

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

**СТУДЕНЧЕСКИЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ:
ОТ НАУКИ К ПРАКТИКЕ**

*Сборник докладов
III Межвузовской молодежной
научно-практической конференции*

19 мая 2021 г.

Нижный Новгород
2021

УДК 159.9
ББК 88
С88

Редакционная коллегия:

Т.В. Маркелова, д. психол. н., доцент
Ж.А. Шуткина, к. пед. н., доцент
Ю.Б. Плавинская, к. психол. н.
Е.А Бурова

С88 Студенческие психологические чтения: от науки к практике: Сборник докладов III Межвузовской молодежной научно-практической конференции 19 мая 2021 г. – Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2021. – 162 с.

ISBN 978-5-91326-686-6

Сборник включает в себя доклады студентов, магистрантов и аспирантов – участников III Межвузовской молодежной научно-практической конференции, по проблемам психологической практики силовых ведомств, учреждений сферы образования и других организаций. Представленные материалы отражают широту научных интересов молодых ученых России и стран ближнего зарубежья.

Доклады конференции публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-91326-686-6

УДК 159.9
ББК 88

© ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Акимова А.Ю., Котова Е.Д. Психологические факторы профессионального благополучия работников локомотивных бригад железнодорожного транспорта	5
Акимова А.Ю., Шумилова Т.А. Индивидуально-психологические факторы готовности работников локомотивных бригад к деятельности в нестандартных ситуациях	14
Асадова Г. Психологические и патопсихологические аспекты психосоматических расстройств у детей и подростков	32
Баранов А.А. Исследование особенностей социальной перцепции и типов личности в условиях Интернет-дискурса	37
Винокуров А.В. Компьютерные игры как основа для психодиагностики: типы выборов в интерактивных диалогах. На основе видеоигры «LIFE IS STRANGE»	42
Воронова А.А., Горохова Е.С. Формирование чувства патриотизма у младших школьников: постановка проблемы	50
Дорофеева М.С. Суицидальное поведение в студенческом возрасте: причины и пути преодоления	56
Емцева О.В. Адаптация и социализация курсантов кадетских училищ в период обучения	63
Кротова Д.М., Новокшенова Т.А. Теоретические подходы к изучению воли и свободы воли в отечественной и зарубежной психологии	72
Кудрячкова А.Р. Эффективность запоминания стимулов в зависимости от различных цветовых вариантов их предъявления	79
Лобанов С.Н., Вагина П.А. Психологическое благополучие личности студентов-психологов	85
Положенская Н.О. Компьютерная игровая зависимость у детей и подростков из дисфункциональных семей	96

Пушина В.В., Матвеева О.Ю. Взгляд на проблему страхов у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой формы	102
Рачёва А.А., Стребкова К.Е. Что скрывается в глубинах человеческого «Я», или анализ одной графосемантической модели ментальной репрезентации «значимого другого»	110
Савенкова А.С., Талхина Д.М., Тихомирова О.А. Развитие воли	120
Соловьева Е.В. Выраженность параметров эмпатии при уровнях авторитарной агрессии	128
Харитоновна Т.Г., Ручкина П.Р. Особенности психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях у будущих сотрудников силовых структур	134
Шуткина Ж.А., Кривошеева Е.А. Особенности проявления жизнестойкости у воспитанников кадетского корпуса и учащихся школ	147
Шутова Н.В., Майорова Д.О. Особенности рефлексии студентов будущих психологов служебной деятельности	157
Приглашение к участию в Межвузовской молодежной научно-практической конференции « Студенческие психологические чтения: от науки к практике ». <i>Дата проведения: 19 мая 2022 года</i>	162

АКИМОВА АННА ЮРЬЕВНА

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии,
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
anna_ak@rambler.ru

КОТОВА ЕКАТЕРИНА ДМИТРИЕВНА

студентка 5-го курса специалитета
«Психология служебной деятельности»,
факультет социальных наук
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
tishkaket1998@gmail.com

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
РАБОТНИКОВ ЛОКОМОТИВНЫХ БРИГАД
ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА**

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения профессионального благополучия сферы специалистов железнодорожного транспорта. По результатам исследования показано, что профессиональное благополучие работников локомотивных бригад находится на высоком уровне, что говорит о том, что условия труда, отношения с коллегами, возможность профессионального роста и другие параметры профессиональной деятельности оцениваются сотрудниками позитивно. Выявлено, что для профессионального благополучия работников локомотивных бригад важное значение имеют: принадлежность к профессиональному сообществу, профессиональное развитие, профессиональная компетентность и авторитет среди коллег.

Ключевые слова: психологическое благополучие, профессиональное благополучие, социально-профессиональная востребованность, специалист железнодорожного транспорта.

В последнее время нарастает интерес к проблеме психологического благополучия личности, она является одной из фундаментальных в психологии. Термин «профессиональное благополучие» в психологии рассматривается в контексте различных подходов, что указывает на многоплановость проблемы изучения профессионального благополучия.

Благополучие в профессиональной сфере является одним из главных условий ощущения человеком общего благополучия собственной жизни в целом и залогом его профессиональной успешности.

В отечественной психологии профессиональное благополучие рассматривается через критерий профессиональной идентичности и как характеристика деятельности, которая говорит о степени ее приемлемости с точки зрения мотивов и установок личности [8]; как «процесс и состояние, интегрально отражающие жизненную деятельность субъекта, ее условия и результаты, а также отношение субъекта к результатам деятельности»; как результат направленности специалиста на позитивное функционирование в условиях профессиональной деятельности, достигнутый посредством саморазвития личностных качеств, результатом которого является переживание удовлетворенности ее результатами [4].

В настоящее время модель профессионального благополучия Питера Варра является одной из самых популярных подходов к изучению благополучия в зарубежной психологии. Модель рассматривает благополучие именно в контексте профессиональной деятельности. В работе профессиональное благополучие состоит из следующих компонентов: эмоциональное благополучие, стремление к росту и развитию, автономия и компетентность – которые вместе образуют интегральный показатель «общее функционирование», описывающий личность профессионала в целом [9].

В настоящее время возросла роль человеческого фактора, что объяснимо в профессии машиниста локомотивного транспорта.

Сотрудники несут ответственность за жизни десятков людей, за материальные ценности, за проезд запрещающих сигналов, за обеспечение графика движения. На успех в профессиональной деятельности влияет множество факторов. Они могут поддерживать показатель профессионального благополучия на оптимальном уровне, а это способствует более эффективным и надежным результатам трудовой деятельности. Поэтому, изучение факторов, влияющих, на профессиональное благополучие работников локомотивного транспорта является перспективным направлением.

В научных публикациях большое внимание уделяется изучению факторов, оказывающих влияние на профессиональное благополучие.

Наиболее интересную и целостную систему, с точки зрения выделения факторов, предложил Н.А. Батурин. В своей работе выделяет 4 уровня личностного благополучия вместе со следующими факторами: внешние (внеличностные) факторы, психологические факторы, межличностные, субъективно-личностные факторы.

На психологическое благополучие работника железнодорожного транспорта также влияет уровень профессиональной востребованности, что доказали в своих исследованиях ряд учёных [5]. Ю.В. Бессонова, А.А. Обознов, Д.Л. Петрович в своей работе рассматривали психологическое благополучие профессионала в организациях повышенного риска, анализировали влияние психологического благополучия на различные факторы профессиональной деятельности, выделенные в опросниках Харитоновой и К. Рифф. Авторами доказано, что существует взаимосвязь между уровнем профессиональной востребованности личности с выраженностью психологического благополучия [1].

Для изучения состояния и структуры профессионального благополучия у испытуемых выборки, были использованы 4 методики: «Профессиональное благополучие». Авторы – Рут Е.И., Августова Л.И. [6], опросник «Увлеченность», разработанный В. Ша-

уфели, А. Беккер [9], методика «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ) Е.В. Харитоновой, Б.А. Ясько [7], опросник ДС-6 Л.В. Куликова [1].

В исследовании приняли участие 54 работника железнодорожного транспорта – машинисты и помощники машиниста локомотива. Все испытуемые – мужского пола, в возрасте от 23 до 60 лет. Средний стаж работы в должности машиниста/помощника машиниста составил 10 лет. Все работники, принимающие участие в исследовании, имеют определенный стаж в деятельности машиниста/помощника машиниста, что говорит о достаточно глубокой включенности в трудовую деятельность.

Результаты исследования

В целом, общий показатель профессионального благополучия (151,7), а также показатели шкал имеют высокие значения это говорит о том, что все сотрудники позитивно оценивают условия труда и другие параметры профессиональной деятельности.

Статистически значимые различия в профессиональной востребованности между подгруппами были обнаружены только по показателю «Самоотношение»: у машинистов самоотношение выше, чем у помощников машинистов ($p \leq 0,05$).

Общий показатель профессиональной востребованности нашей выборки имеет значение – 156,1, что является высоким показателем. Это говорит о том, что в целом сотрудники реализуют себя как профессионала, положительно оценивают свой социальный статус, уверены в своем профессиональном авторитете среди коллег, а также имеют положительное эмоциональное отношение к себе и к ценностям, производимым в данной трудовой деятельности. Для профессии машиниста локомотивов железнодорожного транспорта крайне важно осознавать себя причастным к масштабным явлениям жизни в социуме, ощущать свою «нужность» и пользу обществу.

Низкий бал (26,9) по шкале «Увлеченность», может говорить о равнодушии в отношении профессиональной деятельности, ско-

рее всего сотрудники не испытывают особого энтузиазма, выполняя работу. Возможно, это связано с тем, что работники не извлекают из профессиональной деятельности рабочего ресурса в виде обратной связи от начальства, партнерства и поддержки со стороны коллег, развития своих профессиональных навыков. Также мы можем предположить, что такой низкий показатель связан с особенностями профессии машиниста, отсутствие профессионального продвижения в карьере машиниста и его помощника способно снизить интерес к профессии, отсутствие перспектив не только не воодушевляет на выполнение трудовых обязанностей, но и способно понижать эффективность работы.

Полученные результаты опросника ДС-6 иллюстрируют нам, что эмоциональное состояние профессионалов находится на значениях, показывающих спокойствие и удовлетворённость жизнью в целом.

По результатам применения непараметрического критерия Ро Спирмена общие показатели шкал «Профессиональное благополучие» и «Профессиональная востребованность» не коррелирует, но есть корреляции по отдельным шкалам. Увлеченность работой положительно связана с интегральным показателем профессионального благополучия, а отдельные компоненты профессиональной востребованности и доминирующего эмоционального состояния разнопланово (положительно или отрицательно) взаимосвязаны с компонентами «удовлетворенность уровнем компетентности» и «профессиональное развитие» профессионального благополучия.

Симбиоз факторов является, на наш взгляд, неслучайным и имеет следующую содержательную интерпретацию: инициативная устремленность машинистов локомотивных бригад железнодорожного транспорта к профессиональному росту проявилась в их увлеченности своей работой, в востребованности их профессиональных навыков, самореализации себя на профессиональном пути и др.

Для определения структуры взаимосвязей изучаемых показателей был проведен факторный анализ (метод главных компонент, вращение варимакс с нормализацией Кайзера).

По результатам факторного анализа была выбрана трехфакторная модель, позволившая объяснить 44,4 % дисперсии данных. В ходе факторного анализа факторы были объединены в 3 компонента, составляющих структуру профессионального благополучия нашей группы.

