являющийся надежной русскоязычной методикой, измеряющей степень выраженности трех конструктов: толерантности к неопределенности (ТН), интолерантности к неопределенности (ИТН) и межличностной интолерантности к неопределенности (МИТН).

2. Шкалы интуитивного стиля из опросника «Опытный-Рациональный» С. Эпштейна (Корнилова, Корнилов, 2013). Опросник является адаптацией двух субшкал шкалы Доверия Интуиции – Интуитивной способности и Использования интуиции.

3. Айова-тест (Iowa Gambling Task) – IGT ((Bechara et al., 1994) в адаптации С.А. Корнилова) использовался для моделирования ситуации неопределенности посредством вероятностного исхода принимаемых решений (Kornilov et al., 2015). Данная методика была направлена на идентификацию стратегий принятия решений в условиях целевой направленности на приобретения выигрыша по результату и уже в указанном сообщении верифицировалась относительно связей с толерантностью-интолерантностью к неопределенности.

Результаты

1. В процессе принятия решений, руководители с высокими уровнями толерантности к неопределенности совершали меньше «проигрышных» выборов ($r = -0,301$, $p < 0,05$) и принимали более эффективные решения на начальных этапах ($r = 0,77$, $p < 0,001$), когда ситуация является максимально неопределенной (недостаток информации о последствиях выбора карт из разных колод является максимальным). В середине игры толерантные к неопределенности руководители отдавали предпочтение «выигрышным» колодам ($r = 0,31$, $p < 0,05$). В целом же, на протяжении всего тестирования, толерантные к неопределенности руководители реже выбирали наиболее опасную (рискованную) колоду ($r = -0,27$, $p < 0,05$), и соответственно не так часто испытывали наиболее крупный

проигрыш в IGT ($r = -0,25, p < 0,05$). Следовательно, нами принимается первая гипотеза о положительных связях ТН и эффективности принятия решений на ранних этапах Айова-теста.

2. Доверие интуиции оказалось связанным с некоторыми эффективными стратегиями, особенно ближе к началу Айова-теста. При более высоких показателях использования интуиции, в середине «игры», руководители чаще принимали стратегически-выгодные решения, чаще выбирая «выигрышные» колоды ($r = 0,32, p < 0,05$). В частности, в начале теста, они реже выбирали «проигрышную» колоду ($r = -0,33, p < 0,05$) и чаще – «выигрышную» колоду ($r = 0,36, p < 0,01$). «Управленцы» с высокими баллами по шкале использования интуиции предпочитали схожую осторожную стратегию ближе к концу тестирования: они реже выбирали «проигрышную» колоду ($r = -0,29, p < 0,05$) и чаще – «выигрышную» колоду ($r = 0,20, p < 0,05$). Более последовательно выбирающие выигрышные колоды во втором блоке IGT достигали и более высоких прибылей по общему результату IGT ($r = 0,60, p < 0,001$).

Таким образом, руководители, доверяющие интуиции, склонны использовать более осторожные стратегии в Айова-тесте, чаще отдавая предпочтение «выигрышным» колодам, а подобные стратегические решения чаще приводят к более высокому прагматическому результату, с целевой направленностью на получение прибыли.

В оригинальном исследовании IGT (Bechara et al., 1994) говорилось об отчетах испытуемых в середине тестирования относительно «предчувствия» уровня выгодности и риска колод, еще до осознанного формулирования эффективной стратегии. Если соотнести «предчувствие» с интуицией и склонностью использовать интуитивную стратегию, то эти свидетельства соотносятся с результатами, полученными в нашей работе. Таким образом, взаимосвязь интуитивного стиля и ТН на ранних этапах Айова-теста указывает на связь данных свойств, опосредованную через стратегии до-сознательного принятия решений. Таким образом, мы принимаем вторую гипотезу исследования.

Литература

1. Знаков В.В. Общая психология, психология личности, история психологии // Вестник Санкт-Петербургского Университета. Серия 16. Психология. Педагогика, 2015. Т.16. №4. С. 8-20.
2. Кабаченко Т.С. Психология управления. М.: Педагогическое общество России, 2000.
3. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности к неопределенности // Психологический журнал, 2010. Т. 31. №. 1. С. 74-86.
4. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования, 2015. Т.8. №40. С.3.

5. Корнилова Т.В. Психология выбора как мыслительное и личностное опосредствование преодоления неопределенности // Психологический журнал, 2016. Т. 37. №3. С. 113-124.

6. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003.

7. Корнилова Т.В., Корнилов С.А. Интуиция, интеллект и личностные свойства (результаты апробации шкал опросника С. Эпстайна) // Психологические исследования, 2013. Т. 6. №. 28. С. 5.

8. Bechara A., Damasio H., Damasio A.R. Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy // Science. 1997. V.275. №. 5304. P. 1293-1295.

9. Kornilov S.A., Krasnov E.V., Kornilova T.V., Chumakova M.A. Individual differences in Performance on Iowa Gambling Task are Predicted by Tolerance and Intolerance for Uncertainty / EuroAsianPacific Joint Conference on Cognitive Science (EAPCogSci2015). Torino, Italy (2015, September) / <http://ceur-ws.org/Vol-1419/paper0121.pdf>. С. 728-731

РАЗЛИЧИЯ В СТРУКТУРЕ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ МЕЖДУ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ И ХАРАКТЕРИСТИКАМИ МОТИВАЦИИ К УЧЕБЕ В РАЗЛИЧНЫХ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЯХ.

Валиуллина М.Е., Прохоров А.О.

В современном обществе не только не исчезает, но, наоборот, становится всё более актуальным вопрос о методах усиления у учащихся мотивации к получению знаний в рамках школьной программы. Известно, что на процесс учёбы школе влияет не только степень заинтересованности школьниками в преподаваемых знаниях, но и особенности отношений с учителями. Исследуемая нами проблема, касается выявления специфики взаимосвязей между различными познавательными состояниями и компонентами мотивации, включающими в себя как внешнюю, так и внутреннюю мотивацию и её отдельные структуры.

Исследование проводилось в общеобразовательной школе среди учеников 11-го класса. Средний возраст учащихся – 17 лет. Было опрошено 60 человек. Для опроса были использованы адаптированная методика оценки уровня притязаний личности В.К.Гербачевского [1], Методика исследования самооотношения (МИС) [2], тест школьной тревожности Филлипа [3], список наиболее часто встречаемых познавательных состояний, который был ранее опубликован А.О.Прохоровым и М.Г. Юсуповым [4].

Старшеклассникам предлагалось ответить на вопросы тест-опросников, а также оценить по семибалльной шкале насколько у них выражены перечисленные в анкете познавательные состояния в четырёх ситуациях: 1) во время обычного урока, когда новый преподаваемый учителем материал непонятен; 2) во время урока, когда преподаваемый материал понятен; 3) во время экзамена, когда ученик не готов и не знает ответ; 4) во время экзамена, когда ученик готов и знает ответ.

В качестве математических методов обработки данных были использованы: сравнительный анализ степени выраженности показателей с учетом t-критерия Стьюдента и попарное сравнение корреляционных матриц. На основании достоверных результатов были сделаны определённые выводы.

При сравнении обычного урока, на котором учащиеся восприняли преподаваемый новый материал как непонятный (ситуация №1) и в си-

туации сдачи экзамена, когда ученик был не готов (ситуация №3) выявлены достоверные различия как в степени выраженности показателей, так и в структуре взаимосвязей. Так, в первой ситуации более выражены по сравнению с третьей такие познавательные состояния как заинтересованность, мечтательность, озарение, скука, в то время как в третьей ситуации – сомнение, сосредоточенность. Познавательное состояние «скука», которое можно было бы назвать, в некотором смысле, антипознавательным, в первой ситуации имеет прямые достоверные связи с состояниями: задумчивость, невосприимчивость, заинтересованность, когнитивный диссонанс, любознательность, мечтательность, недоумение, озадаченность, размышление, рассеянность, самонаблюдение. В третьей ситуации состояние скуки имеет отрицательную связь с состояниями: вдумчивость, задумчивость, невосприимчивость, размышление, рассеянность. В первой ситуации состояние вдохновения напрямую очень сильно взаимосвязано с состояниями вдумчивости и сосредоточенности, в то время, как в третьей ситуации нет связей между этими характеристиками. Напротив, в третьей ситуации вдумчивость и интуиция тесно взаимосвязаны, но этого нет в первом случае. В первой ситуации заинтересованность и фрустрация достижения успеха имеют противоположную связь, в то время как в третьей ситуации они напрямую взаимосвязаны. Состояние умственной усталости (одурелость) в третьей ситуации имеет прямую связь общей оценкой учеником своего потенциала в учебе, но в первом случае взаимосвязь не обнаружена.

При сравнении обычного урока, воспринимаемого как понятного и интересного (ситуация №2) и экзаменационной ситуации, в которой ученик чувствует себя подготовленным (№4) также выявлены достоверные отличия в степени выраженности некоторых познавательных состояний. Так, во второй ситуации более выражено состояние любознательности, в то время как в четвертой ситуации – умственная усталость (одурелость), глупость. В четвертой ситуации вдохновение напрямую связано с состояниями когнитивного диссонанса и невосприимчивости. Кроме того, в этой ситуации вдохновение напрямую связано с оценкой своего потенциала в учебе в целом, и существует обратная связь по отношению к низкой физиологической устойчивости к стрессу. То есть, чем больше устойчивость, тем больше вдохновения. В случае второй ситуации не обнаружены такие закономерности. В четвертой ситуации напрямую связаны задумчивость и самоуверенность. Во второй ситуации усиление мечтательности ведёт к снижению переживания собственной глупости, в то время как в четвертой ситуации – наоборот. В четвертой ситуации наличие малой значимости силы воли в учебе ведёт к усилению переживания озадаченности на экзамене (ситуация №4).

На основании описанных результатов можно убедиться, что разное восприятие учащимися учебных ситуаций актуализирует у них разные познавательные состояния, причём структура взаимосвязей между состояниями и целым рядом характеристик учебной мотивации имеет существенные различия.

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 17-06-00057a

Литература

1. Гербачевский В.К. Исследование уровня притязаний в связи с индивидуально-типическими характеристиками эмоциональности и интеллекта: Автореф. дисс. канд. психол. наук. JL, 1970. 20 с. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-13/dissertaciya-sootnoshenie-urovnya-prityazaniy-motivatsii-dostizheniya-i-samootsenki-na-etape-professionalnogo-stanovleniya-lichnosti#ixzz4jam19LcL>

2. Кольшео А.М. Психология самооотношения: Учеб. пособие / А.М. Кольшео. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102с, С 81-88

3. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. – 248 с. С.64-67

4. Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Феноменологические особенности познавательных состояний студентов различных курсов обучения // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 3 (45). – С.39-46.

МЕНТАЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПАРАМЕТРЫ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

Дорфман Л.Я. (Пермь)

Исследования в области психологии творчества (креативности) являются весьма разнообразными (Богоявленская, Пономарев, Попов, Ушаков, Eysenck, Guilford, Martindale, Mednick). Вместе с тем проблема ментального (психологического) пространства креативности изучена недостаточно. Поиск ответов на вопрос «где» вместо вопроса «что?» служит отправным пунктом для выделения психологического пространства креативного мышления в самостоятельное направление. Тогда важным становится изучение объема сознания в связи с креативным мышлением, ментальной локализации креативных идей, психологических дистанций.

Задача исследования заключалась в том, чтобы в проблемно-поставочном плане обобщить прежде разрозненные эмпирические свидетельства и представить материалы, необходимые для построения общей ментально-пространственной модели креативного мышления.

В ряде исследований неявно просматривается общий корень креативного мышления в его психологическом пространстве. В классической

теории Гилфорда креативное (дивергентное) мышление определяется как движение мыслей в разных направлениях. Чем больше решений в ответ на задачу, тем более выражено креативное мышление [1]. Мысли в разных направлениях можно толковать не только в количественном, но и ментально-пространственном плане. Предположительно, креативность сопрягается с возрастанием объема психологического пространства или заполнением его.

Дивергентное мышление предполагает не только множество решений, но и вариативность ответов на задачу. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что с усилением выраженности дивергентного мышления его вариативность возрастает [1]. Это может означать, что в сравнении с низкокреативными, у высококреативных людей психологическое пространство является более объемным, протяженным и широким.

Медник [4] разработал ассоциативную теорию креативности, определив креативное мышление как процесс образования новых ассоциаций. У высококреативных людей преобладали отдаленные ассоциации, у низкокреативных – ближние ассоциации. Кроме того, у высококреативных людей размах ассоциаций полагается шире, чем у низкокреативных людей [2]. Эти данные можно толковать в терминах психологических дистанций.

Мышление креативных людей имеет расширенный характер и в некотором роде является размытым, поскольку перекрывает различия между понятиями [2]. Расширение мышления у креативных людей можно рассматривать признаком их широкого психологического пространства.

В исследованиях внимания принято различать дефокусированное и фокусированное внимание. Дефокусированное внимание (в сравнении с фокусированным) оценивается по расширенному диапазону захватываемых элементов информации. Было установлено, что в сравнении с низкокреативными, у высококреативных людей выражено дефокусированное внимание [1, 2]. Эти результаты свидетельствуют о том, что фокус внимания может проявляться в широте психологического пространства креативного мышления.

Влияние психологической дистанции на креативность изучали Jia, Hirt, and Karpen [3]. Выделялись 4 разновидности психологической дистанции: пространственная, временная, социальная, концептуальная. Пространственная дистанция рассматривалась в качестве индекса «близости» ментальной репрезентации объектов к Я-концепции. Было установлено, что креативное мышление и креативный инсайт сопрягаются с отдаленной, а не близкой дистанцией.

Все приведенные выше данные и их интерпретации служат необходимыми предпосылками для теоретической и эмпирической постановки проблемы психологического пространства креативного мышления.

Литература

1. Дорфман Л. Я. Креативное ментальное поле, дивергенция и вариативность // Психологический журнал, 2016. Т. 37, № 1. С. 26–34.
2. Eysenck H. J. Genius: The natural history of creativity. Cambridge UP, Cambridge, 1995.
3. Jia L., Hirt E. R., & Karpen S. C. Lessons from a faraway land: The effect of spatial distance on creative cognition // Journal of Experimental Social Psychology, 2009, 45, 1127–1131.
4. Mednick S. A. The associative basis of the creative process. Psychological Review, 1962, 69, 3, 220–232.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ СОСТОЯНИЯ СОСРЕДОТОЧЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЫ

Мельников А.В., Трофимов А.С.

Количество получаемых данных, благодаря новым технологиям, с каждым днем увеличивается, а методы обработки данных человеческим мозгом остаются прежними. Таким образом, перед человеком предстает проблема, как эффективно ассимилировать из большого объема именно ту информацию, которую в последствии можно будет использовать в своей деятельности. На наш взгляд в учебной деятельности, для успешного выполнения поставленной задачи всегда актуальным является состояние сосредоточенности.

Мы провели эксперимент, который заключался в оценке студентами первого курса состояния сосредоточенности в процессе решения задачи на примере контрольной работы. В исследовании приняли участие студенты первого курса в составе 63-х человек. Испытуемые получили бланки с анкетой, в которой им предлагалось оценить актуальность ряда познавательных и других состояний по шкале от 1 до 5. Если студенты считали, что данное состояние для них не актуально, они его не отмечали. Анкета была составлена Юсуповым М. Г. для определения познавательных состояний в процессе решения контрольной работы. Бланков с анкетой было 4 (одно с познавательными состояниями, остальные три с различными, включая и физиологические состояния) штуки:

- В первом бланке у студентов было три столбца (начало, середина и конец занятия) с перечнем познавательных состояний, а также с четырь-

мя дополнительными графами, чтобы студенты могли указать то познавательное состояние, которого не в списке

- В другом бланке был перечень различных состояний, а именно: функциональных, физиологических и эмоциональных.

В ходе эксперимента контрольная работа была поделена на 3 части по 25 минут. В начале контрольной работы, студентам раздали бланк с познавательными состояниями (далее бланк №1) и бланк «начало работы», через 25 минут их так же просили заполнить в бланке №1 второй столбец (середина работы) и заполнить бланк середина работы. Далее через 25 минут их просили заполнить в бланке №1 третий столбец (конец работы), а также заполнить бланк конец работы с перечнем различных состояний).

В результате эксперимента, мы выяснили, что: в начале занятия на состояние сосредоточенности положительно влияют заинтересованность, ленность и терпение, а отрицательно рассеянность, растерянность и совесть. В середине занятия вдохновение, вдумчивость, заинтересованность, озарение, размышление, апатия, безысходность, волнение, забытьё, оживление. В конце занятия наблюдаются взаимосвязи со следующими состояниями Вдохновение, Вдумчивость, Заинтересованность, Любопытство, Мечтательность, Озадаченность, Озарение, Предвосхищение, Размышление, Грусть, Забытьё, Нервозность, Растерянность, Решимость.

Также мы выяснили, что отрицательный эмоциональный фон обратно коррелирует с состоянием сосредоточенности в середине и конце занятия, а также в середине занятия важна замотивированность студента. Еще одним выводом будет являться то, что в конце занятия, состояние сосредоточенности положительно коррелирует в основном с познавательными состояниями.

И, наконец, мы можем сделать выводы о том, что к концу занятия количество влияющих состояний на состояние сосредоточенности увеличивается.

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ и Правительства Республики Татарстан, проект №17-16-16012.

Список литературы

1. Левитов Н. Д. «О психических состояниях человека» – Москва, Просвещение, 1964. – С. 20–79.
2. Мельников А.В., Юсупов М. Г. «Феноменологические особенности состояния сосредоточенности» // учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки – 2016. – Т. 158, кн. 4.
3. Прохоров А. О., «Психология Состояний. Учебное пособие под редакцией А.О. Прохорова» – Москва, «Когнитив-центр» 2011. Стр. 58

4. Прохоров А. О., Юсупов М. Г. «Познавательные состояния в контексте проблем человечности» //Ученые записки казанского университета. С.213-215.

5. Прохоров А. О., Юсупов М. Г., Познавательные состояния в контексте интеллектуальной активности студентов //Ученые записки казанского университета. – 2014. С. 189-190.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Прохоров А.О., Юсупов М.Г. (Казань)

FUNCTIONAL STRUCTURES OF COGNITIVE STATES IN THE STUDENT TRAINING PROCESS

Prokhorov A.O., Yusupov M.G. (Kazan)

Исследование динамического аспекта познавательных состояний позволит раскрыть регулятивную сущность состояний по отношению к учебной деятельности, выявить закономерности их взаимосвязи с психическими состояниями других классов (эмоциональными, волевыми, функциональными). Познавательные состояния рассматриваются как целостная функциональная структура, образующая посредством интеграции различных компонентов психики (переживаний, психических процессов, психологических свойств и др.) и изменяющаяся на протяжении различных этапов учебной деятельности. В понятии функциональная структура фиксируются инвариантные и динамические аспекты проявлений функций состояний во взаимоотношении с системой более высокого порядка (целостным психическим) и ее компонентами, а также характеристиками среды.