В фактор 1 (19,7% объясненной дисперсии), названный «Принадлежность к профессиональному сообществу», вошли компоненты: «Удовлетворенность реализацией профессионального потенциала», «Принадлежность к профессиональному сообществу», «Профессиональная компетентность», «Профессиональный авторитет», «Оценка результатов профессиональной деятельности», «Самоотношение», «Общий уровень профессиональной востребованности личности».

В фактор 2 (13,8% объясненной дисперсии), названный «Профессиональное благополучие», вошли следующие компоненты «Автономность в профессиональной деятельности», «Профессиональное самопринятие» «Профессиональное развитие» «Профессиональный рост» «Позитивные отношения в коллективе», «ПБ (общий показатель)», «Увлеченность».

В фактор 3 (11% объясненной дисперсии), названный «Доминирующее эмоциональное состояние», вошли следующие компоненты: «Удовлетворенность уровнем компетентности», «Удовлетворенность профессиональными достижениями», «Активное–пассивное отношение к жизненной ситуации», «Спокойствие–тревога», «Устойчивость–неустойчивость эмоционального тона», «Удовлетворенность–неудовлетворенность жизнью в целом». Данный фактор содержал компоненты из опросника ДС-6: «Спокойствие–тревога», «Устойчивость–неустойчивость эмоционального тона», «Удовлетворенность–неудовлетворенность жизнью в целом».

Обсуждение и заключение

Результаты факторного анализа свидетельствуют о разной значимости фактора профессиональной востребованности, увлеченности и доминирующего эмоционального состояния в структуре профессионального благополучия.

В структуре профессионального благополучия существует компоненты, которые наиболее сильно взаимосвязаны. Связь профессионального благополучия с увлеченностью работой наиболее сильная. Факторы профессиональная востребованность и доминирующее эмоциональное состояние связаны с профессиональным благополучием своими компонентами (Самоотношение, Оценка результатов профессиональной деятельности, активное–пассивное отношение к жизненной ситуации и–удовлетворенность–неудовлетворенность жизнью в целом).

В целом, полученные данные подтвердили наше предположение о сложной структуре профессионального благополучия у сотрудников железнодорожного транспорта.

Таким образом, в ходе исследования были получены следующие общие выводы:

– Теоретический анализ показал, насколько многоплановым является феномен профессионального благополучия. В своей работе мы опираемся на многомерную модель К. Рифф и П. Варра, где профессиональное благополучие состоит из эмоционального, когнитивного, поведенческого, мотивационного и психосоматического компонента. Применительно к профессии машиниста наиболее важными являются профессиональное развитие, востребованность, увлеченность работой и эмоциональное состояние.

– С помощью факторного анализа была получена структура профессионального благополучия машинистов локомотивного транспорта, которая состояла из 3х факторов: «Принадлежность в профессиональному к сообществу», «Профессиональное благополучие», «Доминирующее эмоциональное состояние».

– Факторы связаны с различными компонентами. Компонент увлеченности одновременно связан профессиональным самоприятием, профессиональным ростом интегральным показателем профессионального благополучия.

Список литературы

1. Бессонова Ю.В. Психологическое благополучие личности в труде // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Москва. 2012. С. 412–415.

2. Батурин Н.А., Башкатов С.А., Гафарова Н.А. Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2013. № 4 С. 4–14.

3. Куликов Л.В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, настроений и сферы чувств. Описание методик, инструкции по применению. Описание методик, инструкции по применению. СПб.: СПбГУ, 2003. Практикум по психологии состояний: учебное пособие / Под ред. А.О. Прохорова. СПб.: Речь, 2004. С. 32–62.

4. Минюрова С.А., Заусенко И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 94–101.

5. Обознов А.А., Бессонова Ю.В., Петрович Д.Л. Культура безопасности пассажиров общественного транспорта // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2016. Т. 1. № 1. С. 200–226.

6. Рут Е.И., Августова Л.И. Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки / Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. СПб: Изд-во: «Санкт-Петербургский государственный университет». 2017. Т. 5. С. 72–78.

7. Харитоновна Е.В., Ясько Б.А. Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ): руководство. Краснодар, 2009.

8. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов. 2008. 296 с.

9. Schaufeli, W., Bakker, A. (2003). Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual. Utrecht, Netherlands: Occupational Health Psychology Unit

10. Warr P. How to Think About and Measure Psychological Well-being. In: M. Wang, R.R. Sinclair, L.E. Tetrick (Eds.), Research Methods in Occupational Health Psychology: Measurement, Design and Data Analysis. New York: Psychology Press/Routledge, 2013. pp. 76–9.

АКИМОВА АННА ЮРЬЕВНА

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии,
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
anna_ak@rambler.ru

ШУМИЛОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

студентка факультета социальных наук
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
shumilovatanya0802@yandex.ru

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ
ГОТОВНОСТИ РАБОТНИКОВ ЛОКОМОТИВНЫХ БРИГАД
К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НЕСТАНДАРТНЫХ СИТУАЦИЯХ**

Авторы статьи выражают благодарность старшему научному сотруднику кафедры общей и социальной психологии факультета социальных наук Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского **Радиной Надежде Константиновне** за консультации и помощь в подготовке статьи.

Аннотация. В статье рассматривается проблема существующего противоречия между требуемым уровнем готовности работников локомотивных бригад к деятельности в нестандартных ситуациях и уровнем выраженности индивидуально-психологических качеств, способствующих достижению требуемого уровня готовности. Были выявлены индивидуально-психологические факторы, детерминирующие готовность к деятельности в нестандартных ситуациях, а также представлены практические рекомендации по использованию полученных результатов исследования.

Ключевые слова: готовность к деятельности, готовность к экстренным действиям, факторы готовности работников, нестандартные ситуации.

Готовность к продуктивным действиям в сложных и нестандартных ситуациях является одним из наиболее важных качеств в профессиях машиниста и помощника машиниста. Работники локомотивных бригад выполняют множество задач, связанных с эффективным вождением локомотива, многопланованностью профессиональной деятельности, вследствие чего личностные характеристики, которые помогают четко, правильно и быстро решать нестандартные задачи, для данных профессий являются определяющими.

Особое значение для работников локомотивной бригады имеет безопасность профессиональной деятельности, составляющая одну из центральных звеньев безопасности движения на железнодорожном транспорте. Профессия налагает на машиниста и его помощника груз ответственности, требуя оперативности в принятии решений, выполнения быстрых и квалифицированных действий в нестандартных ситуациях, вызывая напряжение всех функциональных систем организма [17].

Согласно статистике, за последние XX лет участились аварии пассажирских и грузовых локомотивов [25]. В следствие этого гибнет население, загрязняется окружающая среда при перевозке опасных и особо опасных грузов, происходит поражение токсическими веществами большого количества народа. В исследованиях подчеркивается, что причиной аварийных ситуаций может становиться человеческий фактор, а именно:

- несоблюдение человеком и наземным транспортом правил дорожного движения на железнодорожном полотне;
- нездоровое или нетрезвое состояние машиниста;
- нахождение постороннего внутри кабины машиниста;
- халатность при исполнении должностных обязанностей разводящего стрелочного движения;
- мелкое хулиганство на железнодорожных путях;
- подкладывание инородных предметов на рельсы;
- случайная смерть или самоубийство на путях движения подвижного состава [2, 25].

Неверные действия машинистов, приводящие к авариям, маркируются как человеческих фактор. Причинами ошибок являются психологические перегрузки, дистрессы, монотонность деятельности, неконтролируемое чередование дневных и ночных смен, рабочая смена в дневное и ночное время суток, неравномерный режим труда и отдыха, отдых вдали от семьи, напряжение из-за гипер-ответственности за надежность и безопасность движения железнодорожного транспорта [8, 20].

К негативным факторам воздействия также относят и монотонные раздражители рабочей среды – низкочастотный шум, общую и местную вибрацию на рабочем месте, мелькание шпал, контактной сети, опорных столбов при высоких скоростях движения поездов в условиях строгого соблюдения графика [4]. Важнейшими неблагоприятными факторами производственной среды железнодорожных бригад являются риск для жизни и высокие социопсихологические требования со стороны общества [14, 16, 21].

Машинист при вождении локомотива никогда не обладает полным объемом информации об окружающей обстановке и ему приходится постоянно следить за изменениями окружающей среды. Многоплановость производственной деятельности предъявляет высокие требования к адаптационным ресурсам работников, что оказывает высокое влияние на развитие психической дезадаптации [21].

Поскольку от действий машинистов и их помощников во многом зависит безопасность железнодорожного транспорта, изучение личностных особенностей, влияющих на готовность участников движения к деятельности в нестандартных и чрезвычайных ситуациях на транспорте является актуальной проблемой психологических исследований.

Психологические особенности участников нестандартных и чрезвычайных ситуаций

Современные условия, которые представлены в некоторых профессиях, таких как, служба в вооруженных силах, работа в

Министерстве по чрезвычайным ситуациям, служба на космических станциях, работа в правоохранительных органах, вождение крупногабаритного и железнодорожного транспорта, операторы на атомных электростанциях и другие, можно назвать особые, нестандартные, а иногда и экстремальные условия [10].

Условия, в которых работают люди данных профессий, являются особыми, потому что на работников возлагается высокая ответственность за принятые решения, работа выполняется в ускоренном темпе с достаточной сложностью выполняемых функций, дефицитом времени на принятие сложных решений, объединением разных по цели действий в одну деятельность, обработкой большого количества информации за короткое время и нагрузкой на сенсорные каналы [23].

В тех случаях, когда профессиональная деятельность сопровождается риском для жизни, условия работы являются ещё и экстремальными.

С помощью активной и пассивной защиты можно бороться с физиологическими неблагоприятными факторами условий внешней среды, тогда как психологическую устойчивость к изменяющимся внутренним условиям нужно сформировать. Это вызвано тем, что деятельность в особых условиях сопровождается большой психоэмоциональной нагрузкой, чем деятельность в обычных, стандартных условиях [9, 18, 23].

Согласно исследованиям, психологическими предпосылками к появлению готовности к деятельности в особых условиях является понимание и осознание ответственности за результат, желание добиться успеха, эффективное планирование [23]. Отрицательно сказываются безразличие, безалаберность, беспечность, отсутствие плана действий и желания максимально полно использовать свой профессиональный опыт. Недостаток готовности к профессиональной деятельности в особых условиях может привести к ошибкам и неадекватным реакциям в нестандартных ситуациях. Если работники недостаточно неподготовлены к дея-

тельности в нестандартных ситуациях, это может привести к трагическим последствиям.

О.Н. Аллин, изучая психологическую готовность космонавтов к действиям в экстремальных ситуациях, выделил три компонента:

1. Нравственно-мотивационный (общая направленность личности по отношению к выбранной профессии: высокие нравственно-этические ценности, положительное отношение к профессии, осознание ценности выполняемой работы, стремление посвятить себя выбранной профессии).

2. Интеллектуально-операционный (интеллектуальные способности специалиста, умение объединять знания, умения и навыки в своей профессиональной деятельности, владение определённым набором способов и приёмов труда).

3. Психофизиологический (функционирование психики в целом и физиологических систем в частности, что обеспечивают эффективное выполнение специалистом должностных обязанностей) [1].

Состояние психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях определяется прежде всего способностью работника к эмоциональной изоляции от всего внепрофессионального, а позднее адаптацией к особым обстоятельствам. Благодаря эмоциональной изоляции и адаптации к обстановке работник внутренне воспроизводит данный вид деятельности, который ему предстоит выполнять [23].