Цель данного исследования – выявить типичные функциональные структуры состояний оперативного уровня (диапазон сек.-мин.). Для этого была сформирована выборка из студентов-психологов с 1 по 3 курс численностью 164 человека (из них 1 курс – 86 человек, 2 курс – 47 человек, 3 курс – 41 человек). Средний возраст респондентов 18.8 лет. Обработка данных осуществлялась при помощи статистического пакета SPSS 19.0.

Исследование состояний проводилось методом направленных ассоциаций. Словами-стимулами служили этапы учебной деятельности (начало, середина, конец занятия). Исследование проводилось в трех формах учебной деятельности – на лекциях, семинарах и экзаменах. Выбор переживаемых состояний ограничивался списком состояний, с которым респонденты знакомились до проведения исследования. Выбранные состояния оценивались по степени выраженности: 1 – малая выраженность

данного состояния; 2 – уровень выраженности состояния ниже среднего; 3 – средний уровень выраженности; 4 – выше среднего; 5 – данное состояние максимально выражено.

По результатам исследования установлены типичные познавательные состояния в учебной деятельности студентов: в ситуации *лекции* – заинтересованность, любопытство, невосприимчивость, размышление, рассеянность, скука, сосредоточенность; в ситуации *семинара* – заинтересованность, задумчивость, размышление; сосредоточенность; в ситуации экзамена – вдумчивость, озадаченность, размышление, сомнение, сосредоточенность. Ведущими познавательными состояниями для каждой из форм учебной деятельности являются *заинтересованность, размышление и сосредоточенность*.

Для анализа состава функциональных структур психические состояния студентов были разделены на 4 группы – волевые, эмоциональные, психофизиологические и познавательные (на основании классификаций А.О. Прохорова, Н.Д. Левитова, Е.П. Ильина, В.А. Ганзена).

Результаты исследования показали, что в зависимости от формы учебной деятельности познавательные состояния занимают от 30% до 60% всех состояний, образующих функциональные структуры. При этом они, как правило, входят в первый «эшелон» состояний, который наиболее тесно связан с типичным познавательным состоянием ($p \leq 0,01$). От начала к концу учебных занятий происходит уменьшение процентной доли познавательных состояний, возрастает общее число состояний, входящих в соответствующие структуры.

Практическая значимость исследования заключается в том, что знание специфики познавательных состояний имеет большое значение для деятельности преподавателей в ходе обучения школьников и студентов. Научно обоснованное управление познавательными состояниями отдельных учащихся или групп позволит усилить позитивное влияние обучения на формирование личности школьника или студента. Таким образом, исследование функций познавательных состояний в ходе основной деятельности человека, а также разработка методов их актуализации, является важной задачей в области психологии образования.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научного проекта № 17-16-16012.

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ МОТИВАЦИЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СУБЪЕКТИВНЫМ КОНТРОЛЕМ

Чернов А.В. (Казань)

COGNITIVE MENTAL STATES OF STUDENTS WITH DIFFERENT MOTIVATION OF ACTIVITY AND SUBJECTIVE CONTROL

Chernov A.V. (Kazan)

В Казанской школе психологии в последние годы активно ведутся исследования, посвящённые познавательным состояниям субъекта. В наших более ранних работах установлено, что познавательные состояния актуализируются в ходе взаимодействия субъекта и объекта познания в проблемной ситуации, стимулируя когнитивную активность [3]. По отношению к другим психическим состояниям познавательные состояния обладают собственной спецификой, связанной с более высоким уровнем интеграции. Отмечается, что фактором актуализации состояний является субъективно значимая цель, формирующаяся под влиянием функционального комплекса составляющих ментальных структур, одними из которых выступают мотивы деятельности субъекта [2]. Процесс ментальной регуляции зависит также и от сформированности у человека субъективного контроля личности. Целью данного исследования выступает выявление взаимосвязи составляющих познавательных состояний (переживаний, психических процессов, поведения, физиологических реакций) и мотивов деятельности студентов (на достижение успеха или избегание неудач), а также субъективного контроля личности. Полученные данные позволяют описать психологические механизмы ментальной регуляции познавательных состояний в психической деятельности и жизнедеятельности в целом.

В данном исследовании приняли участие 47 студентов-психологов обоего пола в возрасте 18-20 лет. Диагностировались: мотивация к достижению успеха, а также мотивация к избеганию неудач (Т. Элерс) [1]; уровень субъективного контроля (Дж. Роттер) (общая интернальность-экстернальность, а также интернальность в области достижений и неудач). Кроме того, измерялись переживаемые студентами различные познавательные состояния в ходе учебной деятельности с использованием перечня познавательных состояний, включающих в себя 24 наименования. В исследовании использовались: корреляционный анализ (методом г-Пирсона) и однофакторный дисперсионный анализ, входящие в пакет программ SPSS.

В результате исследований было установлено, что на познавательные состояния влияет, прежде всего, мотивация достижения успеха ($p < 0,011$), в отличие от мотивации избегания неудач, которая не имеет достоверно значимых взаимосвязей с исследуемыми показателями познавательных состояний. Наибольшее влияние мотивация достижения успеха оказывает на подструктуру переживаний ($p < 0,005$) и, в первую очередь, на такие характеристики, как весёлость ($p < 0,005$), задорность ($p < 0,003$) и оптимизм ($p < 0,012$).

Студенты с высокой мотивацией достижения успеха, переживая познавательные состояния, проявляют также последовательность поведения ($p < 0,043$) и высокую двигательную активность ($p < 0,036$). Установлено, что студенты с низкой мотивацией достижения успеха испытывают познавательные состояния более низкой интенсивности (среднее – 6,6): задумчивость, размышление и мечтательность, в то время как люди с высокой мотивацией достижения успеха (ср – 8,4) чаще переживают состояния более высокой интенсивности, такие как заинтересованность и любознательность.

Далее, было выявлено, что высокий уровень субъективного контроля (особенно в области неудач) связан с переживанием высоких по интенсивности познавательных состояний (сосредоточенность, заинтересованность). У интерналов значимо выше такие показатели познавательных состояний, как переживания ($p < 0,025$): задорность, бодрость, бойкость, а также когнитивные процессы ($p < 0,024$): память, мышление и воображение, что отражается и на познавательных состояниях в целом ($p < 0,043$).

Таким образом, установлено, что переживаемые в ходе учебной деятельности познавательные состояния студентов в немалой степени зависят от мотивации достижения успеха и интернальности в области неудач.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00057а.

Литература:

1. Основы психологии. Практикум. / Ред.- сост. Л.Д. Столяренко. – 7-е изд. – М.: 2006. – 704 с.
2. Прохоров А.О., Юсупов М.Г., Чернов А.В. Структурно-функциональная организация интеллектуальных состояний // Учёные записки Казанского университета. – Серия Гуманитарные науки. – 2011. – №5. – С. 51–62.
3. Прохоров А.О. Познавательные психические состояния: концептуальные основания, феноменология и структурно-функциональная организация // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 3 (41). – С.54–59.

СООТНОШЕНИЕ МЕЖДУ НЕГАТИВНЫМИ ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ (ТЕМНОЙ ТРИАДОЙ) И БУЛЛИНГОМ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Адамович Т.В. (Москва)

NEGATIVE PERSONALITY TRAITS (THE DARK TRIAD) AND BULLYING

Adamovich T.V.

Темная триада объединяет черты личности, связанные с низкой доброжелательностью, эмоциональной холодностью, неразборчивостью в средствах при достижении собственных целей, склонностью к манипулятивному поведению, использованию других, интригам и обману и включает макиавеллизм, неклинический нарциссизм и неклиническую психопатию [1], [2]. Предполагается, что Темная триада может провоцировать агрессивное поведение и, в частности, буллинг (вариант агрессивного поведения, который проявляется в участии в травле и имеет вербальные и/или физические компоненты). В пользу этого предположения есть данные о связях показателей Темной триады и буллинга у взрослых респондентов [3], [4] и у респондентов юношеского возраста (например, [5], [6], [7]). В единственном исследовании, проведенном на подростках, была обнаружена связь одной из черт Темной триады (психопатии) с кибер-буллингом [8]. В нашем исследовании взаимосвязи показателей Темной триады и буллинга рассматриваются на выборке подросткового возраста.

Испытуемые. В исследовании приняли участия 206 старшеклассников (учащихся 8 – 11 классов). Соотношение юношей и девушек – 58% к 42%. Возраст респондентов – от 13 до 18 лет ($M = 15.25, SD = 1.09$).

Методы исследования. Короткий опросник Темной триады представляет собой адаптацию оригинального опросника [9], [10] для подросткового возраста. Опросник SD3 состоит из 27 утверждений и включает в себя три шкалы, соответствующие показателям Темной триады, т.е. макиавеллизму, нарциссизму и психопатии, внутренняя согласованность (альфа Кронбаха) которых для данной выборки составляет 0,65, 0,68, 0,54, что является удовлетворительным для коротких опросников. Корреляции отдельных шкал с суммарным баллом находятся в диапазоне 0,36 – 0,75 ($p < 0,001$).

Портретный опросник Темной триады (не опубликован) состоит из шести портретов, позволяющие оценить три шкалы, соответствующие компонентам Темной триады. Внутренняя согласованность шкал макиавеллизма, нарциссизма и психопатии равна соответственно 0,65, 0,60, 0,52.

Буллинг оценивался по разработанному автором опроснику традиционного буллинга, позволяющему оценить два показателя – в какой степени респондент является жертвой буллинга (альфа Кронбаха 0,84) и в какой степени респондент является инициатором (участником) буллинга (альфа Кронбаха 0,65).

Основные результаты исследования. 1. Различия средних между юношами и девушками, а также различия между двумя возрастными группами (8-9 классы vs 10-11 классы) не выявили значимых различий по показателям Темной триады и показателям буллинга. 2. При корреляционном анализе, проведенном на всей выборке, все компоненты Темной триады обнаружили значимые связи с показателем «участник буллинга» (показатели корреляции в диапазоне 0,36 – 0,75, $p < 0,001$). Связь с показателем «жертва буллинга» обнаружена только для одного компонента Темной триады – психопатии (по первому опроснику – на уровне тенденции, по второму – на 0,1%-ном уровне значимости). 3. При проведении регрессионного анализа с учетом взаимосвязей между независимыми переменными показано, что вариативность показателя «участник буллинга» испытывает значимое влияние Темной триады. Компоненты Темной триады, оцененные по двум опросникам, и их взаимодействие обуславливает более половины вариативности показателя «участник буллинга» (скорректированный показатель детерминации R^2 равен 0,577).

Таким образом, в подростковом возрасте, как и в более старших возрастах, обнаруживается отчетливая связь показателей Темной триады и буллинга.

Список литературы:

1. Paulhus D. L., Williams K. M. The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy // *Journal of Research in Personality*, 2002, 36, 556–563.
2. Егорова М.С., Ситникова М.А. Темная триада // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 38. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.05.2017).
3. Baughman H. M., Dearing S., Giammarco E., Vernon P. A. Relationships between bullying behaviours and the Dark Triad: A study with adults // *Personality and Individual Differences*, 2012, 52, 571–575.
4. Boddy C. Taplin R., A note on workplace psychopathic bullying – Measuring its frequency and severity // *Aggression and Violent Behavior*, 2017, in press, Available online 11 February 2017.

5. Geel M., Goemans A., Toprak F., Vedder P. Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism // *Personality and Individual Differences*, 2017, 106, 231–235.

6. Goodboy A.K., Martin M.M. The personality profile of a cyberbully: Examining the Dark Triad // *Computers in Human Behavior*, 2015, 49, 1–4.

7. Fanti K. A., Kimonis E. R. Bullying and victimization: The role of conduct problems and psychopathic traits // *Journal of Research on Adolescence*, 2012, 22, 617–631.

8. Pabian S., De Backer C. J., Vandebosch H. Dark Triad personality traits and adolescent cyber-aggression // *Personality and Individual Differences*, 2015 75, 41–46.

9. Jones D.N., Paulhus D.L. Introducing the Short Dark Triad (SD3): A Brief Measure of Dark Personality Traits // *Assessment*, 2014, 21(1), 28–41.

10. Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В. Адаптация Короткого опросника Темной триады // *Психологические исследования*. 2015. Т. 8, № 43. С. 1. URL: <http://psysudy.ru> (дата обращения: 14.05.2017).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАВМА ДЕПОРТАЦИИ

Богатырева М.Х. (Москва)

PSYCHOLOGICAL INJURY OF DEPORTATION

Bogatyreva M.Kh.

На 1 января 1953 года в СССР на спецпоселении находилось свыше 2 753 356 человек (В.Н. Земсков). *Тотальной* депортации были подвергнуты тринадцать народов- немцы, карачаевцы, калмыки, ингуши, чеченцы, балкарцы, крымские татары, финны, корейцы и турки-месхетинцы. Из них семь лишились при этом и своих национальных автономий (П.М. Полян).

Одним из первых попытку исследования истории депортированных в СССР народов предпринял А. М. Некрич. Впервые этнические депортации в СССР рассматривались как целостная, малоизученная и, главное, научная проблема.

Мы полагаем, что целый ряд проблем во взаимоотношениях этнических групп в современной Российской Федерации связан с драматической презентацией прошлого. Так называемые *man-made disasters*, т.е. антропогенные катастрофы (Bohleber, W. 1997) настолько сильно сотрясают общество, что даже поколения спустя мы вынуждены иметь дело с их травматическими последствиями.

Результаты нашего исследования показывают, что насильственное изгнание и пребывание в ссылке – это наиболее значимые эмоционально переживаемые события в новейшей истории репрессированных народов.

Травматическое прошлое, которое не было до конца пережито, разъяснено и признано обществом как собственное прошлое, обречено на то, чтобы вновь возникать на общественной сцене и тревожить коллективное сознание даже после долгого периода времени, когда, казалось бы, оно окончательно забыто.

Сам акт межпоколенной передачи психологической травмы является той точкой, «где встречаются психическое развитие, функционирование семейной группы и воспроизводство социального порядка». Речь идет о «тотальном феномене, лежащем в основе социальных отношений и процессов конструирования идентичности, который вписывает каждого индивида в значимую последовательность – в историчность» (*Де Гольжак, 2003*). Переоценка пережитого приводит к тому, что человек как бы сбрасывает груз своей биографии (*по А.Н. Леонтьеву*). И тогда происходит что-то аналогичное «смене парадигмы в науке: под воздействием новых фактов, знаний, не укладывающихся в старую схему, последняя уступает место новой.

ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ПРОТЕСТНОЙ АКТИВНОСТИ

Гусейнов А.Ш. (Краснодар)

PERSONALITY AS A SUBJECT OF PROTEST ACTIVITY

Guseinov A.Sh.

Одной из значимых современных тенденций развития социогуманитарного познания является изменение подходов к рассмотрению протестной активности личности, ее генезиса, движущих сил, структурных характеристик и психологических механизмов. Заданное С.Л. Рубинштейном и А.В. Брушлинским дискурсивное поле, послужившее основой для развития субъектно-бытийной методологии, стало системой координат для создания концепции протестной активности личности и позволило преодолеть выраженный дисбаланс в уровне сложности и многомерности феномена и средств его изучения [1], [3], [4].

Протестная активность личности анализируется как разновидность модусов бытия и определяется как процесс, направленный на переструктурирование внешнего (микро- и макросоциума) в соответствии со спецификой самоопределения личности в конкретно-исторических противоречиях. Структурными параметрами системы протестной активности являются ценностно-смысловая направленность, бытийные противоречия и способы их разрешения, картина мира, мотивационно-потребностная сфера, наряду с системообразующими компонентами – субъектной

позицией личности и экзистенциальным самоопределением. Многокомпонентная структура протестной активности личности, позволяющая интерпретировать ее разнообразные проявления, обнаруживает близость с описанными в субъектно-бытийном подходе модусами бытия [6].

Анализ структуры феномена позволил выделить основания для дифференциации личности как субъекта конструктивной или деструктивной протестной активности. В частности, на основе структурных компонентов нами осуществлена конкретизация и содержательное наполнение деструктивных (*оппозиция, нигилизм, негативный эскапизм, негативизм*) и конструктивных форм протеста (*эмансипация, высший эскапизм*). Анализ протестных форм через соотнесение с конкретно-историческим контекстом раскрывает определенный вариант экзистенциального самоопределения и тип субъектного позиционирования, проясняя *жизненную позицию личности по отношению к миру* [5].

Разработанная *классификация разноуровневых противоречий* позволила не только зафиксировать специфику форм протеста, но и проследить условия психологического равновесия или его нарушения по системным позициям «личность-общество» и «личность-государство». Выявлено, что предпочтение деструктивных форм протеста не позволяет конструктивно разрешать бытийные противоречия, затрудняет возможность их проблематизации и поиска продуктивных решений, обуславливая социальную непродуктивность личности. Весь комплекс отмеченных противоречий концентрируется вокруг экзистенциальных потребностей – в связи, трансценденции, укорененности в мире, в самоидентичности и системе ориентации, способы удовлетворения которых сильно извращаются. Установлен также вклад в протестную активность специфических психологических механизмов – *смещения, искажения, инверсии и подмены*, создающих лишь *видимость разрешения экзистенциальных вопросов бытия* [2]. Вследствие действия этих механизмов протестная активность становится деструктивной, препятствуя позитивной идентичности и нарушая развитие личностной автономии.

Выделены характерные для конструктивных форм *ценностно-смысловые противоречия* между выработанными ценностями и смыслами и догматизмом общественных структур, не готовых воспринять транслируемые субъектом ценности. Интегрированность в культурный контекст и осознание себя подлинным субъектом исторического процесса способствует умению выявлять проблемные ситуации и творчески их преобразовывать на основе активной и устойчивой субъектной позиции, взяв ответственность за результаты.

Список литературы

1. Гусейнов А.Ш. Протестная активность личности: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Краснодар, 2017. 60 с.
2. Гусейнов А.Ш. Психологический анализ условий радикализации деструктивных форм протестной активности личности // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6.Ч. 3. С. 124-129.
3. Гусейнов А.Ш. Опросник «Протестная активность личности: разработка и апробация» (Учеб.-методич. пособие) / Краснодар: КГУФКСТ, 2015. 64 с.
4. Гусейнов А.Ш., Фоменко Г.Ю., Рябикина З.И. Протестная активность личности в контексте субъектно-бытийного подхода // Человек. Сообщество. Управление. 2015. (16) № 3. С. 6-21.
5. Гусейнов А.Ш., Шиповская В.В. Особенности субъект-объектного позиционирования в современном спорте: субъектно-бытийная интерпретация // Материалы Всероссийского научного семинара «Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков» (г. Сочи, 28 сентября 2015 г.). Министерство образования РФ; Соч. гос. ун-т; Соц.-пед. ф-т СГУ; Под ред. И.Б. Шуванова, Ю.Э. Макаревской, Г.Ю. Фоменко, З.И. Рябикиной. – Сочи: СГУ, 2016. – 93 с. С. 11-22.
6. Фоменко Г.Ю. Личность как субъект бытия в экстремальных условиях. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Краснодар, 2006. 48 с.

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ «СЛЕДОВ» ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА- КОНСУЛЬТАНТА НА СТАДИИ ВЫБОРА КЛИЕНТОМ

Зиновьева Е.В., Салитова М.В. (Санкт-Петербург)

THE ROLE OF DIGITAL TRACES OF THE COUNSELOR PERSONALITY AT THE STAGE OF THE CHOICE BY THE CLIENT

Zinovyeva E.V., Salitova M.V.

В психологическом консультировании значимость личности консультанта признается специалистами всех направлений. Исследования показывают, что процент эффективности, зависящий от консультанта, составляет 5-9%, что гораздо больше, чем вклад метода 0-1% или в сравнении с плацебо [1]. Однако до сих пор идет дискурс о том, что включать в содержание этого понятия. Как понять, где «сработала» личность?

Известно, что личность консультанта заявляет о себе с самого начала, со стадии знакомства. Именно от того, кто предстанет перед клиентом, зависит, останется он или уйдет. Сегодня в эру цифровых технологий, все начинается гораздо раньше. Сайты, на которых оформляют свои профили консультанты, позволяют предположить, что личность консультанта «работает» уже на этапе выбора психолога.

Нами проведено исследование среди студентов – психологов, которым было предложено выбрать себе консультанта на сайте и написать эссе на тему «Что было для меня важно при выборе консультанта».

Выбор в качестве испытуемых студентов-психологов был обусловлен тем, что они склонны к большей рефлексии и меньшей стереотипизации представлений о психологе. Было проанализировано 45 эссе студентов 3 курса СПбГУ, средний возраст 19,5 лет. Обнаружено, что 85% студентов при выборе консультанта в сети Интернет опираются на сведения об образовании – это должно быть высшее психологическое или медицинское образование. Также значимую роль играет возраст (80%) и опыт (76%). Что касается возраста, то здесь указывался диапазон от 35 до 50 лет – такие психологи, по их мнению, достаточно зрелые и в тоже время молодые «чтобы разбираться в современном мире». Опыт около 7 лет, рассматривается как достаточный, что бы стать компетентным специалистом.

Чаще всего (95%) выбиралась женщина, что может быть связано с тем, что женская фигура представляется более безопасной.

Особое значение для 81% участников имела внешность специалиста. Многие указывали на то, что фотография должна быть официальной, и даже настаивали на том, что «профессионал не может позволить себе фотографию свободного стиля».

Также на выбор влияло наличие сертификатов, научных публикаций, как признака самосовершенствования консультанта.

Меньшее значение (64%, 51% и 43%) придавалось направлению, методам и типам проблем.

Что касается влияния непосредственно личности консультанта на его выбор, то об этом мы могли судить лишь по косвенным комментариям.

Для 95% студентов, на появление доверия влияло оформление текста, структурированность информации и грамотность (например, «информация должна быть структурирована», «понимаешь, что у человека все «разложено по полочкам» и это привлекает»). Еще одним значимым показателем, связанным с доверием стало отсутствие обещаний помочь с любой проблемой, 87% считали такие обещания неискренними. Самораскрытие психологом себя в любимых цитатах или собственных выражениях, приветствовалось и также располагало к его выбору.

Особо хотелось бы отметить появление таких предложений как: «появилось ощущение вот он, кого я искала», «в тот момент я, наконец, поняла, это – он», «мой и его взгляды на жизнь совпали», свидетельствующие о том, что выбор консультанта связан с нечто большим, чем образование, возраст, квалификация.

Подводя итог, мы можем отметить что студенты-психологи, при выборе консультанта в виртуальном пространстве чаще ориентируются на

модель преподавателя. Личность консультанта действительно «работает» на этапе выбора, через оформление страницы, выбор фотографии. Структурированность, стиль речи, грамотность, а также личная информация о себе влияют на появление доверия и чувства похожести.

Список литературы:

1. Miller S., Hubble M., Chow D., Seidel J. The outcome of psychotherapy: Yesterday, today, and tomorrow. *Psychotherapy*, 2013, Vol. 50(1), 88–97

РОЛЬ СУДЬБЫ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИВЕРЖЕНЦЕВ ИСЛАМА (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ)

Касимова А.В. (Казань)

Одним из самых интересных предметов для рассмотрения в современном гуманитарном дискурсе по праву можно считать особенности внутреннего мира религиозного человека. Имеющиеся на сегодняшний день в отечественной психологии исследования мусульман представлены в ограниченном количестве и в основном посвящены изучению идентичности и ценностей приверженцев ислама.

С нашей точки зрения особый исследовательский интерес для психологии представляет проблема судьбы в религии ислам и жизни мусульман по ряду причин. Во-первых, представляется, что ее решение может концептуально изменить базовый для отечественной психологии субъектный подход, не учитывающий картину мира мусульманина и представляющий человека, как максимально свободного существа, способного самостоятельно преобразовывать свою жизнедеятельность, контролировать ее ход и результаты. С этим постулатом значимо расходятся представления человека, мыслящего категориями мусульманской ислама.

Ислам отличает глубоко провиденциальный взгляд на окружающий мир и жизнь человека. Согласно концепции такдира, каждому человеку Всевышним предопределена его индивидуальная судьба. Под судьбой в данном случае понимается весь жизненный путь человека от момента его зачатия до смерти, все события его жизни, поступки и т.д. Строга говоря, срок жизни и обстоятельства кончины любого человека известны только его Создателю. Даже попадание в рай или ад уже предопределено человеку его судьбой. Ислам учит тому, что все происходящее, как доброе, так и злое в жизни человека, сотворено самим Богом и соответствует его воле. Поступки человека объявляются творением Аллаха.

На первый взгляд данные утверждения выглядят вполне фаталистически и в сознании светского человека (не-мусульманина) вступает

в коллизию с представлением о свободе человеческой воли, которую ислам также недвусмысленно признает.

Утверждая безусловную предопределенность конечных судеб каждого из людей, ислам все же признает, что инициатива в следовании праведному пути либо уклонению от него остается в компетенции человека: праведному верующему, безукоризненно исполняющему религиозные предписания, Всевышний «облегчит путь к легчайшему», тогда как неверующему или грешнику, свободно выбравшему свой «ложный» путь, будет «облегчен путь к тягчайшему». Изначальный выбор как бы зависим от человека. Безусловно, подобная антиномия личной свободы и Божественного детерминизма требует психологического осмысления и эмпирического изучения в части влияния на поведение индивида.

Во-вторых, решение обозначенной проблемы может быть ключевой для понимания фаталистического аспекта сознания радикальных исламистов, совершающих экстремистские и террористические преступления и оправдывающих подобные деяния волей и предопределением Всевышнего.

Литература:

1. Грановская Р.М. Психология веры. – СПб.: Питер, 2010. – 480 с.
2. Добаев И.П. Исламский радикализм: генезис, эволюция, практика. – Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 2002. – 416 с.
3. Франкл В. Духовность, свобода и ответственность // Человек в поисках смысла / В.Франкл. – М., 1990. – С.96-100.

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Ковалева Н.В. (Адыгейский государственный университет)

FEATURES OF SUBJECT IDENTITY OF A PERSON IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Образовательная среда вуза требует от студентов личностной зрелости, организованности, ответственности за эффективность своего обучения. Успешность решения новых задач зависит от субъектной идентичности личности, понимаемой как способность формировать смыслы и значения своей деятельности, выбирать способы и меру их реализации в соответствии с ситуацией. Субъектная идентичность проявляется в ситуациях столкновения личности с новыми обстоятельствами, неопределенностью, необходимостью действовать нестандартно [1]. Она обеспе-

чивает самостоятельность и организованность личности в преодолении трудностей образовательных инноваций.

Включение вузов в реализацию международных образовательных программ расширило этногеографию студенческих групп и активизировало процессы межкультурной коммуникации. По мнению Р.Д. Хунагова, в результате происходит сближение обучающихся из разных государств, культур, этносов, но одновременно сохраняются и различия – расово-антропологические, языковые, этно-культурные [2]. Эти обстоятельства влияют на субъектную идентичность студентов.

Центром социально-психологических проблем НИИ КП АГУ исследованы особенности субъектной идентичности личности студентов в межкультурной коммуникации. Выявлены сходства и различия в идентификационных процессах между российскими и иностранными обучающимися в осознании трудностей учебной деятельности и способах их преодоления.

У иностранных студентов главной трудностью является коммуникация – 75 % из них указали, что испытывают сложности в учебе из-за плохого знания русского языка. Второе место занимает собственная лень и проблемы самоорганизации, третье – семейные и материальные трудности.

Россияне отметили проблему организации времени (55%), собственную лень, состояния утомления, усталости, здоровья, трудности обучения (усвоение, объем учебного материала). Присутствуют межличностные конфликты, недопонимание среди студентов и преподавателей, личные, семейные проблемы. У всех доминируют ситуационные проблемы, связанные с экзаменами, зачетами и межличностными отношениями в семестре. На втором месте – кризисные переживания, связанные с поиском новых способов поведения при столкновении с новыми видами учебных трудностей.

Итак, в обеих группах доминируют проблемы, связанные с проявлением и реализацией обучающихся как субъектов образовательной системы. Но в группе россиян преобладает внутренний, смысловой аспект, а в группе иностранных студентов – операциональный аспект.

Факторами усиления активности для преодоления трудностей учебной деятельности в обеих группах выступают интерес и стремление действовать в отношении цели. Кроме того, у россиян мотиваторами к обучению выступают материальное вознаграждение, оценка и поддержка преподавателей, соперничество, результат, срок сдачи. У иностранных граждан – долг, занятия спортом, воля, гордость, награждение как признание успехов.

Следовательно, уровень субъектной идентичности у иностранных студентов выше, чем у российских, так как они в решении учебных проблем руководствуются внутренним личностно-субъектным ресурсом действий – чувством долга, гордости, волевыми качествами. У россиян доминирует внешний мотивационный ресурс, содержащий зависимость – преодолевая проблемы, они ориентируются не на собственный ресурс, а на чью-то оценку, поддержку, установленные кем-то сроки.

Таким образом, в работе с аудиторией важно систематически использовать интерактивные методы обучения, формирующие способность каждого обучающегося создавать и использовать собственный личностный ресурс субъекта образовательной деятельности.

Список литературы

1. Ковалева Н.В. Образовательная среда как фактор формирования субъектной идентичности воспитанников школы-интерната // Гуманитарные и социально-экономические науки, 2014. № 5. С. 80 – 84.

2. Многоуровневая идентичность. З.А. Жаде, Е.С. Куква, С.А.Ляшова, А.Ю. Шадже. – М.: Российское философское общество. – Майкоп, ООО Качество, 2006 – 245 с.

ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТА БЫТИЯ

Ожигова Л.Н.

TRADITIONS AND PERSPECTIVES OF STUDYING THE GENDER IDENTITY OF A PERSON AS A SUBJECT OF BEING

Гендерные исследования продолжают являться трендом современной западной и российской науки последние несколько лет, так как сам гендерный вопрос детерминирует нашу жизнь во всех ее измерениях, хотим мы этого или нет. За последние 15-20 лет в гендерной психологии наработан целый ряд теоретико-методологических, практических и образовательных шагов, которые содействуют развитию гуманитарных ценностей и способствуют социально-психологической поддержке личности.

Рассматривая жизнь человека в перспективе проявления субъектности, гендерная психология вернула ее (субъектность) женщине и позволила по-новому взглянуть на феноменологию жизни мужчины. С одной стороны, бытие личности в оценке гендерного измерения по-прежнему предстает в традиционных ракурсах: изучение конструирования гендерной идентичности и гендерных стереотипов; разработка инструментов

диагностики и гендерного анализа; вопросы психологического консультирования и психотерапии гендерой реализации личности [2]. С другой стороны, стало ясно, что на втором десятке 21 века укрепляется новая культура социальных отношений, в которых женщины и мужчины пока еще по-прежнему не равны (несмотря на 100 признания политических прав женщин), но психологически готовы к диалогу мышлений, мировоззрений и чувств.

Индивидуализация жизни, пропагандируемая СМИ и потребительским рынком, усиливает мультиполярность характеристик, смыслов и экзистенций внутри субъективных пространств личности [3]. Привычная культурологическая дихотомия "мужское-женское" внутри самой личности (ее самоинтерпретации) перешагнула модель андрогинии (70-90гг.) и усилила вариативность гендеров в детализации того, что такое женское и мужское. Современный субъект скорее озадачен не тем каким мужчиной или женщиной являться, а какой личностью быть и как в активном потоке жизни успеть Быть – духовно прожить момент жизни, а не быть захваченным очередной манипулятивной машиной: коммерческими технологами, политическими суггестиями, социальными мифами [1].

То есть появились новые тенденции, которые мы выделяем как темы и предметы гендерного исследования: последствия для супружеских отношений и детей перераспределения семейных функций; осознанное отцовство и материнство; последствия нерегистрируемых брачных отношений («первый брак как право на ошибку», смещение брачного возраста); последствия расширения использования репродуктивных технологий (суррогатное материнство, движение чайлдфри); сетевое взаимодействие родителей; геронтологические аспекты гендерного неравенства; гендерная идентификация личности в мультикультурном пространстве глобального мира. Нельзя не отметить, что СМИ и политические провокации пытаются усилить и вульгаризировать (сексуализировать) гендерную тематику, в то время как в самих гендерных исследованиях отмечается все большая корректность в изучении сексуальности как приватной части жизни личности.

Таким образом, в гендерных исследованиях в контексте субъектно-бытийного подхода продолжает находиться изучение гендерной идентичности личности как субъекта бытия своей жизни в коммерциализированном, техногенном и милитаризированном мире. Гендерная идентичность личности есть проявление субъектности, воплощенной в социокультурном теле, проживающем смыслы своей реализации и распознаваемом как типичный или вариативный гендер.

Список литературы:

1. Галлямова А.А., Лопухова О.Г. Духовность и религиозность: гендерный и возрастной аспекты // Человек. Сообщество. Управление. 2016. № 3. С. 49-58.
2. Клецина И.С., Иоффе Е.В. Нормы мужского и женского поведения в оценках студенческой молодежи // Человек. Сообщество. Управление. 2016. № 3. С. 61- 69.
3. Хлыщева Е.В. Мифологема "свой-чужой" в гетеротопном пространстве общества потребления // Человек. Сообщество. Управление. 2015. № 3. С. 34-49.

ДИНАМИКА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Сахарова Т.Н. (Москва)

DYNAMICS OF PERSON'S LIFE-MEANING ORIENTATIONS IN ONTOGENESIS

Sakharova T.N.

Смысл жизни человека в каждый конкретный возрастной период времени включает в себя ряд компонентов, одни из которых еще только зарождаются, другие достигают своего апогея, а третьи уже отмирают. Нахождение новых личностных смыслов в соответствии со своей меняющейся идентичностью является постоянной задачей человека на протяжении всего жизненного цикла.

Смысложизненная концепция начинает складываться к подростковому возрасту, так как это наиболее чувствительный период для формирования глубинных личностных образований. Именно в период взросления перед подростком встают вопросы, связанные с поиском себя, своего места в мире, решаются задачи принятия своей новой взрослой идентичности.

Не менее значимой проблема поиска смысла жизни оказывается в юношеском возрасте. Этот возрастной период связан с актуализацией проблемы личностного самоопределения. Одной из задач развития личности в юношеском возрасте становится принятие молодым человеком ответственности за собственную жизнь на себя.

Смысложизненная концепция, начиная впервые складываться к подростковому возрасту, пройдя дальнейшее развитие в юношеском возрасте, претерпевает перестройку и переосмысление в зрелом возрасте.

В период зрелости человек может полностью раскрыть свой потенциал, реализовать себя во всех сферах. Основная тенденция развития

личности в зрелости – это достижение наивысшего уровня духовных, интеллектуальных и физических способностей. Период зрелости – это время исполнения человеком своего предназначения как в профессиональной или общественной деятельности, так и в плане преемственности поколений. В зрелости главными сторонами жизни обычно являются профессиональная деятельность и семейные отношения. Важнейшей особенностью зрелости является осознание ответственности за содержание своей жизни перед самим собой и перед другими людьми. В зрелом возрасте тенденция поиска смысла жизни заменяется его реализацией.

Изменение смысложизненных ориентаций происходит и в пожилом возрасте. Данный возраст характеризуется множеством психологических изменений, интеллектуальным и эмоциональным «уходом» в собственный внутренний мир, в переживания, связанные с оценкой и осмыслением уже прожитой жизни, самого процесса старения. Анализ собственного смысла жизни связан с пересмотром ценностей жизни. Для людей пожилого возраста свойственно доминирование межличностных отношений и снижение профессиональной самореализации.

В целом, картина возрастной динамики смысложизненных ориентаций личности и их направленности выглядит следующим образом:

- впервые смысложизненные ориентации, как личностные образования, начинают складываться в подростковом возрасте. На данном этапе онтогенеза они направлены в основном на процесс жизни и связаны с поиском собственной жизненной перспективы;
- в юношеском возрасте происходит трансформация сложившихся в подростковом возрасте смысложизненных ориентаций, которая связана с появлением определенной иерархии смыслов: выделением ведущих и второстепенных смыслов;
- в зрелости трансформация смысложизненных ориентаций связана с реализацией смысла жизни в отличие от его активного поиска на предыдущих этапах онтогенеза. Важными становятся цель и результат собственной жизни, возможность самому управлять своей жизнью. Именно в зрелости закладываются варианты развития личности в старости;
- в пожилом возрасте наиболее выраженной тенденцией, определяющей смысложизненные ориентации, является наличие уровня осознанности и принятия собственной жизни, что будет способствовать успешной адаптации личности к старости и дальнейшему ее развитию на данном возрастном этапе.

Список литературы

1. Вайзер Г.А. Смысл жизни и двойной кризис в жизни человека // Психологический журнал. 1998. № 5.

2. Волынская Л.Б. Психология зрелости и старения // Психологический журнал. 2002. № 1 (17). С. 24–30.
3. Ермолаева М.В. Практическая психология старости. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 320 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений, 15-е издание. М.: Изд-во Академия, 2015. 656 с.
5. Психология старости и старения: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Сост. Краснова О.В., Лидерс А.Г. М.: Изд-во Академия, 2003. 416 с.
6. Психология развития / Под ред. Болотовой А.К. и Молчановой О.Н. М.: Изд-во ЧеРо, 2005. 524 с.
7. Психолого-педагогические и философские аспекты смысла жизни (материалы I-II симп.). М.: Психологический ин-т РАО, 1997. 232 с.
8. Семенов Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна: изд. 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.
9. Чудновский В.Э. Становление личности и проблемы смысла жизни: избранные тр. / В.Э. Чудновский. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2006. 768 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Изд-во Прогресс, 1996. 344 с.

МОДУС ПРЕОДОЛЕНИЯ И МОДУС БЕСПОМОЩНОСТИ КАК РАЗНЫЕ СПОСОБЫ ФОРМООБРАЗОВАНИЯ БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ

Шиповская В.В. (Краснодар)

MODE OF OVERCOMING AND MODE OF HELPLESSNESS AS DIFFERENT WAYS OF SHAPING THE BEING OF PERSONALITY

Shipovskaya V.V. (Krasnodar)

Усложнение и интенсификация социокультурной динамики обусловили изменения в мировоззрении современной эпохи и индивидуальной картине мира. В связи с этим актуальным становится вопрос о формообразовании бытия на основе преодолевающей активности субъекта, способствующей актуализации личностного потенциала, обеспечивающей аутентичное бытие на разных этапах жизненного пути.