Одним из главных аспектов формирования готовности к деятельности в экстремальных ситуациях является наличие у работника личностно-психологических качеств, характерных для профессионала [3, 13]. Мобилизовать свои лучшие качества и выполнить поставленные задачи профессиональной деятельности в заданные сроки без значительных потерь для физического и психического здоровья в экстремальных ситуациях могут только работники с высокой готовностью к деятельности в нестандартных условиях и повышенной толерантностью к дистрессу.

Что касается профессиональной деятельности работников локомотивной бригады, для успешного вождения локомотива работник должен обладать не только большим опытом, но и высоким мастерством, знаниями, а также личными качествами: самообладанием, осторожностью, сдержанностью, осмотрительностью. Также важны хорошее цветоразличение, чувство времени и расстояния, устойчивость к однообразной деятельности, умение быстро оценивать ситуацию и принимать верное решение [15, 24].

По данным исследования Менделевич В.Д., Макаричева Э.В., Сериков В.В. и др. (исследование базируется на основании 16-факторного опросника Кеттелла), работники локомотивных бригад, как правило, обладают следующими психологическими особенностями:

- ✓ сила, эмоциональная устойчивость и зрелость, выдержанность, спокойствие, работоспособность, реалистическая настроенность, наличие постоянных интересов и реальной оценки обстановки, избегание трудностей, высокая моральная нормативность, некоторое наличие эмоциональной ригидности и нечувствительности (фактор С);

- ✓ предприимчивость, социальная смелость, готовность к сотрудничеству с незнакомыми людьми, авантюристичность, склонность к риску, общительность, активность, упорность, отзывчивость, добродушность, импульсивность, эмоциональность, беззаботность, способность принимать неординарные решения, лидерство (фактор Н);

- ✓ целенаправленность, самолюбие, самоконтроль, точность, принятие социальных норм, контроль своих эмоций и поведения (фактор Q3);

- ✓ сдержанность (фактор Q4) [14].

Согласно другим методикам, было выявлено, что для работников локомотивных бригад характерны:

- ✓ эмоциональная зрелость, независимость, самостоятельность, активность (92,2%);

- ✓ настойчивость (стремление закончить начатое дело) у 91,2%;
- ✓ высокий уровень контроля эмоций и настроения (90,4%);
- ✓ средний уровень тревожности (2,14 баллов);
- ✓ преобладание выраженной экстернальности (42,6%) над выраженной интернальностью (26,6%) [14].

В то же время в исследованиях нет ответа на вопрос, какие именно личностные характеристики, формирующие круг профессионально-значимых качеств личности, определяют и успешность деятельности в нестандартных ситуациях. Следовательно, существует необходимость изучения личностных характеристик, способствующих повышению готовности работника локомотивной бригады к высокопроизводительной и эффективной деятельности.

Материалы и методы

В данном исследовании индивидуально-психологические характеристики работников локомотивных бригад исследовалось несколько психологических феноменов, а именно, готовность к деятельности работников в нестандартных ситуациях, структура их темперамента, адаптивность и уровень субъективного контроля. Исследование строилось с опорой на концепцию О.Н. Аллина о готовности к профессиональной деятельности в нестандартных ситуациях [1].

Исследование проходило на основе сбора данных с использованием базы универсального психодиагностического комплекса «УПДК-МК», разработчик ЗАО «Нейроком» [22] под наблюдением психологов ОАО «РЖД».

Выборка составила 66 человек мужского пола (машинисты и помощники машинистов локомотивных бригад пассажирского, грузового, хозяйственного и маневрового движения) от 21 до 60 лет (средний возраст – 31 год). Стаж работы – от 1 года до 25 лет (средний стаж – 5,4 года).

В данном исследовании были использованы методики определения готовности к экстренному действию (бдительности) в условиях монотонно действующих факторов (ГЭД), опросник Смирнова Б.Н. «Структура темперамента» [5], методика «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной [11] и многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» Маклакова А.Г. и Чермянина С.В. [19].

В качестве методов математической статистики использовались среднее значение, стандартное отклонение и критерий U Манна-Уитни.

Готовность работников локомотивных бригад к экстренным действиям: результаты исследования

Участники исследования прошли тестирование на готовность к экстренным действиям по методике ГЭД и были разделены на 2 подгруппы.

Таблица 1

**Готовность к экстренным действиям
работников локомотивных бригад (ГЭД)**

Подгруппы	Объем (чел)	Готовность к экстренному действию (сек)	Количество ошибок (всего)
Работники с пониженной ГЭД	33	285,6	53
Работники с достаточной ГЭД	33	134,9	7
Значимость различий: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$ (критерий U-Манна-Уитни)			

К подгруппе с достаточной ГЭД были отнесены 33 работника, имеющих показатели ГЭД менее 0,250 секунд без пропусков сигнала с предупреждением (пропусков сигнала без предупреждения не больше 3-х, среднее значение времени реакции на сигналы не превышает 1 секунды).

Ко второй подгруппе (пониженная ГЭД) отнесены 33 работника, имеющих среднее значение времени реакции на сигналы

больше или равно 1 секунде, число пропусков сигналов без предупреждения больше или равно 3 (есть пропуски сигналов с предупреждением, уровень готовности к экстренному действию больше 0,250 секунд).

Следовательно, подгруппа с достаточным уровнем готовности к экстренному действию, в 2 раза быстрее готова отреагировать на нестандартные ситуации, при этом не совершая ошибки, по сравнению со второй группой с недостаточным уровнем ГЭД.

Далее по методике «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной были изучены личностные особенности подгрупп с разной готовностью к экстремальной деятельности (рисунок 1).

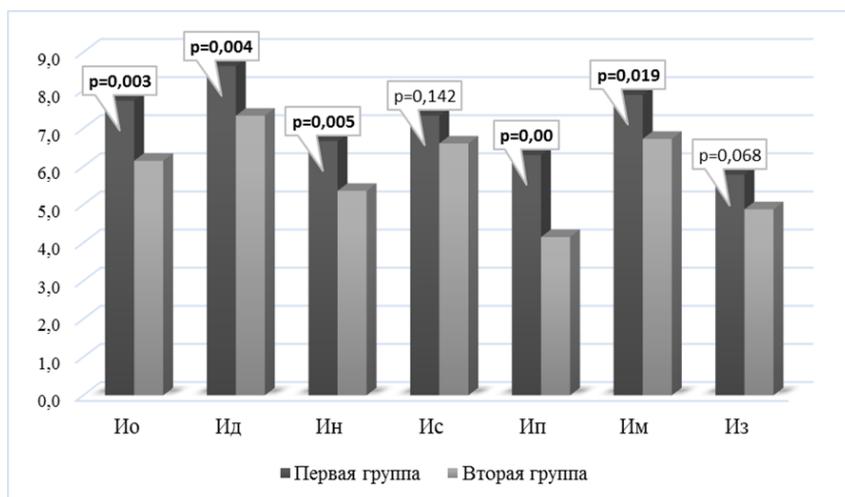


Рисунок 1. Средние значения показателей методики «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина и Е.А. Голынкиной

Сравнение показателей по методике, изучающей уровень субъективного контроля у групп с достаточной для профессиональной деятельности готовностью к экстренным ситуациям, и у

тех сотрудников, у кого готовность к работе в нестандартных условиях снижена, показало, что средние значения интернальности общей, в области достижений и неудач, в производственных, межличностных и семейных отношениях, а также в области здоровья выше у тех, у кого достаточный уровень готовности к профессиональной деятельности в нестандартных ситуациях. То есть машинисты и их помощники, способные к продуктивной активности в экстремальных ситуациях, интерналы в большинстве сфер жизни, следовательно, более вероятно субъектны. В то же время готовность к экстремальной деятельности не связана с сферами общения и моральных норм.

Далее у участников исследования были изучены показатели психологической структуры темперамента по методике Б.Н. Смирнова (рисунок 2).

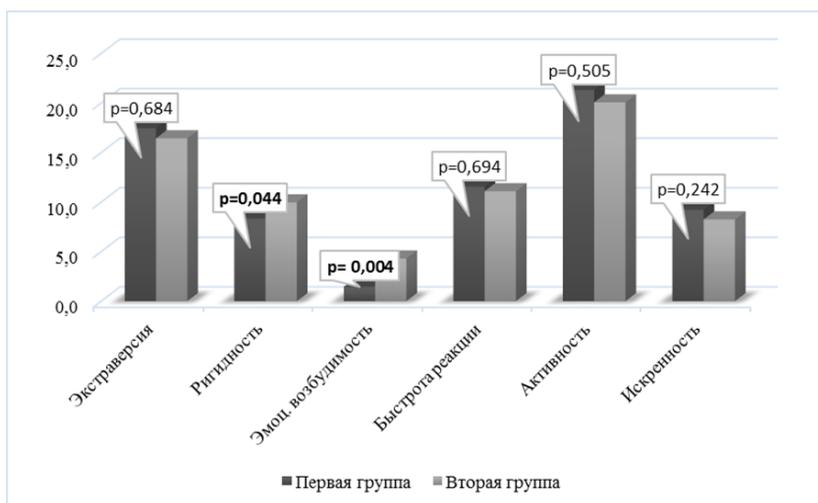


Рисунок 2. Средние значения показателей опросника «Исследование психологической структуры темперамента» Б.Н. Смирнова

В показателях, характеризующих психологическую структуру темперамента работников локомотивных бригад с разной готовностью к экстремальной деятельности, отражены статистически значимые различия. Машинисты и их помощники с достаточной готовностью к экстремальной деятельности более пластичны (психологически не ригидны) и обладают высокой саморегуляцией, поскольку их показатели эмоциональной возбудимости в 3 раза ниже по сравнению с второй группой.

Адаптивность подгрупп с разным уровнем готовности к экстремальным действиям была изучена на основе методики А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина (рисунок 3).

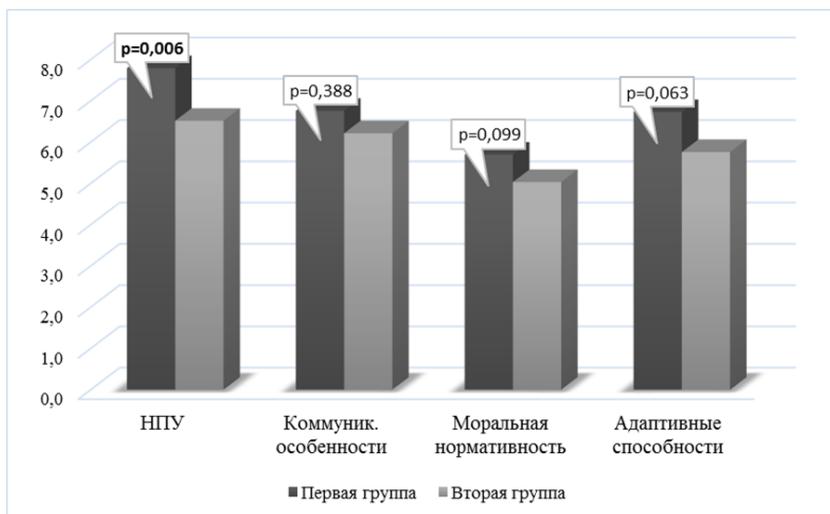


Рисунок 3. Средние значения показателей методики «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина

Согласно графику, статистически значимые различия в показателях адаптивности у подгрупп с заниженной и достаточной готовности к экстремальной деятельности, фиксируются только в позиции «нервно-психическая устойчивость». По остальным по-

казателям все работники локомотивных бригад имеют близкие показатели: и коммуникативные способности, и ориентация на моральные нормы у тех работников, кто готов к экстремальной деятельности и не готов, схожи.