Конструкт «модус бытия», разработанный в субъектно-бытийном подходе [5] на основе выделенных С.Л. Рубинштейном двух способов существования (стихийном и рефлексивном) и его идеи о тождественности сущности личности и способа существования [4], позволяет анализировать различные виды и механизмы формообразования личностно-

го бытия, а также трансформацию субъекта в системе взаимодействий в процессе конструирования различных бытийных пространств. Опора на данные положения позволяет содержательно наполнить применительно к модусу преодоления и модусу беспомощности выделенную структуру модусов бытия. Ключевыми компонентами модусов бытия, «выстраивающими» в систему все остальные параметры (ценностно-смысловую направленность, бытийные противоречия и способы их разрешения, картину мира, мотивационно-потребностную сферу), выступают *тип личностной активности и экзистенциальное самоопределение*. Именно эти ядерные параметры в своем системном взаимодействии оформляют вектор субъектной активности и создают условия для оформления и реализации конкретного модуса бытия.

Анализ предпочитаемого человеком модуса бытия дает возможность выйти на потенциал субъектности и установить, в какой мере личность является субъектом своей жизни. Центральным моментом здесь является способность к экзистенциальным решениям и *выбор двух экзистенциальных возможностей* [10] – *принятие самобытия или его игнорирование*. Быть субъектом самобытия предполагает отказ от фиксации на барьерах, как это происходит даже в конструктивной протестной активности [1], [2]. Продуктивный модус бытия, основанный на преодолевающей активности, обнаруживает близость с предельным существованием [5]. Характер такого бытия наполняет жизнь смыслом и позволяет максимально реализовывать бытийные возможности. Обращаясь к проблемам и противоречиям, модус преодоления дает возможность творчески их преобразовывать на основе принятия подлинно экзистенциальных решений. Применительно к данному модусу бытия можно говорить о его соответствии внутренней сущности и понимании своего предназначения [6]. Субъекты модуса преодоления воспринимают себя творцами, для них характерна потребность в экзистенциальной самоисполненности. Соответственно этих лиц отличает непротиворечивая картина мира, высокий уровень творческой активности и личностная целостность.

Полной противоположностью модуса преодоления является модус беспомощности, который становится характерной особенностью нашего времени [3], [9]. Данный модус, направленный на избегание, близок по содержанию экстремальному модусу бытия [5] и пассивной, «страдательной» позиции [4]. Субъекты данного модуса бытия – это жертвы негативного прогнозирования своей активности в повседневных ситуациях, неспособности к контролю над событиями и, следовательно, зависимые и внутренне несвободные индивиды [7], [8], [9]. Беспомощная, фаталистическая позиция – это самоподчинение тревоге, страху, растерянности, депрессивным переживаниям. Лиц, предпочитающих модус

беспомощности, отличает разочарование, неуспешность, недоверие к миру, утрата духовных ориентиров, что указывает на объектное позиционирование личности. Перспективным представляется изучение возможных флуктуаций между двумя модусами бытия.

Список литературы

1. Гусейнов А.Ш. Протестная активность личности: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Краснодар, 2017. 60 с.
2. Гусейнов А.Ш., Фоменко Г.Ю., Рябикина З.И. Протестная активность личности в контексте субъектно-бытийного подхода // Человек. Сообщество. Управление. 2015. (16) № 3. С. 6-21.
3. Гусейнов А.Ш., Шиповская В.В. Ценностно-смысловые аспекты личностного становления: субъектно-бытийная интерпретация // Акмеология. СВ №1/2. 2014. С. 245-246.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. М.: Питер, 2003. 512 с.
5. Фоменко Г.Ю. Модусы бытия личности в контексте субъектно-бытийного подхода // Психология субъекта и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. Краснодар: КубГУ, 2010. С. 158-174.
6. Шиповская В.В. Преодолевающая активность личности как потенциал субъектности // Сборник материалов Междунар. науч. конф. «Человек, субъект, личность в современной психологии» (к 80-летию со дня рождения А.В. Брушлинского). М.: Институт психологии РАН, 2013. С. 463-466.
7. Шиповская В.В. Психологический феномен беспомощности // Человек. Сообщество. Управление. 2009. №4. С. 38- 53.
8. Шиповская В.В. Особенности проявления личностной беспомощности в сложных жизненных ситуациях // Человек. Сообщество. Управление. 2010. №2. С. 100-113.
9. Шиповская В.В. Отчуждение и экзистенциальная беспомощность подростков как показатели неаутентичности личностного бытия // Личность и бытие: человек как субъект социокультурной реальности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. З.И. Рябикиной и В.В. Знакова. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2016. С.270-273.
10. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. 527 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПОДРОСТКОВ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП МАГАДАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Бартош Т.П., Бартош О.П. (Магадан)

PSYCHIC STATE PECULIARITIES IN ADOLESCENTS OF DIFFERENT ETHNIC GROUPS OF MAGADAN REGION

Bartosh T.P., Bartosh O.P.

Природно-климатические и социальные факторы Северо-Востока России оказывают комплексное влияние на формирование организма человека уже с раннего детства. Это приводит к перенапряжению различных функциональных систем, центральной нервной системы и психической сферы [1]. Цель нашего исследования – изучение особенностей психических состояний подростков различных этнических групп, проживающих в условиях городской и поселковой среды Магаданской области.

Всего было обследовано 608 подростков 15-17 лет. Группу 1 составили 154 девушки и 108 юношей из числа коренных малочисленных народов Севера (коряки и эвены), проживающие в п. Эвенск Магаданской области. Группу 2 составили 178 девушек и 168 юношей, родившиеся и проживающие в г. Магадане. Учащиеся 1 группы обучались в школе-интернате отдаленного п.Эвенск Магаданской области, расположенный на побережье Охотского моря в 535 км от г. Магадана. В Магадане обследование школьников проводили в трех гимназиях города. Для оценки актуального психического состояния использовали стандартизированные методики. Для определения форм агрессивных и враждебных реакций использовали опросник А. Басса и А. Дарки, уровень ситуативной (СТ) и личностной (ЛТ) тревожности определяли по методике Спилбергера-Ханина. Наличие невротических и неврозоподобных симптомов в эмоционально-аффективной сфере подростков определяли с помощью шкалы нервно-психической адаптации (НПА). Уровень социальной фрустрированности подростков определяли методикой УСФ-п [2]. Статистическая обработка данных проведена с использованием пакета прикладных программ Excel-97 и Statistika-6.

Результаты исследования показали, что средние значения НПА девушек составили $36 \pm 2,8$ и $34 \pm 2,5$ баллов, соответственно, для 1 и 2 группы,

превышая таковые юношей ($p < 0,05$). Можно рассматривать, как особенность психической организации девушек региона, с другой стороны, как неблагоприятный прогностический признак нарушения нервно-психической адаптации. У юношей из числа коренных малочисленных народов средний балл шкалы НПА по отношению к сверстникам Магадана, был значимо выше ($p < 0,05$) ($25 \pm 3,5$ против $19 \pm 1,6$). При этом признаки нарушения нервно-психической адаптации регистрировались более, чем у 40 % девушек и 20 % юношей обследуемых групп.

Средние групповые значения ситуативной и личностной тревожности у обследуемых находились в пределах нормы. Однако, у юношей-аборигенов эти показатели были значимо более высокие ($p < 0,05$) по сравнению со сверстниками Магадана ($40 \pm 0,7$ баллов против $36 \pm 0,5$). Высокую личностную тревожность отмечали 44 % девушек Эвенска и 35 % магаданок. У юношей аборигенов более, чем в 3 раза чаще, чем у сверстников Магадана, регистрировалась высокая личностная тревожность. Наиболее высокий уровень социальной фрустрированности демонстрировали девушки Магадана и юноши-аборигены.

Исследование профиля агрессивности показало, что для девушек Магадана в большей степени, чем сверстницам Эвенска, характерны проявления агрессивных реакций – Косвенной и Вербальной агрессии, Раздражения и Негативизма ($p < 0,05$). У девушек и юношей аборигенной популяции отмечали более высокие проявления аутоагрессивных и враждебных реакций по сравнению с магаданскими сверстниками: показатели Чувства вины, Обиды и Подозрительности ($p < 0,05$).

Наше исследование показало, что подростки аборигенной популяции отдаленного п. Эвенск, по сравнению со сверстниками г. Магадана, характеризуются более выраженными враждебными и аутоагрессивными реакциями и менее агрессивными. У них значимо более выражены показатели нарушения в сфере нервно-психической адаптации, ситуативной и личностной тревожности и социальной фрустрированности.

Список литературы

1. Бартош Т.П., Бартош О.П. Особенности эмоциональной сферы подростков различных этнических групп Магаданской области // Тюменский медицинский журнал. 2015. № 4. С.7-13.
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2002. – 672 с.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ЭТНОСОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Николаева Э.Ф., Николаева С.Ю. (Тольятти)

ETHNOCULTURAL AWARENESS AS A CONDITION FOR THE ETHNOSOCIALIZATION OF PRESCHOOLERS

Nikolaeva E.F., Nikolaeva S.Yu. (Tolyatti)

Национально-культурное своеобразие социальной среды, окружающей ребенка на ранних этапах социализации характеризуется множественностью компонентов. Культура – это сфера всей человеческой жизни во всем пространстве истории, выраженная в продуктах деятельности, творчества и в человеческой духовности.

Каждая этническая культура содержит в себе историю своего народа, способы организации жизни и отношений людей, предметы деятельности, язык, способности и духовные силы (нравственность, эстетизм, мировоззрение), особенности общения, идеологию и вероисповедание, социальные нормы и правила, выраженные в традициях, обычаях и нравах. То есть, этнокультура – это средовые нормы и правила, в которых непосредственно осуществляется развитие и социализация личности, это тот самый мезофактор, который определяет специфику человека и обогащает его индивидуальность.

Этнокультурация в дошкольных возрастах имеет свою специфику. Трансмиссия культуры происходит вертикально, передаваясь от родителей, рода, и непрямым методом, путем научения в социальных институтах. Горизонтальная культурация – это освоение ребенком этнокультуры при взаимодействии с другими людьми в такой среде, где пересекаются многие культуры, образуя полиэтническое поле. Оно имеет спонтанный характер, но в рамках социальных институтов, в данном случае – в дошкольных учреждениях.

Результаты психологических исследований показывают, что современные условия считаются сложными для этнокультурной социализации детей и молодежи и даже этнокультурная осведомленность страдает из-за ограниченности проявлений таких компонентов культуры, как традиции, обычаи и язык.

Осведомленность человека – это когнитивное образование, выражающееся в способности человека идентифицировать явление или предмет в повседневной жизни, т.е. не только знать его, но и иметь эмоционально-чувственную реакцию, что в комплексе обнаруживает себя в отношении к этому явлению или предмету осведомленности.

В рамках этносоциализации детей дошкольного возраста этнокультурная осведомленность становится предметом не только исследования, но и формирования. Формирование этнокультурной осведомленности детей в дошкольном учреждении представлено целенаправленным процессом психолого-педагогической деятельности, целью которой является усвоение воспитанниками этнокультурных знаний и представлений.

Этнокультурная осведомленность детей дошкольного возраста включает в себя такие категории, как:

- знакомство с продуктами народного творчества;
- знакомство с национальными языками;
- знакомство с социальными нормами, традициями, праздниками.

Такое содержание создает этноустановки личности воспитанников, которые будут связаны с их положительным эмоциональным переживанием, что явится механизмом общей социализации ребенка дошкольного возраста.

Применение исследовательских методов для изучения сложной для этого возраста проблемы, позволил нам получить информацию об этнических представлениях, установках, традициях семьи, а также их смысловые и содержательные составляющие. Анализ составляющих создает возможности для разработки психолого-педагогической программы, направленной на создание условий межкультурной коммуникации, на построение развивающей среды, которые обеспечат условия межэтнического и межпоколенческого взаимодействия (педагоги – родители – дети) и этносоциализации с сохранением их этнической идентичности.

Список литературы

1. Николаева, Э.Ф. Проблема социализации и самореализации на ранних этапах онтогенеза личности. / Э.Ф. Николаева. Сб. научных трудов, Прикладные исследования психологии личности / выпуск 1, – Тольятти, изд-во ТГУ, 2009.

2. Николаева, Э.Ф., Николаева, С.Ю., Смолякова, Е.В. Этносоциализация дошкольников в условиях многонациональной и поликультурной среды / Актуальные вопросы психологии детства // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием.- Казань: Отечество, 2013. – 154 с. – С. 143-147.

РАЗРАБОТКА ДИСТАНТНОЙ ПРОГРАММЫ ВТОРИЧНОЙ ПРЕВЕНЦИИ ВИЧ-ИНФЕКЦИИ

Шаболтас А.В., Скочилов Р.В., Ураева Г.В. (Санкт-Петербург)

DEVELOPMENT OF A DISTANT PROGRAM FOR SECONDARY PREVENTION OF HIV INFECTION

Shaboltas A.V., Skochilov R.V., Uraeva G.V. (St. Petersburg)

Введение. Эпидемия ВИЧ/СПИД является серьезнейшей проблемой современного общественного здравоохранения для многих стран мира, включая Россию. Несмотря на значительные успехи, достигнутые в области лечения ВИЧ-инфекции, остановить распространение заболевания не удастся. Актуальной является задача разработки, апробации и проверки эффективности инновационных программ вторичной профилактики ВИЧ, направленных на предотвращение распространения ВИЧ от уже заболевших лиц и повышение качества жизни людей, живущих с ВИЧ (ЛЖВ). В России на данный момент не существует программ профилактики ВИЧ-инфекции с использованием интернет-технологий, в то время как такие программы являются перспективными с точки зрения профилактического потенциала и уровня распространения интернет-коммуникаций в современном обществе. Вследствие широкого охвата целевой аудитории, разрабатываемая в Санкт-Петербургском государственном университете профилактическая онлайн-программа будет экономически эффективной, а анонимность и возможность учета индивидуальных потребностей сделают ее привлекательной для потенциальных участников.

Цель исследования. Основной целью настоящего научно-исследовательского проекта является разработка и апробация комплексной дистантной программы профилактики распространения ВИЧ для ЛЖВ в Санкт-Петербурге.

Материалы и методы. На этапе разработки профилактической программы производилась оценка потребностей целевой аудитории посредством проведения глубинных интервью с представителями сообщества ЛЖВ и с экспертами, работающими с ЛЖВ. В роли экспертов выступали врачи-инфекционисты, психологи и социальные работники государственных и негосударственных организаций, оказывающих услуги ВИЧ-положительным людям. Всего было проведено 30 глубинных интервью: 10 интервью с ЛЖВ, 10 – с врачами-инфекционистами, 5 – с психолога-

ми и 5 – с представителями научно-исследовательских и помогающих организаций. Длительность интервью составляла от 40 минут до 1,5 часов. Анализ полученных качественных данных проводился с помощью программного обеспечения ATLAS.ti.

Результаты и обсуждение. На основе качественных данных, полученных в результате проведения интервью, а также с учетом материалов научных публикаций была разработана пилотная версия превентивной онлайн-программы для ЛЖВна основе модели «Информация-Мотивация-Поведение». Программа состоит из шести обязательных частей и одной дополнительной, отражающих основные запросы и проблемы целевой аудитории Обязательные для прохождения всеми участниками разделы программы представлены в следующем порядке: «Информация о ВИЧ-инфекции», «Принятие диагноза», «Сексуальные отношения», «Правовые вопросы», «Приверженность к лечению» и «Образ жизни». Дополнительная часть «Употребление наркотиков» будет предъявляться только тем участникам программы, которые заявят об опыте употребления наркотиков при ответе на вопросы первичной(скрининговой)онлайн-анкеты. Первая часть программы «Информация о ВИЧ-инфекции» является в то же время завершающей частью анкеты. После каждого ответа участнику демонстрируется правильный ответ с краткой информацией по данному вопросу. Остальные части программы состоят из чередующихся текстовых блоков и коротких видеоматериалов, а также содержат файлы для скачивания с кратким описанием информационной составляющей текущей части. Некоторые части программы включают в себя интерактивные задания для вовлечения участников в активное взаимодействие с предлагаемой информацией. В настоящее время ведется первичная апробация и первичная оценка приемлемости и эффективности разработанной профилактической онлайн-программы для ВИЧ-положительных людей в Санкт-Петербурге.

*Проект выполняется при поддержке гранта РФФИ (ОГОН)
№ 15-06-10506.*

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ Г. ПЯТИГОРСКА)

Битюцкая Е.В., Курилова Е.В., Логачева Е.А., Юхненко Д.В. (Москва)

CHARACTERISTICS OF PERCEPTION OF DIFFICULT LIFE SITUATIONS AMONG REPRESENTATIVE OF DIFFERENT NORTHERN CAUCASUS ETHNIC GROUPS (ON THE SAMPLE OF PYATIGORSK UNIVERSITY STUDENTS)

Bitiutskaya E.V., Kurilova E.V., Logacheva E.A., Yukhnenko D.V.

Этнические особенности в области психологии совладания с трудными жизненными ситуациями (ТЖС) мало изучены, хотя Россия является многонациональным государством. Зачастую исследователи исходят из предположений, что свойства культурной среды (в частности, коллективизм-индивидуализм) связаны с механизмами совладающего поведения [1, 2]. При этом недостаточно данных о гендерных особенностях копинга в культурах различного типа. Ввиду более четкой регламентации ролевого поведения женщин и мужчин в «традиционных» обществах, которые чаще всего являются коллективистическими, следует ожидать различия в механизмах копинга.

Для Центра экстренной психологической помощи МЧС и его филиалов актуальным является вопрос оказания психологической помощи с учетом этнических особенностей реагирования людей на ТЖС. Для понимания специфики механизмов восприятия ТЖС у представителей народов Северного Кавказа; составления на этой основе рекомендаций по оказанию психологической помощи разработан план научно-исследовательской работы Северо-Кавказского филиала. В данном сообщении представлена часть результатов предварительного исследования, направленного на поиск культурных особенностей совладания с ТЖС. Цель исследования – определить особенности восприятия ТЖС мужчин и женщин молодого возраста, связь показателей когнитивного оценивания и копинг-стратегий. В исследовании приняли участие 200 человек: 70 мужчин и 130 женщин 17–23 лет, студенты Пятигорского государственного университета.

Процедура сбора данных: 1) письменный опрос с использованием стандартизированных опросников: «Когнитивное оценивание ТЖС» [3],

«Опросник способов копинга» [4] и методики структурированного описания ситуации (проведен в групповой форме; n=126); 2) фокус-группы (проведено 8 групп, отдельно мужских и женских, по 9-11 чел.; n=74).

Процедура обработки данных: систематизация по жизненным сферам и ранжирование по частоте результатов категоризации ТЖС; сравнение средних значений по когнитивному оцениванию мужчин и женщин (критерий Манна-Уитни); корреляционный анализ (коэффициент Спирмена) показателей когнитивного оценивания и способов копинга (проведен отдельно для мужской и женской групп). Результаты фокус-групп обрабатывались с использованием качественных методов, здесь не представлены.