Эмпирическая модель психологических особенностей работников локомотивных бригад с достаточной готовностью к экстремальной деятельности

Чтобы определить по итогам данного эмпирического исследования психологические особенности тех работников локомотивных бригад, кто оказался более готовым к экстремальной деятельности, полученные результаты были обобщены и на этой основе была построена эмпирическая модель (см. рисунок 4).



Рисунок 4. Эмпирическая модель психологических особенностей работников локомотивных бригад с достаточной готовностью к экстремальной деятельности

Обобщение результатов проведенного исследования, представленного в виде эмпирической модели, показывает, что машинисты и их помощники с достаточной готовностью к экстремальной деятельности обладают психической устойчивостью и высоким уровнем саморегуляции. Характеристики общения или особенности моральных установок не входят в число отличительных особенностей данных сотрудников. Следовательно, просоциальная активность не является связанной с готовностью эффективно действовать в экстремальных условиях: работник в условиях цейтнота или кризиса может функционировать успешно, но вне интересов общества или его организации-работодателя.

Таким образом, необходима разная психологическая работа с категориями работников с заниженной и достаточной ГЭД. Если показатели готовности к экстремальной деятельности снижены – то возможна работа с такими психологическими качествами, детерминирующими готовность к деятельности в нестандартных ситуациях, как мотивация к эффективной и результативной работе, формирование позитивного и ответственного отношения к профессиональной деятельности. Также возможна работа по повышению профессиональных навыков при экстремальных ситуациях и освоение техник профессионального мышления, приёмов анализа и проектирования своих действий при нестандартных ситуациях.

Если показатели готовности к экстремальной деятельности выше среднего – то возможна работа по повышению психологических качеств до высокого уровня для более надежной и эффективной профессиональной деятельности при экстремальных ситуациях.

Обсуждение результатов исследования

Полученные результаты конкретизируют выводы исследований, проведенных ранее на других выборках. Действительно, как и указано в ряде работ [23], интернальность присуща сотрудникам, обладающим готовностью к действиям в экстремальных

условиях. Адаптивные характеристики личности, включая гибкость и нервно-психическую устойчивость [15, 24], высокий уровень саморегуляции [6], обсуждаемые ранее, также более выражены именно у группы работников, успешно справляющихся с экстремальными ситуациями.

Однако в рамках данного исследования не нашли подтверждения факты, согласно которым готовность действовать в экстремальных ситуациях связана с нравственно-мотивационным потенциалом личности [1, 12]. Возможно, это связано с особенностями организации исследования, поскольку готовность действовать в экстремальных условиях изучалась не в условиях эксперимента, а в формате опроса, вне конкретных ситуаций.

Кроме того, специфика психологической поддержки сотрудников, которые могут оказаться в экстремальных ситуациях, обсуждается, как правило, в отношении некоторых профессий (спасателей, сотрудников МВД и т.д.) [7], необходимость и особенности психологического сопровождения работников локомотивных бригад обсуждается в единичных работах [12].

Выводы

1. Обзор научной литературы дал общее представление о феномене психологической готовности и в частности о готовности к деятельности в экстремальных ситуациях. Были представлены концепции готовности к экстремальным действиям и её компоненты для эффективной работы при нестандартных ситуациях.

2. Работники с нормативными значениями готовности к экстремным действиям в нестандартных ситуациях характеризуются более высокими значениями общего уровня субъективного контроля, уровня субъективного контроля в области достижений, неудач, производственных и межличностных отношений, нервно-психической устойчивости по сравнению с работниками со сниженными значениями готовности к экстремным действиям. Кроме того, первая группа характеризуется более низкими значениями

ми ригидности и эмоциональной возбудимости по сравнению с второй.

3. Работникам с достаточным уровнем ГЭД необходима консультативная и коррекционная работы по повышению тех психологических качеств, которые оказывают влияние на готовность к деятельности в экстремальных ситуациях, для того, чтобы их уровень профессиональной надежности не снижался с увеличением срока работы в должностях машиниста и его помощника.

Работникам с заниженными показателями необходима работа по повышению профессиональных навыков при экстремальных ситуациях и освоение техник профессионального мышления, приёмов анализа и проектирования своих действий при нестандартных ситуациях.

Список литературы

1. Аллин О.Н. Формирование готовности космонавтов к деятельности в нештатных ситуациях: дис. канд. психол. наук: 19.00.13. М., 1998. 218 с.

2. Долицкий Е.А. Расследование крушений и аварий на железнодорожном транспорте. М.: 2009. 321 с.

3. Ермолаева Е.П. Психология профессиональной реализации профессионала. М.: ИП РАН, 2008. 352 с.

4. Жуков В.И. и др.; под ред. В.М. Пономарева и В.И. Жукова «Безопасность жизнедеятельности: учебник: в 2 ч.» / М.: ФГБОУ. «Учебно-методический центр по образованию на железнодорожном транспорте», 2014. Ч. 2: Безопасность труда на железнодорожном транспорте. 607 с.

5. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. СПб.: Питер, 2001. 464 с.: ил. (Серия «Учебник нового века»).

6. Калягин Ю.С., Коноплева И.Н. Обучение сотрудников правоохранительных органов саморегуляции психических состояний // Ананьевские чтения–2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии: Мат-лы научной конференции,

19–21 октября 2010 г. Часть 2 / Отв. ред. Л.А. Цветкова. СПб., 2010.

7. Коноплева И.Н. Детерминанты психологической готовности к применению оружия сотрудниками правоохранительных органов / И.Н. Коноплева, Н.В. Богданович // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2010. № 2. С. 37–47.

8. Коробейников Д.В., Метлушин С.В. Особенности чрезвычайных ситуаций на железнодорожном транспорте: учеб. метод. пособие / сост. Д.В. Коробейников, С.В. Метлушин. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015. 72 с.

9. Космолинский Ф.П. Эмоциональный стресс при работе в экстремальных условиях / Ф.П. Космолинский. Москва: Медицина, 1976. 191 с.

10. Кошкарров В.С., Шнайдер Н.В. Влияние экстремальных ситуаций на индивидуально-личностные особенности сотрудников пожарной охраны // Вестник государственного университета управления. 2011. № 7. С. 55–59.

11. Куприянов Р.В. Практикум. Психодиагностика стресса / Куприянов Р.В., Кузьмина Ю.М. Казань: КНИТУ, 2012. 58 с.

12. Леженкина Т.И. Формирование психологической готовности локомотивной бригады к действиям в опасных ситуациях : автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.03 / Леженкина Татьяна Ивановна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова]. Москва, 2010. 28 с.

13. Литвинова О.Ю. Психологическая готовность военнослужащих к деятельности в экстремальных условиях в контексте субъектно-бытийного подхода / О.Ю. Литвинова // Вестник адыгейского государственного университета. Серия 3: педагогика и психология. 2012. № 3 (103). С. 150–154.

14. Менделевич В.Д., Макаричева Э.В., Сериков В.В., Дмитриева Е.В., Закревская А.А., Ожогина О.А., Алпаев Д.В. О психологическом портрете работников локомотивных бригад ОАО «РЖД» и его роли профилактике аварийности. Медицина труда и промышленная экология. 2015. № 1 (1). С. 17–22.

15. Нерсесян Л.С. Железнодорожная психология / Нерсесян Л.С. М.: РЕИНФОР, 2005. 533 с.

16. Нерсесян Л.С. Психологические аспекты надежности машиниста локомотива и безопасность движения / Л.С. Нерсесян, Е.Г. Бурехзон, А.М. Кривной. М.: ЦНИИТЭИ МПС, 1986. 28 с.

17. Нерсесян Л.С., Пушкин В.Н. Психологическая культура готовности оператора к экстренному действию // Вопросы психологии. 1969. № 5. С. 60–68.

18. Радько О.В. Формирование психологической готовности к деятельности в особых условиях // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. 2012. № 2. С. 143–145.

19. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара, 2001. 178 с.

20. Рожковская Е.В., Зоткин Н.В. Об особенностях психофизиологического обеспечения деятельности работников локомотивных бригад // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2018. № 1(55). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/6754> (Дата обращения: 28.10.2020).

21. Сабитов И.А. Факторы риска психической дезадаптации у работников локомотивных бригад // Автореферат дисс. на соискание уч. степени канд. мед. наук. Ульяновск, 2003. 23 с.

22. Сериков В.В., Колягин В.Я., Закревская А.А., Богданова В.Е. Диагностика профессионально важных качеств работников локомотивных бригад с помощью психодиагностических комплексов «Vienna» и «УПДК-МК» / В.В. Сериков, В.Я. Колягин, А.А. Закревская, В.Е. Богданова // Социально-гуманитарные проблемы современности : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 5 частях, Белгород, 30 сентября 2017 года / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой; Агентство перспективных научных исследований (АПНИ). – Белгород: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство перспективных научных исследований», 2017. С. 106–109.

23. Смирнов Б.А., Долгополова Е.В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Х.: Гуманитарный центр, 2007. 276 стр.

24. Сокольская М.В. Взаимосвязь профессионально-важных качеств и стрессоустойчивости личности машиниста локомотива как показателя(ей) профессионального здоровья // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / гл. ред. И.О. Логинова. 2016. С. 121–129.

25. Соловьёв А.Е. Виды аварийных ситуаций на железнодорожном транспорте и их причины / А.Е. Соловьёв // Горный информационно-аналитический бюллетень (научно-технический журнал) 2005. № 5. С. 156–159.

АСАДОВА ГЮЛЬНАР

студентка факультета дошкольного образования,
социально-психологическая служба в образовании
Азербайджанский государственный педагогический университет
г. Баку, Азербайджан
gulnar.asadova.97@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПАТОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Психосоматические расстройства (ПСР) – нарушения функций органов и систем, обусловленные психогенными нарушениями, занимают все большее место в заболеваемости детско-подросткового населения, составляя, по данным некоторых исследователей, от 10 до 40% из числа обращающихся за медицинской помощью детей и подростков. В результате проведенных специалистами различного профиля исследований установлено, что в основе соматических нарушений лежат эмоциональные расстройства – тревога и депрессия, что усугубляет проблему и приводит к новым. Также остаются неразрешенными вопросы, касающиеся роли возраста в возникновении, клиническом оформлении и динамике ПСР, отдельных генетических (психопатологическая и психосоматическая наследственность, личностные особенности детей и родителей), церебрально-органических (патология беременности и родов, тяжелые заболевания, травмы) и психосо-циальных (патология воспитания, психотравмирующие воздействия) факторов.

В связи с актуальностью как медицинского, так и социального аспектов проблемы ПСР необходимо подчеркнуть значимость их разработки не только в практическом направлении – клиника, динамика и терапия, но и теоретическом – уточнение особенностей патогенеза с обоснованием терапевтических и реабилитационных подходов.

Проблема психосоматических соотношений – одна из наиболее сложных проблем современной медицины, несмотря на то, что тесная взаимосвязь психического и соматического замечена и изучается в течение нескольких веков, со времен Гиппократа и Аристотеля. В 1818 году немецкий врач из Лейпцига Я. Хайнрот ввел термин «психосоматический». Ему принадлежали слова: «Причины бессонницы обычно психически-соматические, однако каждая жизненная сфера может сама по себе быть достаточным ей основанием». В общепринятый врачебный лексикон термин «психосоматика» вошел лишь спустя столетие.

Психосоматическое расстройство – нарушения функций внутренних органов и систем, возникновение и развитие которых по большей части связано с нервно-психическими факторами, переживанием острой или хронической психологической травмы, специфическими особенностями эмоционального реагирования личности.