Результаты категоризации ТЖС. Девушки указывают больше ситуаций, чем юноши; более склонны определять как трудные сложности в межличностных отношениях: конфликты, отсутствие взаимопонимания с родными, проблемы выбора спутника жизни. В группе юношей наиболее часто указаны ТЖС учебной и профессиональной сферы: сессия и поиск работы.

Результаты анализа средних значений: по всем критериям когнитивного оценивания показатели девушек более высокие, т.е. субъективная трудность ситуаций более выражена.

Результаты корреляционного анализа. У юношей с уменьшением контроля над ситуацией возрастает вероятность обращения к помощи социального окружения. С повышением значимости последствий ситуации усиливается активный, направленный на изменение ТЖС копинг; и напротив, уменьшается вероятность ухода от ситуации. У девушек обнаруживается связь неподконтрольности и непонятности ситуации, а также угрозы будущему с пассивным реагированием. Оценки трудности выбора решения и сильные эмоциональные переживания связаны со способами копинга: противостояние ситуации; самокритика; фантазирование и надежда на внешние силы. Выявленные особенности позволяют в дальнейшем описать паттерны поведения, характерные для жителей Северного Кавказа, а материалы фокус-групп помогут глубже понять феноменологию реагирования на ТЖС.

Список литературы:

1. Hofstede G. Culture's consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills CA: Sage Publications, 1980. 327 p.
2. Kuo B.C.H. Collectivism and coping: current theories, evidence, and measurements of collective coping // International Journal of Psychology. 2013. V. 48. № 3. P. 374–388.
3. Битюцкая Е.В. Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации с позиций деятельностного подхода А.Н. Леонтьева // Вестник

Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 2. С. 40-56.
4. Битюцкая Е.В. Факторная структура русскоязычной версии методики «Опросник способов копинга» // Вопросы психологии. № 5. 2014. С. 138 – 150.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ

Романова Н.М. (Саратов)

В работе представлены результаты эмпирического исследования современных женщин-преступниц. Теоретическая база исследования: учение А.Н. Леонтьева об иерархии мотивационно-смысловых образований личности; положение А.Р. Ратинова о ценности как системообразующем признаке ядра системы ценностно-правовой сферы личности. Ведущую роль в реализации криминального поведения играет система индивидуальных ценностей, смысложизненных ориентаций и психологических защит личности. Эмпирическое исследование проводилось на базе исправительных учреждений ФСИН России по Саратовской области. Выборка состояла из 165 женщин-преступниц. Цель исследования: социально-психологическая типологизация личности женщин-преступниц по параметрам их социально-психологических и личностных характеристик. Методы эмпирического исследования: анкетирование, беседа, тестирование (с использованием методик: опросник С. Шварца «Ценностные ориентации личности» для изучения системы ценностей; опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» для исследования системы психологических защит; тест СЖО Д.А. Леонтьева на исследование осмысленности жизни; методика Е.Б. Фанталовой «Свободный выбор ценностей» для исследования содержательной стороны ценностей). Анкета направлена на выявление особенностей социализации личности, характера детско-родительских отношений, специфики семейной и школьной микросреды, девиантности, профессионального и семейного статусов. Методы математической обработки данных: количественный анализ, процентные и частотные распределения, кластерный анализ (метод k-средних), метод дерева классификаций. Результаты проведенного исследования показывают возможность выделения двух различающихся спецификой асоциальности социально-психологических групп преступниц. Испытуемые, вошедшие в первую группу, представляют собой достаточно узнаваемый социально-психологический тип преступницы, отличающейся низкой социальной адаптацией, ведущей маргинальный образ жизни и регрессировавшей на уровень криминальных форм поведения. Этот тип, условно названный нами «асоциальный

социально дезадаптированный тип» включает в себя лиц, потерявших надежду и веру в себя и других. Это «отчаявшиеся бунтарки», запутавшиеся в клубке внутренних и внешних противоречий. Вторая группа – «асоциальные внешне социально адаптированные». Она являет собой новый тип преступницы, для которой криминальный деликт является частью ее жизненного сценария. Удовлетворенность собой и окружающими, малая выраженность психологических защит, внутреннее принятие себя как преступной личности и преступления как события, «работающего» на жизненный результат и включенного в стратегию достижения жизненных целей – вот основные черты этого типа. За внешне приемлемыми формами поведения, демонстрируемым социальным интересом и социабельностью скрывается расчетливая, неотягощенная внутренними конфликтами преступница. Удовлетворенность процессом и результатами своей жизни, отсутствие внутренних конфликтов показывает, что совершенное преступление «встроено» в систему смысложизненных ориентаций личности. Таким образом, пространство социально-психологических типов личности женщин-преступниц содержательно неоднородно. Наряду с привычными социально-психологическими и личностными портретами этой социальной группы, появляются новые. Так, тип «асоциальные внешне социально адаптированные» преступницы отражает влияние на личность социально-аномичной среды, трансформирующей нормативную социализацию женщины в детском и подростковом возрасте и предполагаемые внешне социально-благополучные сценарии жизни в криминальную реальность.

ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ СОВРЕМЕННОЙ ВОЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Караяни А.Г. (Москва)

Для оценки состояния современной военной психологии нами были изучены получившие известные учебники, учебные пособия, монографии, научные статьи, руководящие документы, сайты психологических сообществ и военно-психологических структур армий 22 государств (n=212). Установлено, что военная психология сегодня является одной из динамично развивающихся отраслей психологической науки и практики. Это развитие обусловлено возрастающими потребностями боевой практики войск. Непрерывно укрепляются психологические службы и структуры в армиях Австралии, Великобритании, Израиля, Канады, Китая, России, США. Активно действуют психологи в интересах армий Германии, Франции. Дискутируются вопросы психологической работы в армиях Индии, Ирана, Норвегии, Турции и др. На функционирование психологических служб выделяются значительные финансовые средства.

Широким фронтом ведутся научные исследования военно-психологической проблематики. Проводятся целенаправленная подготовка, повышение квалификации, учения военных психологов.

Выявлено, что «центр» активности военной психологии в течение прошлого века перемещался из России (1904-1914 гг.) в Европу и США (1914-1942), затем в США (1941 – начало XXI в.) и в начале нового столетия он движется в пространство международного военно-психологического сотрудничества.

Влияние США еще продолжает оставаться значительным в теории и методологии анализа военно-психологических проблем, в категориальном пространстве военной психологии. Вместе с тем, военные психологи разных стран привносят собственные смыслы в такие базовые категории, как «боевой стресс», «боевая психическая травма», «посттравматическое стрессовое расстройство», «психологическая реабилитация» и др.[1] Происходит понимание того, что открытые в США закономерности проявления психики воина в бою, статистика, касающаяся важнейших психологических сторон боевой деятельности не могут прямо экстраполироваться на армии других стран. Это объясняется психологическими особенностями американского солдата.

Отмечается существенное расширение предметного поля военной психологии. Наряду с такими традиционными областями интереса военной психологии, как психологический отбор, боевой стресс и посттравматическое стрессовое расстройство, в фокус ее интереса попадают: социально-психологическая реадaptация участников боевых действий; реабилитация ветеранов с травмами головного мозга; психологическая подготовка психологически устойчивого, солдата; цифровые, «сетевые» и «социальные» технологии информационно-психологического противоборства; борьба с терроризмом; профилактика наркомании и самоубийств. Психологи вместе с другими специалистами участвуют в разработке адаптивных программно-аппаратных средств отбора, виртуальных систем психологической подготовки, тренажеров, роботов, протезов для инвалидов. В рамках национальных программ «Солдат будущего», разрабатываются средства «дальновидения», «супервидения», «суперсилы», удаленного контроля за психофизиологическим состоянием воинов. Новую энергию получают междисциплинарные исследования, ведущиеся в партнерстве с нейронаукой, когнитивной, поведенческой, управленческой науками, информатикой, физиологией, научными отраслями, исследующими виртуальную реальность и др. [2]

Литература:

1. Караяни А.Г. Военная психология: учебник. В 2 ч. М.: Юрайт, 2016.
2. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Военная психология. Учебник для специалистов психологической работы Вооруженных сил Российской Федерации. М.: ВУ, 2016.

ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ У ДЕТЕЙ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ

Асламазова Л.А., Мухамедрахимов Р.Ж.

ATTACHMENT DISORDER BEHAVIOR IN CHILDREN IN SUBSTITUTE FAMILIES

Aslamazova L.A., Muhamedrahimov R.J.

Многие исследования, посвященные изучению развития детей с опытом институционализации, констатируют наличие серьезных изменений в познавательной и эмоциональной сферах, социальном поведении, включая поведение привязанности, а также способность формирования отношений привязанности с близким взрослым [1; 2; 3]. Вместе с тем, число работ, направленных на изучение поведения привязанности у детей в российских замещающих семьях, ограничено.

Настоящее исследование проводилось с целью изучения проявлений нарушения привязанности у детей-сирот (типично развивающихся и с ограниченными возможностями здоровья – ОВЗ), переданных на воспитание в семьи. Выборку исследования составили 196 приемных детей и 125 детей из биологических семей. Исследование осуществлялось с помощью методики оценки проявлений нарушения привязанности, разработанной К. Ребером (Attachment Disorder Checklist) [4].

Полученные результаты показали, что нарушения привязанности существенно более выражены у приемных детей из замещающих семей, по сравнению с детьми из биологических семей; у детей с ОВЗ, по сравнению со здоровыми; а также у мальчиков, по сравнению с девочками (особенно в биологических семьях у мальчиков с нарушениями в развитии, по сравнению с девочками). Кроме того, более выраженные негативные признаки по всем четырем аспектам проявлений привязанности (социальному, эмоциональному, поведенческому и познавательному) отмечаются у детей в замещающих семьях, по сравнению с детьми из биологических семей; и у детей с ОВЗ, по сравнению со здоровыми детьми. Поведенческие и познавательные признаки нарушения привязанности более выражены у мальчиков по сравнению с девочками как в замещающих, так и в биологических семьях.

Наряду с этим, как общие, так и частные (социальные, поведенческие и когнитивные признаки) проявления нарушения привязанности

значительно выше у типично развивающихся детей в замещающих семьях, по сравнению с детьми из биологических семей, тогда как в группе детей, отстающих в развитии, как в замещающих, так и биологических семьях, различия менее выражены.

На основании полученных данных можно заключить, что длительность пребывания ребенка в интернатном учреждении (свыше 10 месяцев), предшествующего помещению в семейные условия, и наличие отклонений в развитии способствуют более интенсивному формированию нарушений привязанности, которые проявляются в социальном, эмоциональном, поведенческом и познавательном аспектах. Результаты проведенного исследования подтверждают представленные в литературе данные о негативном влиянии пребывания в депривационных условиях на способность детей строить близкие отношения [1; 5; 6], о большей выраженности патологической симптоматики у мальчиков, по сравнению с девочками [1], и у детей с ОВЗ, по сравнению с типично развивающимися детьми [7; 8].

Полученные нами данные могут использоваться в программах психологического сопровождения замещающих семей с целью повышения качества детско-родительских взаимоотношений и обучения замещающих родителей распознаванию истинных причин нарушенного поведения у их воспитанников. Особенно важным представляется начинать сопровождение детей с самого раннего этапа их поступления в замещающую семью, а не на стадии назревающего возврата, тем более, когда речь идет о детях с ОВЗ, у которых в целом затруднено социальное функционирование, включая отношения в семье.

Список литературы

1. Nelson Ch.A., Fox N.A., Zeanah Ch.H. Romania's Abandoned Children: Deprivation, Brain Development, and the Struggle for Recovery. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press, 2014. 416 p.
2. Rutter M., Beckett C., Castle J., Colvert E., Kreppner J., Mehta M., et al. Effects of profound early institutional deprivation: An overview of findings from a UK longitudinal study of Romanian adoptees // Wrobel G., Neil B. (eds.) International advances in adoption research for practice. Chichester, UK: John Wiley & Sons, 2009. P. 147-168.
3. Vorria P., Papaligoura Z., Dunn J., van IJzendoorn M.H., Steele H., Kontopoulou A., Sarafidou Y. Early experiences and attachment relationships of Greek infants raised in residential group care // Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2003. Vol. 44(8). P. 1208-1220.
4. Reber K. Children at Risk for Reactive Attachment Disorder: Assessment, Diagnosis and Treatment // Progress: Family Systems Research and Therapy, 1996. Vol. 5. P. 83-98.

5. Morison S.J., Ames E.W., Chisholm K. The development of children adopted from Romanian orphanages // Merrill-Palmer Quarterly, 1995. Vol. 41. P. 411-430.
6. O'Connor T.G., Marvin R.S., Rutter M., Orlrick J.T., Britner P.A., the English and Romanian Adoption Study Team. Child-parent attachment following early institutional deprivation // Development and Psychopathology, 2003. Vol. 15. P. 19-38.
7. Brown J.D., Rodger S. Children with disabilities: Problems faced by foster parents // Children and Youth Services Review, 2009. Vol. 31. P. 40-46.
8. Laan N.M.A., Loots G.M.P., Janssen C.G.C., Stolk J. Foster care for children with mental retardation and challenging behaviour: A follow-up study // British Journal of Developmental Disabilities, 2001. Vol. 47(92). P. 3-13.

РАЗРАБОТКА НОВОЙ МЕТОДИКИ «ТИПЫ ОРИЕНТАЦИЙ В ТРУДНЫХ СИТУАЦИЯХ»

Битюцкая Е.В. (Москва)

DESIGNING A NEW METHODICS “TYPES OF ORIENTATION IN DIFFICULT SITUATIONS”

Bitiutskaya E.V.

Подавляющее большинство методик, которые используются в современных исследованиях копинга, диагностируют действия и мысли человека, столкнувшегося со стрессором (стрессовой ситуацией). Психологические факторы копинга (выбор трудности ситуации, субъективное восприятие и т.п.) остаются «за кадром» научного осмысления. Вероятно, одной из причин является отсутствие адекватного такой задаче инструмента. Целью данного исследования стала разработка и первичная апробация методики, позволяющей диагностировать факторы, определяющие направленность усилий человека в трудных ситуациях (типы ориентаций).

Предлагаемая модель типов ориентаций основана на предположении о направленности в трудных ситуациях: 1) на сближение (взаимодействие) с трудностью или 2) уход от нее. К первому типу направленности относятся стремление к трудностям, ориентация на высокую трудоемкость, ориентации на препятствия, возможности, сигналы угрозы. Со вторым типом отношения связаны: избегание, бездействие, беспечность. Теоретическими основаниями модели стали следующие концепции и понятия: «образ мира» А.Н. Леонтьева и его последователей [1]; «надситуативная активность» В.А. Петровского [2]; представления о ситуации как пространстве возможного [3].

Методика состоит из 38 пар пунктов. Инструкция предполагает сравнение утверждений в парах и оценку каждого из них по шкале от 0 до 3 баллов. При этом оценки в каждой паре не должны совпадать.

Психометрическая проверка методики проведена на выборке 255 взрослых респондентов (от 18 до 48 лет). Структура методики обоснована результатами эксплораторного факторного анализа. Выделенные факторы объясняют 51% дисперсии.

По результатам проверки согласованности утверждений методики получены показатели: коэффициент альфа Кронбаха (α) для первой половины теста (ориентации на взаимодействие с трудностью) ,85; α для второй половины теста (ориентации на уход от трудностей) ,88. Ниже приведены названия шкал методики, их краткое описание, количество пунктов и показатели согласованности (некоторые пункты входят в состав 2-х шкал).

1. Стремление к трудностям (драйв). Решение трудных задач связано с приливом сил, положительными эмоциями; воспринимается как возможность зарядиться энергией. 14 п., $\alpha=,85$.

2. Ориентация на высокую трудоемкость (тщательность). Достижение трудной цели при наиболее высоких затратах усилий. Определяется качественным выполнением задачи; настойчивостью и упорством при достижении цели. 7 п., $\alpha=,71$.

3. Ориентация на препятствия. При восприятии трудной ситуации первостепенное значение имеет выявление помех и препятствий, расчет своих сил на борьбу с ними. 6 п., $\alpha=,58$.

4. Ориентация на возможности. Поиск возможностей для достижения цели. Человек ориентирован на достижение трудной цели оптимальными усилиями. При этом важной составляющей является социальный ресурс. 12 п., $\alpha=,71$

5. Ориентация на сигналы угрозы (бдительность). Чуткое реагирование на малейшие сигналы, указывающие на существование угрозы трудной ситуации. 8 п., $\alpha=,67$.

6. Избегание трудностей. Восприятие трудностей связано с потерями времени и сил, невозможностью установления контроля над ситуацией. Человек переживает негативные эмоции. 13 п., $\alpha=,86$.

7. Бездействие, пассивность. Определяется желанием минимизировать свои усилия так, чтобы решить задачу без лишнего напряжения. 10 п., $\alpha=,78$.

8. Беспечность. Игнорирование трудных ситуаций, откладывание их разрешения на потом. 9 п., $\alpha=,77$.

Таким образом, в исследовании получены подтверждения модели типов ориентаций в трудных ситуациях. Надежность-согласованность методики можно оценить как достаточно хорошую.

Список литературы

1. Смирнов С.Д., Чумакова М. А., Корнилова Т.В. Образ мира в динамическом контроле неопределенности // Вопросы психологии. № 4. 2016. № 4. С. 3–13.
2. Петровский В.А. Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.
3. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.

ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОПЫТОМ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ

Васильева М.Ю., Коршина Ю.Д.

EARLY EXECUTIVE FUNCTIONS IN CHILDREN WITH THE HISTORY OF INSTITUTIONALIZATION

Vasilyeva M.J., Korshina J.D.

Значительное количество исследований о взаимосвязи опыта институционализации и развития ребёнка, свидетельствуют, что у детей, проживавших в условиях ранней депривации, выявляются драматические изменения целого ряда нейробиологических и поведенческих показателей, диагностируются существенные задержки в физическом, речевом, социально-эмоциональном, когнитивном развитии, в том числе значительные отставания в сфере произвольной регуляции и контроля поведения или исполнительных функций – *executive functions* (термин все чаще используемый для обозначения данной области развития) [1; 2; 3].

В обширной литературе показана особая роль исполнительных функций в обеспечении процессов регуляции/саморегуляции поведения и их специфика на разных этапах онтогенетического развития [3], подчеркивается критическое значение характеристик социального окружения ребенка для формирования исполнительного функционирования. Об этом свидетельствуют результаты двух крупных лонгитюдных исследований по изучению влияния раннего опыта институционализации на развитие ребенка: английского (*ERAS*) и бухарестского (*BEIP*) проектов [4]. Данные работы показывают, что нарушения произвольной регуляции преобладают у детей с опытом институционализации, как в условиях учреждения, так и после помещения в замещающую семью. При этом проблемы в исполнительном функционировании часто опосредуют в развитии ребенка такие проявления как гиперактивность, импульсивное поведение и квази-аутизм [5].