По современным представлениям, к психосоматическим заболеваниям и расстройствам относят следующие расстройства:

1. Конверсионные симптомы. Невротический конфликт порождает вторичный соматический ответ и переработку. Симптом имеет символический характер, демонстрация симптомов может пониматься как попытка решения конфликта. Конверсионные проявления затрагивают в большей части произвольную моторику и органы чувств. Примерами являются истерические параличи и парестезии, психогенная слепота и глухота, рвота, болевые феномены.

2. Функциональные синдромы. В этой группе находится преобладающая часть «проблемных пациентов», которые приходят на прием с пестрой картиной часто неопределенных жалоб, которые могут затрагивать сердечно-сосудистую систему, желудочно-кишечный тракт, двигательный аппарат, органы дыхания или мочеполовую систему. Беспомощность врача относительно этой симптоматики объясняется среди прочего многообразием понятий, которыми обозначаются эти жалобы. Часто у таких больных

имеются только функциональные нарушения отдельных органов или систем; какие-либо органические изменения, как правило, не обнаруживаются. В отличие от конверсионных симптомов, отдельный симптом не имеет специфического значения, будучи неспецифическим следствием нарушенной телесной функции. Александер описал эти телесные проявления как сопровождающие признаки эмоционального напряжения без характерных черт и обозначил их органными неврозами.

3. Психосоматозы – психосоматические болезни в более узком смысле. В основе их – первично телесная реакция на конфликтное переживание, связанная с морфологически устанавливаемыми изменениями и патологическими нарушениями в органах. Соответствующая предрасположенность может влиять на выбор органа. Заболевания, связанные с органическими изменениями, принято называть истинными психосоматическими болезнями или психосоматозами. Первоначально выделяли семь психосоматозов: бронхиальная астма, язвенный колит, эссенциальная гипертония, нейродермит, ревматоидный артрит, язва двенадцатиперстной кишки, гипертиреоз.

Позже этот список расширился – к психосоматическим расстройствам относят рак, инфекционные и другие заболевания.

4. Психосоматические расстройства, связанные с особенностями эмоционально-личностного реагирования и поведения – склонность к травмам и другим видам саморазрушающего поведения (алкоголизм, наркомания, табакокурение, переедание с ожирением и др.).

Патогенез психосоматических расстройств чрезвычайно сложен и определяется: неспецифической наследственной и врожденной отягощенностью соматическими нарушениями и дефектами; наследственным предрасположением к психосоматическим расстройствам; нейродинамическими сдвигами (нарушениями деятельности ЦНС); личностными особенностями; психическим и физическим состоянием во время действия психотравмирую-

щих событий; фоном неблагоприятных семейных и других социальных факторов; особенностями психотравмирующих событий.

Перечисленные факторы не только участвуют в происхождении психосоматических расстройств, но и делают индивида уязвимым к психоэмоциональным стрессам, затрудняют психологическую и биологическую защиту, облегчают возникновение и утяжеляют течение соматических нарушений. Дискуссионным остается вопрос о роли социального неравенства в возникновении у детей и подростков психосоматических нарушений. Некоторыми исследователями отмечается, что частота встречаемости психосоматических нарушений среди детей из семей с низким социально-экономическим статусом гораздо выше, чем среди детей из семей со средним и высоким уровнем дохода.

Также социальная угроза ассоциируется у детей и подростков с отвержением, враждебностью со стороны педагогического коллектива или с недостатком дружелюбия и принятия с их стороны. Учебная угроза связана с предчувствием психологической опасности в учебных ситуациях: ожидание провала на уроке, боязнь наказания за неуспех со стороны родителей. Такие длительные эмоциональные переживания детей могут привести к соматизации, а в дальнейшем и к психосоматическим расстройствам. Важно отметить, что неблагоприятное взаимодействие педагога с ребенком может быть связано с высоким уровнем стрессового состояния самого педагога, что снижает адаптационные возможности его организма и, соответственно, прямым образом влияет на эффективность его профессиональной деятельности. В. С. Мухина показала, что социальные условия влияют не только на психосоматику, но и могут формировать симптомы социопатической личности. Социопаты могут проявлять конфликтность, асоциальные черты поведения. Конфликтность может перерасти в бурную агрессивную реакцию, которая может проявляться по любому, подчас незначительному поводу. В. С. Мухина писала: «У социопатов часто встречаются невротические симптомы – психогенные заболевания (не органические, а функциональные нерв-

ные заболевания). У социопатов высокая податливость к взрывам возбуждения, что нередко дает патологический аффект».

Можно заключить, что феноменология детской подростковой психосоматики порождается многообразными внешними условиями, телесными (функциональными) особенностями, типологией психических функций, а также спецификой внутренней позиции самого ребенка или подростка. Весь комплекс условий и предпосылок может провоцировать возникновение патологического аффекта и асоциальные реакции. Однако развитие в сторону социопатии лишь один из возможных путей соединения аффективного асоциального поведения с отклонениями в сфере психосоматики.

Список литературы

1. Сидоров П.И., Парняков А.В. Клиническая психология: учебник. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008.
2. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и соматопсихологические расстройства у детей. СПб., 2005.
3. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. 2005.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. Учебник для студ. 1999.
5. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005.

БАРАНОВ АНТОН АЛЕКСАНДРОВИЧ
магистрант, кафедра общей психологии,
ФГБОУ ВО «Пензенский Государственный Университет»,
г. Пенза, Российская Федерация,
London.vs.e@gmail.com

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ И ТИПОВ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

Аннотация: В статье рассматривается проблема перцептивной стороны общения в условиях стремительного развития Интернета и киберпространства, что приводит к тому, что уже новое информационное пространство считают реальностью – виртуальной реальностью. Особенностью исследования является понимание механизма взаимодействия определённого типа личности с сопереживанием, сочувствием, проявлением и восприятием эмоций в сфере Интернета. Внимание акцентируется на результатах исследования социальной перцепции в Интернет-дискурсе.

Ключевые слова: социальная перцепция, Интернет-дискурс, виртуальная реальность, исследование общения, типы личности.

Социальная перцепция – это процесс социального восприятия, опирающийся на имеющийся опыт деятельности субъекта, его целевые ориентиры, осознанное отношение к проблеме и важность ситуации. Термин «социальная перцепция» впервые был введен Дж. Брунером в 1947 г. Вначале рассматривалось, что социальная перцепция является социальной детерминацией перцептивных процессов. Позже исследователи, в частности в социальные психологи, придали понятию близкий по значению смысл: социальной перцепцией стали называть процесс восприятия так называемых социальных объектов, под которыми подразумевались другие люди, социальные группы, большие социальные общности [4, с. 78].

Этот термин имеет широкое применение в современном мире. При развитии процесса социальной перцепции происходит обязательное качественное оценивание другого человека. Этот процесс неизбежен и необходим. Он позволяет человеку понять, какие физические, нравственные, духовные свойства ему присущи. В результате оценки осуществляется формирование впечатления, служащее фундаментом развития того или иного отношения к данному человеку.

Тем не менее, общение выходит на новый уровень в среде виртуального общения. По Войскунскому, электронное общение (Интернет-дискурс) – опосредованные Интернетом формы общения [2].

На сегодняшний день тенденция электронного общения обретает форму массового пользования. Как можно заметить, с появлением таких столпов Интернет-коммуникации и электронного общения, как Facebook, ВКонтакте, Одноклассники – началась внедрение технологи «виртуальных текстовых сообщений». Буквально 5 лет назад в любой компании оставляли номер телефона для записи на прием, для заявки на товар или консультацию. Теперь же все информационное общество переходит на мобильные приложения, где во главе угла стоит «написать сообщение», а уже потом «позвонить», и потом адрес, по которому можно в случае необходимости обратиться.

Рассматривая понятия социальной сети, мы воспользуемся терминологией, отличающейся от классического толкования. А именно, по Градосельской: «Сеть характеризуется как особый тип связей между позициями индивидов, объектов или событий, которые отбираются в зависимости от целей построения сети» [3, с. 13].

Наиболее эффективной моделью личности, в рамках проведенного исследования, становится модель личности или, как ее еще называют, темпераментов по Юнгу. Опираясь на нее, мы видим ее структуру простой и полезной для обработки и анализа последующих данных и формулирования выводов.

Свою модель личности и компонентов сознания Юнг рассматривал через призму дихотомии, двойственности психики челове-

ка. Он видел человека как разноплановый набор пар противоположностей в психике, таким образом, что одно всегда доминирует над другим. Иными словами, можно сказать, что в конкретный момент бытия, как в сознании, так и в бессознательном может присутствовать одна из пар противоположностей. Так же можно представить этот принцип, если спроецировать его на явления сна и бодрствования.

Таким образом, основываясь на типологии личности Майерс-Бриггс, которая была создана на базе типологии Карла Густава Юнга в 1940-х годах двумя американками, Изабель Майерс и Кэтрин Бриггс. Мы определяем основные типы личности для исследования: интроверсия (мыслительный, интуитивный, перцептивный, чувствующий типы); экстраверсия (перцептивный, мыслительный, интуитивный, чувствующий типы) [5, с. 54].

Проведение психологического исследования. Помимо того, что социальная перцепция основывается на визуальном и информационном компонентах, и социальный и психологический образ человека изменяется в сознании своего собеседника. Результаты описанного выше исследования показали, что социальная перцепция качественно отличается в рамках непосредственного общения и общения через Интернет.

Таким образом, на основе данных исследования, можно сделать вывод о том, что в условиях электронного общения, где опускается визуальный компонент общения между людьми, механизм социальной перцепции не раскрывает эмпатийные способности человека так, как это происходит в условиях реального общения. Но стоит признать, что несущественные различия между этими группами, могут указывать на то, что социальная перцепция не исчезнет в Интернете, она лишь преобразуется в явление качественно новое [1, с. 165–169].

В нашем исследовании приняло участие выборка из 80 респондентов, 40 мужчин и 40 женщин в возрасте от 18–27 лет. Далее респонденты делились на пары случайным образом. Общение происходило через мессенджеры Telegram, WhatsApp.

Гипотеза исследования звучала так: интроверты и экстраверты интуитивного и чувствующего типов более эмпатичны в процессе общения в условиях Интернет-реальности.

Условия исследования:

- респонденты в паре не знакомы друг с другом, среди них отсутствуют лица с психическими заболеваниями;

- узнавать информацию о собеседнике до психологического исследования запрещалось;

- диалог длился 60 минут, тема – пандемия COVID-19.

- всеми испытуемыми был выполнен блок диагностических материалов (Ценностный опросник Шварца; Ориентировочная анкета Басса-Смекала-Кучера; Опросник Цель-Средство-Результат; Локус контроля Роттера; Определитель Юнгианского типа, OЕJTS);

- для проверки статистических данных был выбран метод математической обработки данных – t-критерий Стьюдента.

Психодиагностический блок материалов был подобран таким образом, чтобы можно было составить представление об испытуемом в исследовательской паре на основе его ценностных ориентаций и направленности личности; целеполагание; на кого испытуемый привык возлагать ответственность в различных жизненных ситуациях; тип личности. Таким образом, данные характеристики может отследить у партнера человек в процессе общения.

Каждый испытуемый проходил диагностический блок дважды. Первый раз, давая ответы за себя, второй – давая ответы так, как бы отвечал бы его партнер по диалогу. Так была получена информация о том, насколько испытуемые смогли составить для себя образ партнера по средствам социальной перцепции.

Математический анализ результатов исследования показал, что у интровертов интуитивного типа р-значение (0,134), у интровертов и экстравертов чувствующего типа р-значение (0,056), больше уровня значимости равному 0,05. Данный факт говорит,

что между результатами диагностики испытуемых и ответами партнера не существует различий.

В свою очередь экстраверты интуитивного типа получили р-значение (0,001), что может говорить о наличии различий между замерами.

Таким образом, мы можем сказать, что гипотеза исследования подтвердилась частично. Другими словами, в условиях Интернет-общения, для интровертов чувствующего и интуитивного типа, а также для экстравертов чувствующего типа сложилось более качественное и эмпатичное общение и объективное восприятия своего партнера по общению. Интроверты мыслящего и воспринимающего типов, как и экстраверты мыслящего, воспринимающего и интуитивного типов представили образ своего партнера далеким от объективного.

Список литературы

1. Баранов А.А. Исследование особенностей социальной перцепции в Интернет-дискурсе и непосредственном общении в формате диалога // В кн.: Теоретические и прикладные аспекты развития современной науки и образования: материалы. Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2021. С. 165–169.

2. Войскунский А.Е. Социальная перцепция в социальных сетях // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-perceptsiya-v-sotsialnyh-setyah> (дата обращения: 20.02.2021).

3. Градосельская Г.В. Сетевые измерения в социологии: учеб. пособие. М.: Феникс, 2004. 184 с.

4. Социальная психология: учебник / Г.М. Андреева. Издание 5-е, исправленное и дополненное. М.: Аспект Пресс, 2010. 363 с. (Учебник для вузов) . ISBN 978-5-7567-0274-3.

5. Бриггс К. МВТИ: определение типов. У каждого свой дар / К. Бриггс И. Майерс. М.: Карьера Пресс, 2014. 320 с.

ВИНОКУРОВ АЛЕКСЕЙ ВИКТОРОВИЧ

студент очной формы обучения

ННГУ им. Н. И. Лобачевского,

г. Нижний Новгород, Российская Федерация,

e-mail: vinokurov.1998@inbox.ru

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК ОСНОВА ДЛЯ ПСИХОДИАГНОСТИКИ: ТИПЫ ВЫБОРОВ В ИНТЕРАКТИВНЫХ ДИАЛОГАХ. НА ОСНОВЕ ВИДЕОИГРЫ «LIFE IS STRANGE»

Аннотация. В статье рассматривается возможность интеграции психодиагностических тестов в видеоигру с целью рассмотрения дальнейшей возможности использования видеоигры в качестве психодиагностического инструмента. Возможные действия игрока рассматриваются с позиции выбора из альтернатив, существующих в контексте общего произведения. Дается классификация всех типов выбора в диалогах, приведённых в видеоигре, а также приводится классификация интерактивных объектов первого эпизода видеоигры.

Ключевые слова: интерактивность, выбор, видеоигра.

В современном мире сложно отрицать возрастающую роль интерактивных развлечений. По видеоиграм снимают фильмы, делают тематические товары, западное общество активно обсуждает гендерный состав персонажей, а крупные студии получают судебные иски. Мы не будем разбирать причины возросшей популярности видеоигр, а посмотрим на них с практической стороны. Могут ли видеоигры каким-то образом помочь нам в нашей деятельности? Возможно, но перед проверкой на валидность, надёжность, достоверность и репрезентативность стоит рассмотреть видеоигры на самую возможность внедрения в них психодиагностических тестов. Потенциальной выгодой от внедрения может стать, например, упрощённая модель взаимодействия с бланками ответов, информацию с которых не придётся переносить вручную. Это правда, что проблему переноса информации

с бланков может решить сервис «Google Формы», но в видеоигру можно внедрить также систему статистической обработки данных, чтобы не использовать впоследствии отдельные программы, такие как «SPSS Statistics». Второй выгодой от внедрения психодиагностических тестов в видеоигру может стать более наглядный стимульный материал, который потенциально может стать для реципиента той причиной, по которой он будет соглашаться на исследование, но данное предположение требует отдельного изучения.

Для удобства следует начать с определения интерактивности, поскольку данный термин используется в разных областях. В первую очередь, видеоигра – это продукт программного кода, поэтому не стоит использовать трактовку интерактивности из гуманитарной сферы. Наиболее близкое, но витиеватое определение есть в словаре «Лексикон неонклассики», если сократить до сути, то интерактивность – это возможность реципиента взаимодействовать с виртуальным объектом, становясь, тем самым, соавтором произведения [6, с. 202]. На основе этого определения хотелось бы в рамках этой статьи расширить понятие «интеракция», которое рассматривается как взаимодействие, воздействие друг на друга [7, с. 71]. Для лучшего понимания, в рамках статьи интеракция будет обозначать отдельно взятый акт взаимодействия реципиента с виртуальным объектом.

Перед началом непосредственного разбора всех возможных интеракций следует сказать несколько слов об объекте исследования – видеоигре «Life is strange». Жанр видеоигры – интерактивное кино, визуальный стиль вне конкретного жанра, не стремиться в реализм, общий дизайн похож на картины, нарисованные акварельными красками. Основной мотив игры – действия и их последствия, основанные на термине «Эффект бабочки», который отражает идею, что самое незначительное влияние на систему может иметь непредсказуемые последствия [4, с. 54]. Перед началом игры загрузочный экран предупреждает, что все действия будут иметь последствия для прошлого, настоящего и бу-

душего. Это осуществляется с помощью механики возвращения назад во времени. Мысли персонажа озвучиваются, реципиент воспринимает происходящее из-за плеча протагонистки. Мир игры поделён на зоны, наполненные интерактивными объектами и персонажами. Игра состоит из пяти последовательных эпизодов, по сериальной системе с единым сюжетом. Разбор интеракций производится на основе первого эпизода, под названием «Хризалида».

Приступим к описанию интеракций. Их можно разделить на три основные группы: диалоговые, предметные и поведенческие. В рамках статьи мы остановимся на диалоговых интеракциях, но не обделим вниманием и две другие группы.

Диалоговые интеракции происходят в процессе непосредственного общения с персонажами видеоигры. Всего в первом эпизоде 172 случая возможных уникальных диалоговых интеракций. Их, в свою очередь, можно разделить на подгруппы, но с учётом, что некоторые интеракции будут относиться одновременно к двум подгруппам:

Информационные. Служат для пополнения знаний о мире игры, о её персонажах, предыстории города и академии, в которой обучается протагонистка. В первом эпизоде 54 информационные интеракции.

Сюжетные. Служат для продвижения сюжета, чаще всего выбор предстоит из двух противоположных альтернатив, таких как соврать, или сказать правду. Без выбора одной из этих альтернатив сюжет дальше не продвинется, всего таких альтернатив в первом эпизоде 71.

Улучшения отношений. Базируются на механике перемотки времени, когда герой игры, а с ним и реципиент, узнаёт новую информацию, он может отменить последний диалог возвращением назад во времени, а после использовать полученную информацию для более благоприятного для протагонистки исхода. В первом эпизоде таких интеракций 6 и они все опциональны.

Пишущие предысторию. Дают возможность игроку самому определить, что происходило вне рамок показанных сцен. Таких интеракций 29, треть из них также можно расценивать как интеракции, выражающие личное отношение.

Выражающие личное отношение. Самый важный вопрос в разговоре о данных интеракциях – кто выражает личное отношение в данных интеракциях? Главная героиня игры, или реципиент её устами? Ответ на данный вопрос требует дальнейшего отдельного изучения, а также кажется нам наиболее перспективным с позиции рассмотрения видеоигр как способа психологической диагностики. Данных интеракций в первом эпизоде 61.

Предметные интеракции. Более сложный для анализа предмет, из-за малой вариативности действий. С другой стороны, интерактивных объектов очень много, уже на второй локации находятся 33 интерактивных объекта, а это первая локация, в которой предусмотрено взаимодействие с ними. Их тоже можно разделить на несколько подгрупп.

Информационные. Подавляющее большинство объектов, взаимодействие с ними осуществляется посредством внутреннего монолога главной героини, который слышит реципиент.

Сюжетные. Аналогично сюжетным диалоговым, без взаимодействия с этими объектами нельзя продолжить игру. Для диагностики реципиента бесполезны, так как отсутствует возможность выбора.

Коллекционные. Фотографии, которые может сделать игрок руками протагонистки. Их всегда 10 на эпизод, при первом прохождении игры за каждый снимок, а также за съёмку всех 10 фотографий в эпизоде игрок получает достижение – награду, предусмотренную магазином дистрибуции электронных копий игр под названием «Steam». Этот момент может быть интересен с позиции психодиагностики, поскольку может указывать на склонность к мотиву деятельности, описанному ещё Генри Мюрреем – мотиву достижения [3, с. 17]. С помощью дополнительных тестов, направленных на определение доминирующих мотивов

деятельности личности, можно выявить, насколько поведение в игре соответствует установкам личности по результатам тестов.

Последний тип интеракций – поведенческий. Строго говоря, подобные интеракции не являются интеракциями, поскольку игра не учитывает подобные действия игрока, но потенциально может это делать. Они настолько ситуативны, что не поддаются строгой классификации, но их можно описать. К поведенческим интеракциям относятся, например: определённый порядок действий в отношении обычных интерактивных объектов – реципиент сначала осматривает объект, или сразу использует; как тщательно реципиент исследует новую локацию; какие объекты привлекают внимание реципиентов в первую очередь; читает ли реципиент заметки в журнале; дослушивает ли до конца интерактивные объекты с длинными монологами. Для оценки расположения внимания в видеоигре есть иной способ, нежели окулография. Если заранее создавать видеоигру, целью которой будет психодиагностика, можно будет применить систему, которая использовалась в игре «Silent Hill: Shattered Memories», в ней принимался за фокус внимания центр экрана, а расположенный там объект фиксировался и оценивался с позиции некоторых шкал: семьи, алкоголя, дружбы, сексуальности. Большинство объектов были нейтральными, но, например, при длительной фиксации на бутылках алкогольной продукции, показатель алкоголя рос, что впоследствии влияло на окружение и концовку игры [5, с. 22–23].

Вернёмся к сюжетным интеракциям и рассмотрим их с позиции исследователя, попробуем ответить на следующий вопрос – «Что могут говорить о респонденте его выборы в видеоигре?».

Первый сюжетный выбор заключается в решении рассказать, или не рассказать ректору академии, что один из студентов угрожал незнакомой девушке пистолетом. На момент выбора реципиент может узнать о ректоре только то, что он старается не выходить из своего кабинета, а о студенте с пистолетом, что он является сыном богатых родителей, которые спонсируют академию. Можно сказать, что в момент выбора респондент либо показыва-

ет свою степень доверия авторитету в лице ректора, либо больше полагается на свои силы, решив умолчать о произошедшем и решить проблему самостоятельно. В целом, это выглядит как проективный вопрос, но тут вступает в действие главная механика игры – возможность изменить решение путём перемотки времени. Дело в том, что в процессе последующего диалога ректор выражает сомнение по поводу пистолета у лучшего студента академии, если выбрать вариант, где протагонистка говорит правду. Если умолчать о событиях в туалете, то ректор будет подозревать протагонистку во включении пожарной тревоги. Таким образом, из-за механики игры выбор в ней приобретает дополнительный слой, который тоже можно трактовать, если вести учёт изменённых выборов. Но одновременно с этим, механика позволяет узнать предварительный исход. Таким образом, реципиент при выборе может исходить не только из предположений, а из конкретных моментальных последствий, что делает его выбор более «чистым», исключая предположения о последствиях из мотивов выбора конкретного варианта.