Большинство работ по изучению исполнительных функций у детей с опытом депривации проведено на детях младшего и/или среднего школьного возраста. Количество исследований детей раннего возраста с опытом институционализации мало, использованные в них методы не обладают достаточной чувствительностью, результаты противоречивы, а сравнительные характеристики окружения детей практически отсутствуют. В целом, имеющаяся научная информация не позволяет сделать однозначные выводы о взаимосвязи опыта институционализации и формированием конкретных аспектов исполнительного функционирования на ранних этапах развития ребенка. По-прежнему остается открытым вопрос о степени обратимости постинституциональных проблем в области произвольной регуляции и контроля поведения.

Показано, что успешное психическое функционирование детей с опытом депривации, при помещении в замещающую семью, может быть обеспечено осуществлением программ ранней помощи, направленных на удовлетворение потребностей развития ребенка во взаимодействии с чувствительным, отзывчивым и постоянным замещающим родителем. Наибольшую эффективность на сегодняшний день показала программа ранней помощи «ABC» (*Attachment and Bio-behavioral Catch-Up Intervention Program*) [6], разработанная в Университете Делавэра (США) проф. М. Дожер. Использование этой программы в замещающих семьях США способствовало улучшению показателей поведенческого и биологического функционирования детей, а также психологических характеристик родителей. В настоящее время сотрудниками кафедры психического здоровья и раннего сопровождения детей и родителей СПбГУ совместно с Отделом Развития Ребенка Университета Делавэра выполняется исследование «Изучение био-поведенческих показателей развития детей с опытом социально-эмоциональной депривации, участвующих в программе раннего вмешательства», в котором часть замещающих семей пройдет программу «ABC». Одной из целей исследования является сравнительное изучение показателей исполнительных функций у детей раннего возраста в сиротских учреждениях и замещающих семьях. Предполагается, что использование программы «ABC» будет способствовать улучшению показателей исполнительного функционирования и свидетельствовать о формировании устойчивых навыков саморегуляции и произвольного контроля поведения у ребенка раннего возраста, с неблагоприятным опытом пребывания в сиротском учреждении. Результаты исследования также позволят получить новые научные данные о ранних этапах формирования исполнительных функций у детей с опытом депривации при осуществлении программы ранней помощи.

Литература

1. Bick J., Zhu T., Stamoulis C., Fox N.A., Zeanah C., Nelson C.A. Effect of Early Institutionalization and Foster Care on Long-term White Matter Development. A Randomized Clinical Trial // JAMA Pediatrics. 2015. V. 169. P.211-219.
2. MacLean K. The impact of institutionalization on child development // Development and Psychopathology. 2003. V. 15. P.853-84.
3. Diamond A. Executive functions. // Annual Review of Psychology. 2013. V. 64. P. 135-68.
4. Bos K., Zeanah C.H., Fox N.A., Nelson C.A. Effects of early psychosocial deprivation on the development of memory and executive function // Frontiers of Behavioral Neuroscience. 2009. V. 3.P.1-6.
5. McDermott J.M., Alissa Westerlund, Charles H. Zeanah, Charles A. Nelson, Nathan A. Fox. Early adversity and neural correlates of executive function: Implications for academic adjustment // Developmental Cognitive Neuroscience. 2012. V. 15. P.59-66.
6. Dozier M., Roben C., Caron E., Hoyer J., Bernard K. Attachment and Biobehavioral Catch-up: An evidence-based intervention for vulnerable infants and their families // Psychotherapy Research. 2016. V.26. P.1-12.

РАННЯЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ В ДОМАХ РЕБЕНКА И ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ: МЕТОДОЛОГИЯ, ПРОГРАММЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ, РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ (КРУГЛЫЙ СТОЛ)

Руководитель круглого стола: Мухамедрахимов Р.Ж.

EARLY INTERVENTION FOR CHILDREN IN ORPHANAGES AND SUBSTITUTE FAMILIES: METHODOLOGY, INTERVENTION PROGRAMS, RESEARCH RESULTS

Muhammedrahimov R.J.

Исследования детей с опытом ранней институционализации свидетельствуют о проявлении у них нарушений физического и психического развития, формирования привязанности [1], которые связаны как с условиями учреждений пребывания, так и характеристиками семей, принявших детей после учреждения [2]. Среди последних выделяют постоянно замещающей семьи, ее социально-экономический статус, отсутствие/наличие пренебрежения и насилия, доступность профессионального сопровождения.

Обобщение литературы свидетельствует, что, вне зависимости от места проживания, формирование адаптивных типов привязанности

и развитие детей в раннем возрасте связано с чувствительностью, отзывчивостью и постоянством матери или заменяющего ее человека [3]. Программы раннего вмешательства, направленные на удовлетворение потребностей развития ребенка в системе взаимодействия с близким взрослым, показывают свою эффективность для детей из групп риска, воспитывающихся в семьях биологических родителей, в сиротских учреждениях [3], а также в замещающих семьях с влиянием на показатели не только психологического, но и биологического развития ребенка [4].

Предлагаемый на VI-м Съезде и форуме РПО круглый стол «Ранняя помощь детям в домах ребенка и замещающих семьях: методология, программы сопровождения, результаты исследований» направлен на презентацию и обсуждение научной информации, посвященной изучению био-поведенческого развития детей с опытом институционализации в связи с изменением качества их социального окружения в результате проведения программы раннего вмешательства в домах ребенка, перевода детей в замещающие семьи и сопровождения ребенка и семьи в замещающих семьях. Круглый стол включает доклады, посвященные анализу системы сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей, в РФ, в том числе представлению программ ранней помощи в замещающих семьях. Особое внимание будет уделено результатам исследования био-поведенческого развития, поведения и психического здоровья детей в связи с изменяемым в результате ранней помощи качеством социально-эмоционального окружения ребенка. Обсуждение предлагаемой темы на VI Съезде и форуме РПО будет способствовать научной поддержке "Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года" (Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 N 1839-р).

Литература

1. Bakermans-Kranenburg M. J. et al. The Development and Care of Institutionally-Reared Children // *Child Development Perspectives*. 2012. V. 6. № 2. P. 174-180.
2. Julian M. M., McCall R. B. The development of children within alternative residential care environments // *International Journal of Child and Family Welfare*. 2011. 3. P. 119-147.
3. The St. Petersburg-USA Orphanage Research Team. The Effects of Early Social-Emotional and Relationship Experience on the Development of Young Orphanage Children // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 2008. V. 73. № 3. P. 1-296.
4. Dozier M., Peloso E., Lewis E.E., Laurenceau J., Levine S. Effects of an attachment-based intervention on the cortisol production of infants and toddlers in foster care // *Development and Psychopathology*, 2008. – Vol. 20(3). – P.845–859.

ПРОГРАММЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ

Мухамедрахимов Р.Ж., Солодунова М.Ю., Чернего Д.И.

EARLY INTERVENTION FOR CHILDREN IN SUBSTITUTE FAMILIES

Muhamedrahimov R.J., Solodunova M.Y., Chernego D.I.

Исследования детей с опытом ранней институционализации, принятых в замещающие семьи, свидетельствуют о проявлении у них нарушений физического и психического развития, формирования привязанности [1,2]. Показано, что функционирование этих детей связано с условиями учреждений пребывания и с характеристиками замещающих семей – постоянством, социально-экономическим статусом, отсутствием пренебрежения и насилия к ребенку и доступностью системы сопровождения [3]. Литература свидетельствует, что при сопровождении детей приоритетными являются программы ранней помощи, направленные на удовлетворение потребностей развития ребенка в системе взаимодействия с чувствительным, отзывчивым и стабильным близким взрослым. Такие программы показывают свою эффективность для детей из групп риска, воспитывающихся в сиротских учреждениях [4], биологических и замещающих семьях [5].

В Российской Федерации для поддержки семей, принявших детей из сиротских учреждений, используются программы социального, педагогического, психологического сопровождения [6]. Анализ литературы свидетельствует, что они в основном направлены на поддержку семей, принявших детей старше раннего возраста, а результаты ограничиваются данными об охваченных семьях и условиях проживания, и не включают оценки эффективности сопровождения в виде показателей поведения и развития детей. В известной нам российской литературе наблюдается недостаток информации о программах ранней помощи детям с опытом сиротских учреждений, переведенных в замещающие семьи, выверенных методологически, по цели, содержанию, мишеням вмешательства, периоду проведения, показателям эффективности; о программах, которыми можно обучать, которые можно воспроизводить, распространять. При этом принятая в стране Концепция организации системы ранней помощи [7] основана на результатах современных исследований как в области развития и психического здоровья детей, так и раннего вмешательства, и направлена на использование для целевой группы детей и их семей научно обоснованных программ помощи.

Анализ зарубежных работ по ранней помощи детям в замещающих семьях свидетельствует, что программ, показавших научную эффективность и долговременное влияние на развитие детей, немного. Среди них одной из наиболее эффективных является программа, направленная, в целом, на сопровождение формирования привязанности ребенка во взаимодействии с замещающим родителем, а также использования ребенком адекватных стратегий регуляции («Attachment and Biobehavioral Catch-Up», ABC Intervention Program) [5]. В результате ее проведения наблюдается повышение показателей чувствительности матери к сигналам ребенка, качества диадных отношений, уровня психологического и нейрогуморального развития ребенка. В соответствии с выделенным направлением вмешательства, кафедра психического здоровья и раннего сопровождения детей и родителей СПбГУ во взаимодействии с Отделом развития ребенка Университета Делавэра (США, руководитель проф. М. Дожер) проводит исследование «Изучение био-поведенческих показателей развития детей с опытом социально-эмоциональной депривации, участвующих в программе раннего вмешательства» (руководители проекта Мухамедрахимов Р.Ж., Черного Д.И.). Предполагается, что использование программы ABC на ранних этапах помещения детей в российские замещающие семьи приведет к положительным изменениям показателей привязанности, регуляции и био-поведенческого развития детей, и позволит не только подтвердить эффективность программы в контексте жизни семей в российском обществе, но и стать научным основанием ее распространения в различных регионах РФ.

Список литературы

1. Мухамедрахимов Р. Ж. Влияние опыта жизни в закрытом учреждении на последующее развитие ребенка // Дефектология. 2006. № 1. С. 21-24.
2. Bakermans-Kranenburg M. J. et al. The Development and Care of Institutionally-Reared Children // Child Development Perspectives. 2012. V. 6. № 2. P. 174-180.
3. Julian M. M., McCall R. B. The development of children within alternative residential care environments // International Journal of Child and Family Welfare. 2011. 3. P. 119-147.
4. The St. Petersburg-USA Orphanage Research Team. The Effects of Early Social-Emotional and Relationship Experience on the Development of Young Orphanage Children // Monographs of the Society for Research in Child Development. 2008. V. 73. № 3. P.1-296.
5. Dozier M. et al. Developing evidence based interventions for foster children: An example of a randomized clinical trial with infants and toddlers // Journal of Social Issues. 2006. 62. P.767-785.
6. Проблема сиротства в современной России: психологический аспект/ Отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. 670 с.

7. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года / Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 г. № 1839-п. URL: <http://government.ru/media/files/7NZ6EKaBSocLcCCQbyMRXHsdcTmR9lki.pdf> (дата обращения: 3.05.2017).

ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ СИСТЕМЫ ЗАБОТЫ О ДЕТЯХ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Солодунова М.Ю., Мухамедрахимов Р.Ж., Черного Д.И.

THE PAST, PRESENT AND FUTURE OF CARE SYSTEM FOR CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE IN RUSSIAN FEDERATION

Solodunova M.Y., Muhamedrahimov R.J., Chernego D.I.

Процессы интеграции детей с особенностями развития в среду типично развивающихся сверстников, а также программы профилактики нарушений и сохранения психического здоровья детей характерны для стран Западной Европы и Северной Америки с середины прошлого века. В 1986 г. в США был принят закон, регулирующий раннее вмешательство для младенцев и детей раннего возраста из групп риска нарушений развития. В Российской Федерации эти процессы начали развиваться с 1992 г., когда в Санкт-Петербурге стартовала городская приоритетная программа «Абилитация младенцев», на базе детского сада № 41 была открыта первая русско-шведская Лекотека (библиотека игрушек для детей с особыми потребностями), ставшая впоследствии первой в РФ службой ранней помощи, и был создан Институт раннего вмешательства [1]. Эти события ознаменовали собой начало развития в РФ интегративных процессов в области раннего сопровождения детей с особыми потребностями, направленного не только на их всестороннее развитие, но и на сохранение психического здоровья.

Что касается детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, то вплоть до 2000 г. основной формой их размещения оставалась система учреждений, которая характеризовалась рядом черт, позволяющих назвать институциональную среду, в том числе домов ребенка, депривационной [6], [7], [8], [9]. В 2000 г. в Санкт-Петербурге стартовал первый в РФ научно-исследовательский проект «Влияние изменения социального окружения на психическое здоровье детей» [9], целью которого было создание в домах ребенка условий проживания, приближенных к семейным: малые по количеству детей группы, интегративные по возра-

сту и уровню развития, отсутствие переводов детей из группы в группу, стабильный групповой персонал. По завершении проекта, доказавшего свою научную эффективность, идеи модернизации учреждений стали распространяться в разных регионах РФ, а 24 мая 2014 г. было подписано Постановление Правительства РФ №481 [3], регламентирующее создание во всех учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, условий проживания, приближенных к семейным.

Наряду с процессом модернизации учреждений, в последние годы в РФ усилия Правительства и общественности были направлены на развитие института замещающих семей как альтернативы системе институционализации. В частности, был принят ряд законов [2], [5], которые привели к снижению количества детей в учреждениях и увеличению числа детей, принятых в различные типы замещающих семей [4]. Вместе с тем, наблюдается недостаток развития системы сопровождения замещающих семей, поэтому «бум» размещения детей в семьи обернулся драматической ситуацией: выросло количество возвратов детей из замещающих семей в учреждения [4], их вторичная травматизация.

На наш взгляд, дальнейшее развитие института замещающей семьи, направленное на профилактику социального сиротства, нарушений психического здоровья детей и вторичных отказов, должно включать в себя внедрение научно обоснованных программ краткосрочной и долговременной поддержки семей, готовящихся к принятию или уже принявших на воспитание ребенка. Такая работа может проводиться, в том числе, организациями для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (домами ребенка). Сегодня дома ребенка являются мощными ресурсными базами, на территории которых возможна реализация семейного центрированных комплексных психолого-медико-педагогических и социальных программ помощи, способствующих взаимному гармоничному развитию ребенка и семьи в целом.

Литература

1. Кожевникова Е.В., Мухамедрахимов Р. Ж., Чистович Л.А. Санкт-Петербургская программа «Абилитация младенцев» – первая в России программа раннего вмешательства Педиатрия. 1995. №4. С. 112-113.
2. Постановление от 10 февраля 2014 года №93 «О мерах по совершенствованию порядка передачи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семьи» [Электронный ресурс]. URL: http://government.ru/dep_news/10470/ (дата обращения: 28.01.2017).
3. Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г. №481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/544284/> (дата обращения: 28.01.2017).

4. Сайт Министерства науки и образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.usynovite.ru> (дата обращения: 28.01.2017).
5. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70183566/> (дата обращения: 28.01.2017).
6. Nelson, C.A., Fox, N.A., Zeanah, C.H. (2014). Romania's Abandoned Children: Deprivation, Brain Development and the Struggle for Recovery. Cambridge, MA: Garvard University Press.
7. Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Kreppner, J., Mehta, M., et al. (2007). Effects of profound early institutional deprivation: An overview of findings from a UK longitudinal study of Romanian adoptees. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 332–350. doi:10.1080/17405620701401846.
8. The Leiden Conference. (2012). The Development and Care of Institutionally Reared Children. *Child Development Prospectives*. V.6. No2. P. 174-180. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00231.x.
9. The St. Petersburg-USA Orphanage Research Team. (2008). The effects of early social- emotional and relationship experience on the development of young orphanage children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 73(3), vii–viii, 1-262, 294-5. doi:10.1111/j.1540-5834.2008.00483.x.

**ВЛИЯНИЕ РАННЕГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА
НА СЕКРЕЦИЮ КОРТИЗОЛА У ДЕТЕЙ С ОПЫТОМ
СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ**

Черного Д.И., Мухамедрахимов Р.Ж., Солодунова М.Ю.

**EFFECT OF EARLY INTERVENTION ON CORTISOL
PRODUCTION OF CHILDREN WITH SOCIAL-EMOTIONAL
DEPRIVATION EXPERIENCE**

Chernego D.I., Muhamedrahimov R.J., Solodunova M.Y.

В ряде исследований было показано негативное влияние раннего депривационного опыта, связанного с утратой биологических родителей и воспитанием в сиротском учреждении, или с пренебрежением, насилием и жестким обращением в семье, на биологические показатели развития ребенка. Одной из важных биологических систем, обеспечивающих взаимодействие организма с неблагоприятно действующими, стрессорными факторами среды, является гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковая система, отвечающая за физиологический ритм секреции кортизола и выработку кортизола в ответ организма на стресс [1].

Исследования детей, воспитывающихся в раннем возрасте в сиротских учреждениях, показали нарушение у них дневного ритма секреции кортизола, однако результаты проведенных работ противоречивы. На-

пример, у детей в сиротских учреждениях Румынии, отличающихся тяжелыми депривационными условиями, отмечался более низкий уровень утренней концентрации, более высокой уровень вечерней концентрации кортизола, и более плоская кривая дневной секреции кортизола, по сравнению с детьми из биологических семей [2]. А в исследовании детей в учреждениях Украины была обнаружена нормальная физиологическая кривая дневной секреции кортизола с высокими показателями в утренние часы и снижением к вечернему времени [3]. При этом значения секреции кортизола в утренние часы были выше, по сравнению с показателями детей из биологических семей. Различия в результатах исследований могут быть связаны с разным качеством социального окружения учреждений, однако данная информация не всегда представлена или не анализируется в исследованиях.

Известно, что помещение ребенка в замещающую семью приводит к быстрому улучшению его поведенческого развития [4], однако этого не было обнаружено для нейрогуморального развития. Так, при прослеживании детей в течение первых 24 месяцев в замещающих семьях [5; 6] нормализации дневного ритма секреции кортизола не наблюдалось. Следовательно, для благоприятного развития детей в замещающих семьях недостаточно одного лишь перевода ребенка в семейные условия, необходимо раннее психологическое сопровождение ребенка и его семьи. Так, свою эффективность по сопровождению замещающих семей в США показала "Программа вмешательства ABC" (ABC intervention program), направленная на формирование взаимодействия и привязанности ребенка и родителя [7; 8]. Использование этой программы привело к повышению показателей поведенческого и биологического развития детей в замещающих семьях.