Второй сюжетный выбор в большей степени использует возможность изменения решения, поскольку у реципиента ещё меньше исходных данных о конфликте. Перед выбором происходит сцена, где охранник академии в грубой форме допрашивает стеснительную студентку, игрок может либо заступиться за неё, взяв внимание и подозрение охранника на себя, либо сфотографировать происходящее, создав компромат на охрану, но в таком случае жертва допроса будет зла на протагонистку. Данный выбор может говорить о страхе перед представителем власти, или о самопожертвовании и уверенности. Однако анализируя контекст сцены, сложно представить второй вариант в реальных условиях, данный выбор можно трактовать и как желание показать себя с лучшей стороны, что также может указывать на неискренность в ответах.

Завершим не сюжетным примером выбора, которые происходят в конце эпизода в разговоре с подружкой протагонистки. Там

мы можем либо выразить желание рассказать о происходящем в полицию, что снова может говорить о влиянии авторитета власти на выбирающего, либо решить разобраться в ситуации лично.

Все три описанных выбора затрагивают тему влияния власти. С сюжетной точки зрения это обоснованно последующим уходом в собственное расследование, поскольку все властные институты в следующих эпизодах окажутся неспособными решить возникшую проблему, но с точки зрения исследователя, подобное сюжетное раскрытие даёт нам возможность сверить результаты выборов между собой, что является признаком перепроверки, которая используется в психодиагностических тестах.

Как в России, так и за границей уже проводились исследования, которые отвечали на вопрос возможности использования видеоигр для психодиагностики, так, например, тест на сравнение похожих рисунков, разработанный Джеромом Каганом и видеоигровой тест на импульсивность-рефлексивность совпали по результатам на 75% [2, с. 197]. Простейшие видеоигры уже используются для реабилитации и их роль в западной терапии только растёт [1, с. 155]. Суть данной статьи была в том, чтобы показать насколько обширный инструментарий находится в руках у разработчиков игр. Если доказать на примере обширного самостоятельного произведения валидность полученных данных, мы можем выйти на новый уровень терапии, в том числе и проективной. Мы должны ответить на вопрос, обозначенный в момент разбора диалогов, отражающих личное отношение – кто говорит эти реплики – персонаж игры, или человек, который в эту игру играет?

Отдельно хочется отметить, что инструменты посчёта легко интегрируются в игру, в «Life is strange», как и почти во всех играх жанра «интерактивное кино», существует экран статистики, отражающий особенно важные для сюжета выборы игрока. Экран появляется после прохождения каждого эпизода, включает все возможные варианты интеракций и даёт статистику как по всем игрокам в мире, так и по друзьям игрока. Важно отметить, что из-

за возможности перемотки времени эта статистика не репрезентативна, поскольку считается последний выбор, который был сделан, исправленный выбор никак не помечается. С другой стороны, эта статистика отражает общую тенденцию к позитивным итоговым выходам из предлагаемых игрой ситуаций, что может представлять некоторый интерес для исследования.

Список литературы

1. Favelle G.K. Therapeutic applications of commercially available computer software // *Computers in Human Services*. 1994. 11. 151–158.
2. Mitchel W.G., Chavez J.M., Baker S.A., et al. Reaction time, impulsivity, and attention in hyperactive children and controls: A video game technique // *Journal of Child Neurology*. 1990. 5. 195–204.
3. Murray, Henry Alexander. «Explorations in personality.» (1938). p. 801.
4. Woods, Austin (2005). Medium-range weather prediction: The European approach; The story of the European Centre for Medium-Range Weather Forecasts. New York: Springer. p. 118.
5. Silent Hill: Shattered Memories. Official Strategy Guide. BradyGames, 2009. 160 p.
6. Бычков В.В. Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2003. 607 с.
7. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / Харвест; Минск; 1998. 301 с.

ВОРОНОВА АНГЕЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА

аспирант очной формы обучения
ННГУ им. Н. И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
voronova.fsn@mail.ru

ГОРОХОВА ЕКАТЕРИНА СЕРГЕЕВНА

студент очной формы обучения
ННГУ им. Н. И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
gorokhova.katerin@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ:
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ**

Аннотация. В статье рассматриваются современные проблемы формирования чувства патриотизма у младших школьников. Рассмотрены особенности формирования чувства патриотизма в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: патриотизм, чувство патриотизма, школьники.

В настоящее время одной из приоритетных задач для современной школы является формирование чувств патриотизма подрастающего поколения. О важности и необходимости формирования данного чувства в младшем школьном возрасте говорят многие педагоги и психологи. Например, Л.В. Строганова и Н.Л. Кребицкова считают, что патриотизм играет важную роль в социальном и духовном развитии школьника. Лишь на основе чувства патриотизма укрепляется любовь к родной стране, возникает чувство ответственности за ее могущество, сохранение материальных и духовных ценностей, развивается достоинство и благородство личности. Формирование этого важного качества необходимо начинать с раннего возраста. Большая роль в данном случае отводится начальной школе [8].

Исследованием данной проблемы занимались такие педагоги и психологи как П.Ф. Каптерев, С.Л. Рубинштейн, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.А. Сладёнин и др.

В психолого-педагогической научной литературе понятие «патриотизм» определяется по-разному. В представлении Е.Н. Вороновой, патриотизм является синтезом духовно-нравственных, гражданских мировоззренческих качеств личности, проявляющихся в любви к Родине, к своему дому, в стремлении и умении беречь и приумножать лучшие традиции, ценности своего народа, своей культуры, своей земли [3]. А чувство патриотизма, по мнению А.В. Павлова, является социальным чувством, которое выражает высшую степень привязанности человека к Родине [6].

Патриотизм включает в себя три компонента:

1. Когнитивный компонент – знания об истории и культуре своей Родины (подвиги героев, достижения ученых и др.);

2. Эмоциональный компонент – система переживаний, связанных с восприятием того, что относится к понятию Родины. Б.И. Додонов говорит о том, что эмоциональный компонент может вызывать разные эмоции:

- эстетические эмоции – созерцание красоты Родины;
- лирические эмоции – «чувство родного»;
- гностические эмоции – являются результатом знакомства с Отечеством, с традициями и обычаями предков;
- акquisитивные (накопительные) эмоции – актуализируются в связи с представлениями об огромных, необъятных ресурсах нашей страны;
- глорические эмоции (эмоции борьбы) – возникают в различных ситуациях, которые связаны с военными баталиями, достижениями или неудачами соотечественников и т.п.

3. Поведенческий компонент – это наличие своего личного опыта патриотической деятельности. Данный опыт создает, углубляет и закрепляет у человека определенные переживания, чувства и отношения.

А.Г. Вороненко говорит о том, что обобщении понимания единого восприятия мира, в сохранении памятников культуры, в общественной активности, в высокой преданности Родине, чувстве ответственности за нее является основой нравственных аспектов человека при формировании чувства патриотизма [2].

Каждый возрастной этап обладает особенностями формирования чувств патриотизма. Так, повышенная восприимчивость к воспитательным воздействиям в младшем школьном возрасте, будет являться отличительной особенностью данного возрастного этапа. Этот возрастной период характеризуется высоким уровнем доверчивости, подражательности, повышенной познавательной активности и эмоциональности. Мыслительный процесс ребенка в возрасте от шести до девяти лет еще полон образов и конкретных категорий. Ребенок в этом возрасте эмоционально воспринимает ярко окрашенные события и факты. Младший школьник с трудом может понять абстрактные понятия, выявить глубокие связи между различными явлениями, происходящими в окружающем его обществе. Исходя из этого, знакомство детей с жизнью своей Родины должно выстраиваться на доступных, конкретных фактах, явлениях, событиях, показывая логические связи между ними. Начинать этот процесс следует с воспитания любви к близким, к близкому окружению. По мнению Л.И. Божович, происходящее в настоящий момент развития особенно интенсивное формирование и развитие моральных чувств характеризует эмоциональную сферу школьника. В рамках возрастной периодизации развитие чувства патриотизма и его проявление имеет свои отличительные черты и особенности. Именно в детские годы формируется большая часть нравственных качеств, поэтому уровень сформированности патриотических чувств будет полностью зависеть от того, насколько правильно были заложены в ребенка основные нравственные ценности [1].

Наилучшие условия для эмоционально-психологического воздействия на ребенка создаются в младшем школьном возрасте, по

причине того, что именно во время этого возрастного этапа закладывается основа духовно-нравственных качеств. Восприятие младшего школьника образное, что позволяет задерживаться информации в памяти надолго. Зачастую чувство патриотизма не доступно прямому воздействию. Целенаправленное развитие данного чувства предопределено формированием соответствующих знаний, а также поведения. Необходимо создать определенные условия для того, чтобы социальные ценности, нормы, идеалы и требования стали внутренним достоянием личности, содержанием мотивов ее поведения. Следует помнить о том, что проблема формирования чувств патриотизма с психологической точки зрения является более сложной и решается за счет других механизмов. Воздействие на эмоциональную сферу младшего школьника возможно при правильно организованном окружении, образе жизни, а так же при налаженной практике его собственных поступков и действий.

Полноценное формирование нравственных чувств по мнению Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Г. Шингарова и П.М. Якобсона, невозможно при использовании одних бесед и разъяснений, в некоторых случаях недостаточно бывает и личного примера. Для этого необходима чувственно-предметная практическая деятельность учащегося, так как именно она является основным компонентом, который определяет развитие и формирование чувств.

Проведение занятий с элементами тренинга для формирования чувств патриотизма у младших школьников является целесообразным, учитывая то, что учащийся будет вовлечен в практическую, чувственно-предметную деятельность. Комплекс таких занятий способствует формированию компонента самосознания учащегося через воспитание чувства принадлежности к своей семье, к своей стране, кроме этого он создает основу для развития творческой и познавательной активности.

Уровень эффективности занятий с элементами тренинга можно определить с помощью таких методик как цвето-ассоциа-

тивная методика А.М. Парачева, ассоциативный эксперимент, методики незаконченных предложений в разных интерпретациях [5]. Цвето-ассоциативная методика используется для изучения эмоциональной окрашенности понятий, которые относятся к патриотической тематике. Ассоциативный эксперимент применяется для изучения представлений младших школьников о патриотизме. Методика незаконченных предложений Е.В. Федотовой, И.В. Скворцовой «Что такое Родина» и опросник Т.М. Масловой «Я-патриот» подходит для выяснения того, как учащиеся оценивают свое патриотическое поведение, а также для диагностики уровня сформированности уровня патриотизма. Кроме этого данные методики могут использоваться также для определения уровня заинтересованности учащихся Родиной, её историей, частоты проявляемых стремлений обучающихся заниматься патриотической деятельностью. Представленные выше методики способствуют получению точной информации об уровне сформированности чувств патриотизма, об отношении учащихся к своей Родине, к своей семье и школе.

Таким образом, формирование чувства патриотизма должно осуществляться с учетом психологических возрастных особенностей детей школьного возраста, таких как высокая познавательная активность, эмоциональность, образное мышление и др.

Чувство патриотизма у младших школьников поддается формированию с помощью специально организованного психологического воздействия, такого как занятие с элементами тренинга.

Учитывая компоненты патриотизма (когнитивный, эмоциональный, поведенческий), процесс формирования чувства патриотизма должен быть комплексным, затрагивая знания и представления учащихся, чувства уважения и любви к Родине, а также учитывая желание заниматься патриотической деятельностью.