В настоящее время в Санкт-Петербургском государственном университете сотрудниками кафедры психического здоровья и раннего сопровождения детей и родителей выполняется научно-исследовательский проект «Изучение био-поведенческих показателей развития детей с опытом социально-эмоциональной депривации, участвующих в программе раннего вмешательства» (изучение биологических показателей развития детей выполняется при поддержке гранта "Изучение нейрогуморальных показателей развития детей с опытом социально-эмоциональной депривации в раннем возрасте", №14.W01.17.460-МК). Основной целью исследования является сравнительное изучение био-поведенческого развития детей в возрасте от рождения до 48 месяцев с опытом социально-эмоциональной депривации и проживания в сиротском учреждении после перевода в замещающие семьи, в том числе до и после проведения "Программы вмешательства ABC". Участниками исследования являются

ся 3 группы детей: дети, воспитывающиеся в замещающих и биологических семьях, и дети из домов ребенка. В результате исследования будет получена важная научная информация о влиянии раннего депривационного опыта пребывания в домах ребенка и эффективности психологического сопровождения в виде "Программы вмешательства АВС" на биологические (секреция кортизола) и поведенческие показатели развития ребенка.

Литература

1. Gunnar M.R., Quevedo K. The neurobiology of stress and development // *Annual Review of Psychology*, 2007. – Vol. 58. – P. 145-173
2. Carlson M., & Earls E. Psychological and Neuroendocrinological Sequelae of Early Social Deprivation in Institutionalized Children in Romania // *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1997. – P.419-428
3. Dobrova-Krol N.A., van IJzendoorn M.H., Bakermans-Kranenburg M.J., Cyr C., Juffer F. Physical growth delays and stress dysregulation in stunted and non-stunted Ukrainian institution-reared children // *Infant Behavior and Development*, 2008. – Vol. 31(452). – P. 539–553
4. Juffer F., Palacios J., Le Mare L., Sonuga-Barke E.J.S., Tieman W., Bakermans-Kranenburg M.J., ... Verhulst F.C. II. Development of adopted children with histories of early adversity // *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 2011. – Vol. 76(4). – P. 31–61
5. Koss K.J., Mliner S.B., Donzella B., Gunnar M.R. Early adversity, hypocortisolism, and behavior problems at school entry: A study of internationally adopted children // *Psychoneuroendocrinology*, 2015. – Vol. 66, 31–38
6. Kroupina M.G., Fuglestad A.J., Iverson S.L., Himes J.H., Mason P.W., Gunnar M.R., ... Johnson D.E. Adoption as an intervention for institutionally reared children: HPA functioning and developmental status // *Infant Behavior and Development*, 2012. Vol. 35(4). – P. 829–837.
7. Dozier M., Peloso E., Lindhiem O., Gordon M.K., Manni M., Sepulveda S., Ackerman J. Developing evidence based interventions for foster children: An example of a randomized clinical trial with infants and toddlers // *Journal of Social Issues*, 2006. Vol. 62(4). – P. 767–785
8. Dozier M., Peloso E., Lewis E.E., Laurenceau J., Levine S. Effects of an attachment-based intervention on the cortisol production of infants and toddlers in foster care // *Development and Psychopathology*, 2008. – Vol. 20(3). – P.845–859.

ПСИХОЛОГИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ С МЕХАНИЗМАМИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИИ АККУЛЬТУРАЦИОННОГО СТРЕССА

Банищикова Т.Н., Соколовский М.Л. (Ставрополь)

PECULIARITIES OF THE INTERRELATION BETWEEN CONSCIOUS SELF-REGULATION AND COPING BEHAVIOUR MECHANISMS IN THE ACCULTURATION STRESS SITUATION

Banshchikova T.N., Sokolovskii M.L.

Проблему психологической адаптации принято рассматривать в контексте исследований совладающего поведения как формы психической активности, направленной на овладение ситуацией. Копинг-стратегии являются непосредственным проявлением саморегуляции на общем уровне взаимодействия людей, актуализирующих саморегуляцию в сложных жизненных ситуациях, в сложной жизненной ситуации, в ситуации аккультурационного стресса.

Участники исследования. В исследовании приняли участие иностранные обучающиеся из дальнего (Ангола, Ирак, Сирия, Ангола и др.) и ближнего зарубежья (Таджикистан, Азербайджан, Узбекистан, Туркмения, и др.), испытывающие наиболее выраженное проявление аккультурационного стресса.

Методики исследования: опросник «Стиль саморегуляции поведения». Многошкальная опросная методика В. И. Моросановой [1], позволяющая установить степень развития осознанной саморегуляции. Для исследования механизмов совладающего поведения применялась методика определения индивидуальных копинг-стратегий Е.Нейм [2]. Методика позволяет исследовать 26 ситуационно-специфических вариантов копинга, распределенных в соответствии с тремя основными сферами психической деятельности: когнитивной, эмоциональной и поведенческой.

Цель исследования – выявить особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции и механизмов совладающего поведения (копинг-стратегий).

Для выявления взаимосвязи использовался однофакторный дисперсионный анализ.

Результаты исследования.

а) Когнитивные копинг-стратегии.

Среди студентов, выбравших такие варианты когнитивных копинг-стратегий как «придача смысла», «сохранение самообладания» и

«проблемный анализ» были установлены значимые различия по шкалам «моделирование» ($p=0,005$), «гибкость» ($0,031$), «общий уровень саморегуляции» ($0,00$). Таким образом, осмысление трудностей, придания им особого смысла, сохранение самообладания и контроля над собой в тяжелые минуты обусловлены высокими показателями общего уровня саморегуляции, а также высоким уровнем развития регуляторного процесса «моделирование» и регуляторно-личностного свойства «гибкость».

б) Эмоциональные копинг-стратегии.

Среди студентов, выбравших в ситуации аккультурационного стресса такие эмоциональные копинг-стратегии как «подавление эмоций» и «оптимизм», значимые различия установлены по шкалам «моделирование» ($p=0,000$), «программирование» ($p=0,000$), «оценивание результатов» ($p=0,000$), «гибкость» ($0,000$), «общий уровень саморегуляции» ($0,000$). Уверенность в том, что есть выход из трудной ситуации, готовность подавлять свои эмоции в себе, также обусловлены высокими показателями общего уровня саморегуляции и такими регуляторными процессами как моделирование, программирование, оценка результатов, регуляторно-личностным свойством «гибкость».

в) Поведенческие копинг-стратегии.

Среди студентов, выбравших в ситуации адаптации к новой социокультурной среде поведенческие копинг-стратегии «отвлечение», «альтруизм», «сотрудничество», значимые различия установлены по общему уровню саморегуляции и показателю «оценивание результатов». Следовательно, высокие показатели по этим шкалам позволяют иностранным студентам легче погрузиться в любимое дело, включаться в помощь и заботу о других, вступать в сотрудничество со значимыми людьми и таким образом, преодолевать трудности.

Таким образом, наиболее оптимально аккультурационный стресс преодолевают студенты с оптимальным уровнем развития таких регуляторных процессов как планирование, моделирование, оценивание результатов и регуляторно-личностного свойства «гибкость», использующие адаптивные и относительно адаптивные копинг-механизмы.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00804

Литература

1. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Руководство. М. : Когито-Центр, 2004.
2. Карвасарский Б.Д. [и др.]. Копинг-поведение у больных невротами и его динамика под влиянием психотерапии: Пособие для врачей / Б.Д. Карвасарский, В.А. Абабков, А.В. Васильева, Г.Л. Исурин, Т.А. Караваева [и др.], СПб.: НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 1999. 22 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЧЕЛОВЕКА С УВЛЕЧЕННОСТЬЮ РАБОТОЙ

Кондратьюк Н.Г., Максимова Е.В.

THE RELATIONSHIP BETWEEN CONSCIOUS SELF- REGULATION AND WORK ENGAGEMENT

Kondratyuk N.G., Maksimova E.V.

Как указывает О. А. Конопкин, детерминантой содержательной стороны и динамических особенностей регуляторных процессов являются эмоции как обязательная составляющая психического состояния действующего человека [2]. При этом внимания требует анализ протекания регуляторных процессов под воздействием как деструктивных, так и продуктивных состояний. Вопрос деструктивного влияния отрицательных переживаний на деятельность получил свое развитие в контексте решения проблемы надежности действий человека в условиях стресса и преодоления стрессовых состояний [5, 6]. Однако, не меньший интерес в свете идей О.А. Конопкина об эмоциях как составляющей психического состояния активного человека и одного из психических средств осуществления саморегуляции, представляет участие продуктивных видов и форм эмоций (положительных переживаний, позитивных состояний) в осознанной саморегуляции деятельности. Одним из позитивных состояний, связанных с работой и отражающим субъективное благополучие человека в профессиональной среде, является увлеченность.

Для изучения взаимосвязи между увлеченностью работой и саморегуляцией в профессиональной деятельности было проведено исследование на выборке 58 военнослужащих военно-морской флотилии в возрасте от 19 до 49 лет, из них 45 мужчин и 13 женщин. Были использованы две методики. 1. Экспресс-версия опросника «Стиль саморегуляции поведения, ССПМ», включающий 5 шкал: планирование, программирование, моделирование, оценка результатов, надежность и интегративную шкалу общий уровень саморегуляции» [1]. 2. Утрехтская шкала увлеченности работой (Schaufeli, Bakker, 2003) в адаптации Д.А. Кутузовой [3]. Опросник содержит три шкалы: энергичность, энтузиазм и поглощенность.

Исходя из результатов корреляционного анализа и теоретических представлений об увлеченности в концепции В. Шауфели и А. Бэккера с одной стороны [7], и современных представлений об осознанной саморегуляции человека с другой [4], с использованием методов структурного моделирования были построены и проанализированы альтернативные модели. Индексы согласованности результирующей структурной модели показали хорошее соответствие эмпирическим данным:

(χ^2 (df=11)=10.36; CFI=1.00; SRMR=0.07; RMSEA=0.00). Данная модель устанавливает, что увлеченность работой, выражающаяся в первую очередь в энергичности (коэффициенты регрессии здесь максимальны), а также энтузиазме и поглощенностью деятельностью способствует эффективной саморегуляции человека в профессиональной деятельности посредством высокой сформированности процессов планирования целей, программирования действий, моделирования значимых условий и оценивания результатов.

На основании полученных результатов можно говорить о том, что высокая увлеченность работой будет оказывать стимулирующее влияние на регуляторные процессы, повышая тем самым эффективность в профессиональной деятельности.

Литература

1. Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И. Разработка экспресс-версии опросника «Стиль саморегуляции поведения человека – ССПМ» // Акмеология. 2014. №3-4 (специальный выпуск). С.92-93.
2. Конопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека // Вопросы психологии. 2006. №3. С.39-48
3. Кутузова Д.А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006. 213 с.
4. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция человека как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. №4. С.16-38.
5. Моросанова В.И., Леонова А.Б., Кондратюк Н.Г., Качина А.А. Особенности осознанного саморегулирования при развитии острого и хронического стресса у спасателей // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 1 / Под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 279-297.
6. Morosanova V.I., Gaidamashko I.V., Chistyakova S.N., Kondratyuk N.G. Regulatory and Personality Predictors of the Professional Action Reliability // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. in press.
7. Schaufeli W., Bakker A. Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. Bakker, M. Leiter (eds.), Work engagement: A handbook of essential theory and research. Psychology Press. 2010. P. 5-24.

ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК МЕТАСИСТЕМА РЕСУРСОВ ДОСТИЖЕНИЯ УЧЕБНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Моросанова В.И. (Москва)

CONSCIOUS SELF-REGULATION AS A METASYSTEM RESOURCES TO ACHIEVE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL GOALS

Morosanova V.I.

Анализ современных подходов к решению проблемы саморегуляции (СР) позволил выделить три основных направления ее изучения: когнитивный, личностный и интегративный. Мы рассматриваем осознанную саморегуляцию в качестве интегративного когнитивно-личностного конструкта. Для нас представляется принципиальным выделение специфически регуляторных процессов и их целостной функциональной системы. Она представляет собой на операциональном уровне подсистему когнитивных процессов планирования целей, моделирование значимых условий их достижения, программирование последовательности и способов действий, оценивание и корректирование их результатов [1]. На личностном уровне СР представлена своеобразием инструментальных личностно-регуляторных свойств, таких как гибкость, надежность ответственность, инициативность, рефлексивность. Общее развитие осознанной СР зависит как от когнитивного уровня СР, так и от личностного, что отвечает современным тенденциям к интегративным психологическим концепциям

Осознанная СР человека носит черты метасистемы, так как является принципиально рефлексивным психологическим инструментом человека. Этот инструмент используется субъектом для организации своей активности на основе создания и управления различными подсистемами первичных психических процессов и состояний (когнитивных и личностных, эмоциональных). Компоненты метасистемы (входящие в ее состав подсистемы) в большой степени самодостаточны и связаны друг с другом преимущественно опосредствованно, как средства реализации ее функций.

Кроме того, мы полагаем, что осознанная СР является метаресурсом достижения целей и саморазвития человека [2]. Она обладает всеми свойствами ресурсности: целесообразностью, осознанностью, инструментальностью, возможностью их накопления, распределения, расходования и восстановления.

В зависимости от глобальности системообразующей цели можно выделить универсальные, специальные ресурсы и метаресурсы

саморегуляции. Универсальный ресурс в большей степени отражает уровень развития и стилевые особенности саморегуляции в их взаимосвязи и дифференциально-психологической основой (когнитивной и личностной), а также совокупностью накопленных в опыте регуляторных навыков достижения разнообразных целей. В то время как специальный регуляторный ресурс соответствует лишь определенному классу целей или даже одной конкретной задаче, поэтому его содержание и степень развития носит отпечаток требований активности, необходимых для достижения системообразующей цели создания или актуализации ресурса.

С нашей точки зрения, регуляторные ресурсы являются нерядоположными с остальными видами ресурсов (личностными, когнитивными, средовыми, мотивационными, ценностными и т.д.). Осознанная СР - это метаресурс, от наличия которого значимо зависят результаты достижения любой цели [3]. Это регуляторный механизм мобилизации всех остальных видов ресурсов на достижение результата. Регуляторный метаресурс является продуктом концептуализации опыта саморегуляции достижения разнообразных целей в различных условиях жизнедеятельности. Он является важнейшим источником и механизмом создания и накопления специальных регуляторных ресурсов достижения различных целей (профессиональных и учебных).

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ, проект № 16-06-00562

Литература

1. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека; Ин-т психологии РАН, Психологический ин-т РАО. – М. : Наука, 2010 . -519 с
2. Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция человека как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей / Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. №4. С.16-38.
3. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. №2. С. 124-135.

СПЕЦИФИКА ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Моросанова В.И., Фомина Т.Г.

FEATURES OF CONSCIOUS SELF-REGULATION OF LEARNING ACTIVITIES AT DIFFERENT STAGES OF SCHOOLING

Morosanova V.I., Fomina T.G.

Саморегуляция рассматривается как один из важнейших факторов эффективного осуществления различных видов деятельности человека на протяжении всей жизни. Исследования саморегуляции (СР) учебной деятельности имеют важное значение в понимании вопросов, связанных с развитием психической СР под влиянием образовательной среды. В настоящее время недостаточно данных о целостной картине становления психической саморегуляции в различные периоды школьного обучения.

Задачей нашего исследования стало изучение возрастных различий СР учебной деятельности в период обучения на средней и старшей ступени обучения (11-17 лет). Мы предположили, что существует нелинейность изменений СР учебной деятельности и ее стилевых особенностей. Эта нелинейность свойственна возрастному изменению как общего уровня СР, так и отдельным ее характеристикам.

Мы предлагаем подход, при котором осознанная СР является интегративным когнитивно-личностным конструктом (Моросанова, 2014-2016). Она представляет собой, с одной стороны, систему когнитивных процессов переработки информации, включающих планирование целей, моделирование значимых для их достижения условий, программирования действий, оценивания и корректирования их результатов, а с другой - представлена своеобразием инструментальных личностно-регуляторных свойств: гибкости, самостоятельности, надежности, ответственности и др. [1].

Для диагностики СР учебной деятельности на разных этапах школьного обучения нами разработаны многошкальные опросники [2]. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М» в его современной модификации позволяет диагностировать общий уровень развития осознанной СР учебной деятельности и регуляторный профиль ее стилевых особенностей у учащихся средней и старшей ступени обучения. Модификация опросника «Стиль СР поведения – ССПМ» позволяет исследовать особенности СР учебной деятельности учеников начальной и средней ступеней обучения (ССПД-М1). Этот инструментарий мы использовали для оценки основных регуляторных

особенностей у учащихся.

В исследовании приняли участие 1250 учащихся общеобразовательных школ. Выявлена нелинейность изменений СР учебной деятельности и ее стилевых особенностей в период обучения в средней и старшей школе: наиболее высокий уровень СР учебной деятельности наблюдается в возрасте 11-12 лет, затем происходит постепенное снижение в возрасте 13-15 лет, а потом повышение к 16-18 годам. Это может быть связано с динамикой мотивации и содержания целей в разном возрасте: у младших школьников выше интерес к учению, они в большей степени задействуют регуляцию при решении учебных задач, в то время как саморегуляция старших подростков в большей степени направлена на решение задач социального взаимодействия и профессионального самоопределения.

Более высокое развитие СР у младших учащихся (5-6 классы) также может объясняться помощью в организации и контроле осуществления учебной деятельности со стороны родителей и учителей. В дальнейшем это влияние снижается (7-9 класс), поскольку у подростков растет потребность в автономии на фоне снижения самоорганизации в пубертатном периоде развития. У старших школьников (10-11 классы) осознание необходимости получения аттестата зрелости приводит к повышению значимости учебных целей и повышению саморегуляции учебной деятельности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 16-06-00562

Литература

1. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция человека как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Теоретич. и эксперим. психол. 2014. № 4. С.16—38.
2. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015.

КРОССКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И КОПИНГ-МЕХАНИЗМОВ

Соломонов В. А., Фомина Е. А. (Ставрополь)

CROSSCULTURAL PECULIARITIES OF THE INTERRELATION OF SELF-REGULATION AND COPY MECHANISMS

Solomonov V.A., Fomina E.A.

В 2017 г. было проведено исследование взаимосвязи особенностей саморегуляции и предпочитаемых механизмов совладающего поведения

студентов СКФУ из российских регионов, постсоветского пространства (Украина, Таджикистан, Казахстан и др.) и дальнего зарубежья (Ангола, Сирия, Ирак и др.). Было выдвинуто предположение, что саморегуляция совладающего поведения в ситуации адаптации к новой социокультурной ситуации имеет выраженные кросскультурные особенности.

Были использованы методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» [2] и методика диагностики копинг-механизмов (тест Э. Хейма) [3].

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) предназначен для выявления общего уровня саморегуляции и 6 показателей ее индивидуального профиля. Методика Хейма позволяет исследовать 26 ситуационно-специфических разновидностей совладающего поведения, распределенных в соответствии с тремя основными формами психической активности на когнитивный, эмоциональный и поведенческий копинг-механизмы. Методика адаптирована в лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, под руководством д. м. н., профессора Л. И. Вассермана.

В эмпирическую выборку исследования вошли 1589 студентов СКФУ в возрасте от 18 до 25 лет из России, дальнего зарубежья и постсоветского пространства (ближнего зарубежья).

С помощью корреляционного анализа (Пирсона) показателей шкал ССПМ и теста Хейма были выявлены значимые корреляции ($p < 0,05$) между исследуемыми переменными у студентов РФ и ближнего зарубежья. Значимых корреляций между шкалами у студентов дальнего зарубежья не обнаружилось.

Выявлена положительная взаимосвязь пяти показателей осознанной саморегуляции с механизмами совладающего поведения у российских студентов и трех показателей – у студентов из ближнего зарубежья.

Показатель «Оценка результатов» положительно коррелирует с когнитивными ($r = 0,115$), эмоциональными ($r = 0,207$) и поведенческими ($r = 0,098$) копинг-механизмом у студентов из РФ и только с поведенческим механизмом ($r = 0,098$) у ребят из ближнего зарубежья.

Показатель «Моделирование» имеет взаимосвязь с когнитивным ($r = 0,058$), эмоциональным ($r = 0,123$) и поведенческим ($r = 0,064$) механизмами у студентов из РФ и только с эмоциональным механизмом ($r = 0,123$) у студентов из ближнего зарубежья.

Шкала «Гибкость» коррелирует с когнитивным ($r = 0,052$), эмоциональным ($r = 0,173$) и поведенческим ($r = 0,094$) механизмами у студентов РФ, у студентов из ближнего зарубежья – только с эмоциональным ($r = 0,173$).

Выводы.

1) В процессе адаптации к иной культуре важное значение имеют регуляторные процессы моделирования и оценивания результатов, регуляторно-личностное свойство гибкости, т.е те, которые позволяют

быстро приспосабливаться к изменению условий, ориентироваться как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, перестраиваться, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

2) При значительных культурных отличиях прежних и новых жизненных условий возрастает значение эмоциональных и поведенческих механизмов совладающего поведения.

3) Во временном интервале одного исторического поколения на ментальном уровне сохраняются регуляторные особенности, обусловленные принадлежностью к общему культурному пространству.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00804

Литература

1. Банщикова Т. Н., Фомина Е. А., Соломонов В. А. Саморегуляция профессиональной деятельности в ситуации неопределенности: кросскультурные особенности. Известия Волгоградского технического университета. № 8 (171), 2015. С. 32 – 35.
2. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М.: Когито-Центр, 2004. 44 с.
3. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): Учебное пособие. Казань, 2003. С. 23 – 29.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Фомина Т.Г., Ефимова О.В.

LIFE SATISFACTION AND SELF-REGULATION OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

Fomina T.G., Efimova O.V.

В настоящее время наблюдается огромный интерес исследователей к вопросам субъективного благополучия, представлений о счастье, удовлетворенности жизнью в разные возрастные периоды жизни. Исследования субъективного благополучия детей и подростков, в отличие от взрослых, началось относительно недавно. Показано, что дети уже с 8 лет способны дифференцировать основные конструкты субъективного благополучия, а также соотносить их для разных сфер жизни – семья, школа, друзья и др. [5]. Успешность учебной деятельности, эмоциональные отношения со школьными учителями являются важными предикторами

глобальной удовлетворенности жизнью в детстве и раннем подростковом возрасте [10].

Индивидуальные различия в удовлетворенности жизнью в первую очередь связаны с личностными характеристиками и темпераментом [6,7,9]. Однако, существует и ряд других психологических характеристик, оказывающих влияние на удовлетворенность жизнью. В ряде исследований отмечается, что целедостижение является одним из факторов психологической удовлетворенности человека [4]. В свою очередь, саморегуляция (СР) выступает важным предиктором успешности учебной деятельности [3], что позволяет предполагать важность развития СР учащихся как необходимого условия психологического благополучия ребенка в школе.

Основные задачи эмпирического исследования: выявить значимые связи между регуляторными особенностями и показателями субъективного благополучия младших школьников; определить регуляторные предикторы для показателей удовлетворенности жизнью в разных сферах (семья, школа, самоотношение); провести сравнительный анализ регуляторных и личностных особенностей младших школьников с различным уровнем школьной удовлетворенности.

Выборку исследования составили учащиеся четвертых классов московских школ (156 человек: 85 девочек, 71 мальчик).

Методы исследования: опросная методика «Стиль СР поведения (детский) ССРМ-Д» [2]; «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью MSLS» [8], русскоязычная версия Гордеева Т.О., Осин Е.Н., со шкалами удовлетворенности жизнью в трех жизненных сферах: семья, школа, я сам; русскоязычная версия ««Большая пятерка – детский вариант»» [1].

Выявлены значимые связи личностных характеристик и регуляторных особенностей с показателями удовлетворенности в трех сферах: в семье, школе и самоотношении. Показана специфика регуляторных и личностных особенностей учащихся с высоким и низким уровнем школьной удовлетворенности. Для учащихся с высоким уровнем характерно более высокое развитие регуляторных процессов, СР в целом и некоторых личностных особенностей. Регрессионный анализ позволил описать значимые регуляторные предикторы удовлетворенности жизнью. Для благополучия в семье значимым предиктором оказалось регуляторно-личностное свойство – самостоятельность, для позитивного самоотношения – самостоятельность и ответственность. Для благополучия в школе – регуляторные процессы планирования и моделирования. Полученные результаты свидетельствуют о том, что способность ребенка осознанно выдвигать цели учебной активности, моделировать условия их достижения выступает важным компонентом их психологического благополучия в школе. Чем более самостоятелен ребенок и автономен, тем в большей степени удовлетворен своим положением в семье. Получая от окружающих

позитивную обратную связь, более ответственные и самостоятельные дети склонны в большей степени к позитивному самоотношению.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 17-36-00037

Литература

1. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая пятерка – детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2015. – Т.8.-№4. С. 6-12.
2. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015.
3. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. – 2016. – №. 10. – С. 13-24.
4. Brunstein J. C. Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study //Journal of personality and social psychology. – 1993. – Т. 65. – №. 5. – С. 1061.
5. Gilman R., Huebner S. A review of life satisfaction research with children and adolescents //School Psychology Quarterly. – 2003. – Т. 18. – №. 2. – С. 192.
6. Hayes N., Joseph S. Big 5 correlates of three measures of subjective well-being //Personality and Individual differences. – 2003. – Т. 34. – №. 4. – С. 723-727.
7. Huebner E. S. Correlates of life satisfaction in children //School psychology quarterly. – 1991. – Т. 6. – №. 2. – С. 103.
8. Huebner S. Multidimensional students' life satisfaction scale //University of South Carolina, Department of Psychology, Columbia, SC. – 2001. – Т. 29208. – С. 319-321.
9. Steel P., Schmidt J., Shultz J. Refining the relationship between personality and subjective well-being //Psychological bulletin. – 2008. – Т. 134. – №. 1. – С. 138.
10. Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. School Psychology International, 27(5), 567-582.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ У ВОСПИТАННИКОВ СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА

Цыганов И.Ю., Ованесбекова М.Л.

AGE PECULIARITIES OF SELF-REGULATION OF LEARNING ACTIVITIES AND ATTITUDE TO LEARNING OF PUPILS SUVOROV MILITARY SCHOOL

Tsyganov I.Yu., Ovanesbekova M.L.

Исследование опирается на представления об осознанной саморегуляции (СР) учебной деятельности и отношении к учению как психологических ресурсов академических достижений учащихся [2; 3]. Ранее показано что их взаимосвязь вносит значимый вклад в академическую успешность [3; 6]. Влияние мотивационных компонентов отношения к учению, в частности, на успешность обучения опосредствовано развитием осознанной СР и ее стилевых особенностей [5]. Мотивация обеспечивает направленность на познание, выбор цели и стремление к ее достижению, а СР направлена на организацию психологических ресурсов такого достижения [2]. Высокие академические достижения невозможны без развития познавательной активности (ПА) и мотивации достижения (МД), позитивного и «действенного» отношения к учению [1]. Результаты наших исследований отражают важность поиска регуляторных ресурсов, способствующих поддержанию ПА и МД и их реализации учащимся в обучении на разных возрастных этапах и в зависимости от условий обучения, в частности, военного училища [4; 7].

Цель – изучить возрастные особенности взаимосвязей ПА и МД со стилевыми особенностями СР учебной деятельности у суворовцев 5-го и 9-11-х классов обучения.

Выборка исследования – 222 воспитанника Московского Суворовского военного училища в возрасте 11-12 лет, обучающихся в 5 классе, и 15-18 лет (9-11 классы).

Методы исследования. Опросная методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности ССУД-М» и опросная методика «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (А.Д. Андреева, А.М. Прихожан).

В большинстве обследованных возрастных групп наблюдается значимая и многосторонняя связь ПА со стилевыми особенностями СР. Меньшим числом связей характеризуется группа суворовцев 9-го класса. В этой группе ПА значимо взаимосвязана с планированием учебных целей и

гибкостью поведения в учебных ситуациях: стремление к познанию сопровождается умениями ставить и удерживать учебные цели, а также своевременно корректировать учебные действия.

Мотивация достижения (МД) в 5 и 9 классах, главным образом, сопряжена с регуляторной самостоятельностью и инициативностью суворовца. В старших классах число значимых взаимосвязей МД и СР выше. Обнаружены более тесные связи с показателями регуляции учебных действий и с личностно-регуляторными свойствами (10 класс), в частности, корреляции с показателями Оценивания результатов, Гибкости и Надёжности. В группе одиннадцатиклассников обнаружены связи с Моделированием и Ответственностью.

Таким образом, была выявлена тесная взаимосвязь познавательной активности с развитием осознанной СР. Более тесные взаимосвязи МД с СР у суворовцев 10-11 классов (по сравнению с 5 и 9 классами) могут быть обусловлены высокой мотивацией успешно сдать выпускные экзамены, которая в таком объёме не наблюдается в более младших классах. Новым результатом является выявление более тесных связей СР с ПА, чем с МД. Возможно, это обусловлено тем, что процесс познания предмета требует более сложной организации саморегуляции. Данный вывод требует дальнейшего подтверждения.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 16-06-00562: «Возрастные различия осознанной саморегуляции учебной деятельности во взаимосвязи с академической мотивацией, личностными особенностями учащихся и результатами их обучения».

Литература

1. Бондаренко, И.Н., Доценко, О.Н. Регуляторная роль позитивных и негативных эмоций у учащихся с различной саморегуляцией и академической успешностью / Психология стресса и совладающего поведения: материалы IV Международной научно-практической конференции, Кострома 22–24 сентября 2016 / в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. - Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. – Т. 2. – С.102-104.
2. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т.7 № 4. С. 62-78.
3. Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В. Осознанная саморегуляция и отношение к учению: их взаимосвязь и вклад в успешность обучения // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 32-45.
4. Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Демченко С.В., Пичкур А.Д. Возрастные особенности и динамика развития осознанной саморегуляции у учащихся военного училища // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы IV международной научно-практической конференции (08-10 октября 2015 г.) // Ч. 1: Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции». / Под общ. ред.

А.В. Бурмистровой-Савенковой, Т.Н. Банщиковой и др. – Кисловодск – Москва: ООО Издательский Дом «ГЭСЭРА», 2015. С. 71-77.

5. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124-135.

6. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению: типологическая специфика специальных ресурсов академической успешности [в печати] // Вопросы психологии. 2017.

7. Цыганов, И.Ю., Ованесбекова, М.Л. Фомина, Т.Г. Моросанова, В.И. Возрастные особенности саморегуляции учебной деятельности и их связь с академической успешностью у учащихся суворовского училища // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. 2016. № 4. С. 113-117.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	3
<i>Афанасенкова Е.Л. (Южно-Сахалинск)</i> Проблемы психолого-педагогической готовности специалистов к осуществлению инклюзивного образования детей с ОВЗ в условиях общеобразовательных учреждений.....	3
<i>Быкова А.В. (Москва)</i> Организационно-управленческая компетентность как необходимый элемент формирования профессионального сознания студентов технических вузов	9
<i>Крашенинников Евгений Евгеньевич (Москва)</i> Создание задач для развития диалектического мышления на основе содержания школьных общеобразовательных предметов.....	10
<i>Хусаинова Р.М. (Казань)</i> О путях повышения эффективности образовательной среды	12
ПСИХОЛОГИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	15
<i>Дёмин А.Н., Киреева О.В.</i> Психологическая классификация кредитных должников	15
ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	17
<i>Защиринская О.В. (Санкт-Петербург)</i> Дружеские отношения	
<i>Попова Р.Р. Никонорова С.А., Кочеткова Е.А. (Казань)</i> Особенности регуляторных функций у мальчиков и девочек в дошкольном возрасте	20
<i>Чернявская В.С. (Владивосток), Устинова О.А. (Новокузнецк)</i> Проблема самораскрытия способностей подростка	22
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	25
<i>Васягина Н.Н. (Екатеринбург)</i> Психологическое насилие в семье: опыт исследования и пути преодоления	25
<i>Вислова А.Д. (Нальчик)</i> Роль образа родителя в социальной адаптации подростка	27
<i>Власенкова Е.Г. (Южно-Сахалинск)</i> Самореализация в студенческом возрасте	29
<i>Костякова И.В. (Тольятти)</i> Построение процесса психологической коррекции в деятельности психолога	32
<i>Макалатия А.Г. (Москва)</i> Зачем люди играют в компьютерные игры.....	35

<i>Пименова Л.Е., Короченцева А.В. (Ростов-на-Дону)</i> Особенности представлений студентов вуза о преподавателе как субъекте затрудненного и незатрудненного общения.....	36
<i>Леонов Н.И. (Ижевск)</i> Организационная психология конфликто-стимулирующие интервенции в организации	38
<i>Красавцева Ю.В. (Москва)</i> Толерантность к неопределенности и доверие интуиции как предпосылки успешности принятия решений руководителями в организациях	40
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ	45
<i>Валиуллина М.Е., Прохоров А.О.</i> Различия в структуре взаимосвязей между познавательными состояниями и характеристиками мотивации к учебе в различных учебных ситуациях.	45
<i>Дорфман Л.Я. (Пермь)</i> Ментально-пространственные параметры креативного мышления	47
<i>Мельников А.В., Трофимов А.С.</i> Функциональные структуры состояния сосредоточенности в процессе выполнения контрольной работы	49
<i>Прохоров А.О., Юсупов М.Г. (Казань)</i> Функциональные структуры познавательных состояний в учебном процессе	51
<i>Чернов А.В. (Казань)</i> Познавательные психические состояния у студентов с разной мотивацией деятельности и субъективным контролем	53
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ.....	55
<i>Адамович Т.В. (Москва)</i> Соотношение между негативными чертами личности (Темной триадой) и буллингом у старшеклассников	55
<i>Богатырева М.Х. (Москва)</i> Психологическая травма депортации.....	57
<i>Гусейнов А.Ш. (Краснодар)</i> Личность как субъект протестной активности	58
<i>Зиновьева Е.В., Салитова М.В. (Санкт-Петербург)</i> Роль цифровых «следов» личности психолога-консультанта на стадии выбора клиентом.....	60
<i>Касимова А.В. (Казань)</i> Роль судьбы в жизнедеятельности приверженцев ислама (постановка проблемы).....	62
<i>Ковалева Н.В. (Адыгейский государственный университет)</i> Особенности субъектной идентичности личности в поликультурной образовательной среде.....	63
<i>Ожигова Л.Н.</i> Традиции и перспективы изучения гендерной идентичности личности как субъекта бытия	65

<i>Сахарова Т.Н. (Москва)</i> Динамика смысложизненных ориентаций личности в онтогенезе	67
<i>Шиповская В.В. (Краснодар)</i> Модус преодоления и модус беспомощности как разные способы формообразования бытия личности	69
ПСИХОЛОГИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	72
<i>Бартош Т.П., Бартош О.П. (Магадан)</i> Особенности психических состояний подростков различных этнических групп магаданской области.....	72
<i>Николаева Э.Ф., Николаева С.Ю. (Тольятти)</i> Этнокультурная осведомленность как условие этносоциализации дошкольников	74
КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	76
<i>Шаболтас А.В., Скочилов Р.В., Ураева Г.В. (Санкт-Петербург)</i> Разработка дистантной программы вторичной профилактики ВИЧ-инфекции.....	76
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	78
<i>Битюцкая Е.В., Курилова Е.В., Логачева Е.А., Юхненко Д.В. (Москва)</i> Особенности восприятия трудных жизненных ситуаций у представителей народов Северного Кавказа (на примере студентов г. Пятигорска)	78
<i>Романова Н.М. (Саратов)</i> Социально-психологическая типология женщин-преступниц	80
ВОЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ	82
<i>Караяни А.Г. (Москва)</i> Характерные черты современной военной психологии	82
ПСИХОДИАГНОСТИКА	84
<i>Асламзова Л.А., Мухамедрахимов Р.Ж.</i> Проявления нарушения привязанности у детей в замещающих семьях.....	84
<i>Битюцкая Е.В. (Москва)</i> Разработка новой методики «Типы ориентаций в трудных ситуациях».....	86
<i>Васильева М.Ю., Коршина Ю.Д.</i> Исполнительные функции у детей раннего возраста с опытом институционализации	88
<i>Мухамедрахимов Р.Ж.</i> Ранняя помощь детям в домах ребенка и замещающих семьях: методология, программы сопровождения, результаты исследований (круглый стол)	90

<i>Мухамедрахимов Р.Ж., Солодунова М.Ю., Черного Д.И.</i>	
Программы ранней помощи детям в замещающих семьях	92
<i>Солодунова М.Ю., Мухамедрахимов Р.Ж., Черного Д.И.</i>	
Прошлое, настоящее и будущее системы заботы о детях, оставшихся без попечения родителей, в Российской Федерации	94
<i>Черного Д.И., Мухамедрахимов Р.Ж., Солодунова М.Ю.</i>	
Влияние раннего вмешательства на секрецию кортизола у детей с опытом социально-эмоциональной депривации	96
ПСИХОЛОГИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ.....	99
<i>Банщикова Т.Н., Соколовский М.Л.</i>	
Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции с механизмами совладающего поведения в ситуации аккультурационного стресса.....	99
<i>Кондратьюк Н.Г., Максимова Е.В.</i>	
Взаимосвязь осознанной саморегуляции человека с увлеченностью работой.....	101
<i>Моросанова В.И.</i>	
Осознанная саморегуляция человека как метасистема ресурсов достижения учебных и профессиональных целей.....	103
<i>Моросанова В.И., Фомина Т.Г.</i>	
Специфика осознанной саморегуляции учебной деятельности на разных этапах школьного обучения.....	105
<i>Соломонов В.А., Фомина Е.А.</i>	
Кросскультурные особенности взаимосвязи саморегуляции и копинг- механизмов.....	106
<i>Фомина Т.Г., Ефтимова О.В.</i>	
Удовлетворенность жизнью и саморегуляция в младшем школьном возрасте.....	108
<i>Цыганов И.Ю., Ованесбекова М.Л.</i>	
Возрастные особенности саморегуляции учебной деятельности и отношения к учению у воспитанников суворовского училища.....	111

Научное издание

**МАТЕРИАЛЫ СЪЕЗДА
РОССИЙСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА**

Том 3

Компьютерная верстка *А.И. Галиуллиной*

Дизайн обложки *Р.М. Абдрахмановой*

Подписано в печать 02.10.2017.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 ^{1/16}. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 6,1.

Уч.-изд. л. 5,4. Тираж 1000 экз. Заказ ???.

Отпечатано в типографии

Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37

тел. (843) 233-73-59, 233-73-28