Перспективой нашего дальнейшего исследования является разработка и апробация комплекса занятий с элементами тренинга, направленных на формирование чувства патриотизма у младших школьников. Комплекс таких занятий способствует форми-

рованию компонента самосознания ребёнка, через воспитание чувства принадлежности к своей семье, к своей стране, а также создает основу для развития творческой и познавательной активности.

Список литературы

1. Божович Л.И. Очерки психологии детей (младший школьный возраст) / Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев. М., 1950. 190 с.
2. Вороненко А.Г. Модель школьной система патриотического воспитания учащихся / А.Г. Вороненко. Темень: ТГПУ, 2015. 135 с.
3. Воронова Е.Н. Воспитать патриота: программы, мероприятия, игры: метод. пособие / Е.Н. Воронова. М.: Гардарики, 2011. – 153 с.
4. Левина Н.А. Типологические особенности развития чувства патриотизма у младших школьников: автореф. дис.канд. психол. наук: 19.00.07. Тамбов., 2004. 28 с.
5. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева // СПб.: Речь, 2004. 248 с.
6. Павлов А.В. Патриотизм: очень краткая история идеи / А.В. Павлов // Философская антропология. Электронный научный журнал. 2018. Т. 4. № 1. С. 175–191.
7. Селиверстова Н.А., Патриотизм / Н.А. Селиверстова, М.Я. Курганская // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 1. С. 232–237.
8. Строгонова Л.В. Нам дороги эти позабыть нельзя / Л.В. Строгонова, Н.Л. Кербицкова // Педагогическое общество России. М., 2015. С. 48.
9. Хорина Г.П. Патриотизм в русской культуре / Г.П. Хорина // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 4. С. 92–101.

ДОРОФЕЕВА МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА

студентка очно-заочной формы обучения,
кафедра общей и социальной психологии,
ННГУ им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
mvlorer@mail.ru

СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: ПРИЧИНЫ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема суицидального поведения студентов. Определены основные причины, влияющие на данное явление и статистические данные по совершению самоубийств. Выделены пути профилактики суицидального поведения студентов.

Ключевые слова: пубертатный суицид, кризис, конфликт, суицид, поведение.

По данным Всемирной организации здравоохранения, самоубийство на нашей планете происходит почти каждую минуту, это около 3-х тысяч случаев в день, а если говорить за год, то количество достигает почти 1 миллиона (1,5% всех смертей). На данный момент Россия относится к тройке стран, где совершается самое большое количество самоубийств, самоубийство случается каждые 12 минут. При этом статистика говорит, что каждый второй человек, потерпев поражение при попытке самоубийства, в течение года повторяет эту попытку. Статистика ВОЗ показывает нам, что самоубийства относят ко второй из самых распространённых причин смертей среди молодежи в возрасте 15–29 лет в мировом масштабе [8]. Каждый третий россиянин жаловался на депрессивное настроение в связи с пандемией COVID-19, выяснили социологи. Одновременно число людей, у которых хоть раз появлялись мысли о самоубийстве, повысилось в 2 раза [10]. Частота суицидальных действий среди молодёжи в течение последних двух десятилетий удвоилась. У 30% лиц в возрасте 14–

24 лет бывают суицидальные мысли, 6 % юношей и 10% девушек совершают суицидальные действия. Специалисты отмечают, что в 10% суицидальное поведение имеет цель покончить с собой, и в 90% случаев целью является желание обратить на себе внимания.

Суицидальное поведения среди молодежи – достаточно распространённое явление. В возрасте от 17 лет каждый ребенок переходит во взрослую жизнь, возможно покидает свой дом, поступает в техникум или университет, у него меняется привычный уклад жизни, появляются новые знакомства, иногда полностью меняется окружение. Поведение молодежи требует особого внимания, так как склонность к суицидальному поведению повышается.

Цель данной работы – это исследование суицидального поведения студентов, причин и путей преодоления.

Существуют теоретические подходы к изучению суицидального поведения, которые были сформированы на грани педагогики, психологии, социологии и философии. Теоретические основы суицидального поведения изучали Т. Браун, Э. Дюркгейм, К. Меннингер. Факторы суицидального поведения определены в трудах Э. Дюркгейм, Фрейд, К. Хорни, В. Франкл, Г. Салливан, А. Моховиков, Г. Страшенбаум, В. Ефремов.

Если говорить о научном термине «суицид», то стоит упомянуть врача и философа Т. Брауна, именно он впервые начал использовать этот термин. Он образован от латинского *suī* (себя) и *caedere* (убивать). «Самоубийство, суицид (*suicide*) – сознательный отказ человека от жизни, связанная с действиями, направленными на его прекращения [6, с. 24].

Э. Дюркгейма можно считать основателем суицидологии, своей работой «Самоубийство» он дал толчок новым исследованиям, и уже в начале XX века появилось три школы суицидологии: социологическая, антропологическая (суицидальность, что формируется исходя из аномалий в строении и развитии организма) и психиатрическая [2, с. 104].

Оригинальным вкладом в развитии суицидологии принято считать три основные части суицидального поведения, которые

были выделены К. Меннингером, а именно желание: убить, быть убитым, умереть. В этом контексте суицид становится практически неотвратимой реальностью [5].

Также существует термин «пубертатный суицид». Этим термином определяют целое явление – подростковые самоубийства. Ученые выделяют студентов, которые относятся к «группе риска», – находятся под влиянием определенных обстоятельств, которые увеличивают суицидальный риск. К этой категории мы относим подростков с депрессией; аддитивным поведением. Молодой человек или девушка, которые только начинают формироваться, могут оказаться под давлением различных обстоятельств, им может быть еще сложно проявлять определенную эмоциональную устойчивость, интеллектуальные или физические возможности, чтобы справиться с преодолением временных трудностей. И в таком случае есть большая вероятность того, что самоубийство будет ошибочно рассматриваться как лучшее решение.

Важным вопросом в рамках изучения суицидального поведения является самоповреждающее поведение. Существует множество споров относительно понимания самоповреждающего поведения, есть ли оно на самом деле предвестником суицида. Любов Е.Б. и Зотов П. Б. утверждают, что намеренное самоповреждение – не всегда средство привлечения внимания (распространённый миф), но подросток пытается справиться со страданием, призывает окружающих «увидеть его боль». Попытка самоидентификации («Страдаю, значит, существую») через маркировку кожи, «оболочку страдания» (татуировки, проколы). Знаки на коже и физическая боль становятся нарциссическими эмблемами. При (депрессивной) деперсонализации подросток стремится «почувствовать, что живой». Сниженная болевая чувствительность при убеждении, что подросток заслуживает травмы, затрудняет привлечение его (её) к помощи [4].

Назаренко О.В., Шмырова Н.В. утверждают, что к суициду подвержены чаще всего студенты, которые употребляют алкоголь, наркотики, одаренные подростки и студенты – жертвы

насилия [7, с. 256]. Систематическое употребление алкоголя, наркотических веществ, которые становятся более доступными в период студенчества, искажают реальность в глазах студентов, затуманивают рассудок, вызывают желания попробовать экстрим, который не редко приводит к летальному случаю.

Так же следует отметить, процесс обучения зачастую сопровождается определенными стрессами и испытаниями. Это, в свою очередь, может усугубить уже существующие в личности проблемы, что часто приводит к кризису. Различают следующие кризисы:

- 1) кризис первого курса (кризис адаптации к условиям обучения в вузе);
- 2) кризис третьего курса (кризис середины обучения);
- 3) кризис пятого курса (кризис выпускника);
- 4) кризис отчисления.

Кроме того, встречаются и такие типичные студенческие психологические проблемы, как неприятие своего межличностного статуса в группе; конфликтные отношения с преподавателем или администрацией; проблемы самореализации творчески одаренных студентов. Студенческие проблемы являются одной из главных причин формирования суицидального поведения среди подростков и связаны с перегрузками, неуспеваемостью, конфликтами с преподавателями или сверстниками. Именно в университете зарождаются такие важные запросы молодого человека как: потребность в самоуважении; потребность в одобряющей оценке значимых для него взрослых; потребность в коммуникации с другими. Таким образом, сформированные отношения, образовавшиеся в течение учебного процесса, могут стать триггером суицидального поведения. Именно поэтому высшие учебные заведения нуждаются в разработке специальных превентивных программ с активным привлечением профессиональной помощи.

Каждый человек по-своему справляется с кризисными ситуациями, при этом важно определить, кому реально нужна помощь,

для того, чтоб предотвратить суицид. В. Ефремов определяет следующие признаки потенциального суицидента:

- 1) снижение уровня концентрации внимания;
- 2) снижение самооценки и чувства уверенности в себе;
- 3) пессимистическое видение будущего;
- 4) идеи или действия направлены на суицид;
- 5) нарушение сна и аппетита [3, с. 72].

Первостепенным условием для предупреждения самоубийств среди студентов, конечно, является тщательное психолого-педагогическое исследование молодых людей, чьи личностные черты формируют повышенный риск суицида. Крайне важна индивидуальная работа с такими студентами, должны быть разработаны системы профилактических мероприятий, а также обязательна организация просветительской работы с семьями.

Первым компонентом профилактической работы является психологическое просветительство педагогов, родителей и студентов. Оно включает в себя организацию информационного уголка или стенда, где рекомендуется разместить информацию с соответствующей литературой, информацией и контакты телефона доверия, данные о специализированных больницах, центров психологической помощи, других специалистов. Проведение специальных тренингов, направленных на развитие навыков коммуникации, психотерапия и психокоррекция, а также тренинги по стрессоустойчивости, так как человек склонный к суициду находится в состоянии сильнейшего стресса[1].

Следующий компонент профилактической работы – это создание положительного психологического климата в учебном заведении и семье. Это может быть привлечение молодых людей к общественной деятельности (спортивные соревнования, клубы по интересам, профессиональные сообщества и т.п.), культурно-воспитательным мероприятиям, способствующих формированию положительных гражданских, эстетических чувств, духовности студентов и преподавателей. Также к этому относится психолого-педагогическая коррекция суицидальных тенденций, она может

быть направлена на обучение студентов техникам управления эмоциями [9].

Вывод. Таким образом, нами было выявлено, что суицидальные тенденции среди молодежи развиваются вследствие угрозы самооценке личности и чувства достоинства. Снижение уровня самооценки может вызвать снижение или полную потерю мотивации к обучению, развитию, и самое главное, выполнение общественно важных и общественно необходимых функций, ставит под угрозу развитие социума. Высокий уровень суицидального риска является отражением социально-психологических проблем окружения, несостоятельности общества выйти на качественно обновленный уровень восприятия человека как многогранного безграничного феномена в познании мира. Психологическая профилактика среди студентов требует комплексного подхода и использования методов, которые направляются на своевременное выявление суицидальных тенденций молодежи и их профилактике. Эти методы условно можно разделить на компоненты, которые включают в себя как просвещение родителей, педагогов и студентов, диагностику суицидальных проявлений, так уже и непосредственную коррекцию суицидальных тенденций, систематический контроль за поведением студентов и предоставление психологических консультаций. Главное студентам объяснить, что их жизнь очень ценна для других, и всегда, при любых обстоятельствах близкое окружение поймут их.

Список литературы

1. Галицына А.М. Проблема суицида в молодежной среде и причины её обуславливающие [Электронный ресурс] – 2016 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-suitsida-v-molodezhnoy-srede-i-prichiny-eyo-obuslavlivayuschie>.
2. Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд // Суицидология. Хрестоматия по суицидологии. – К.: А.Л.Д. 2018. – С. 104–148.

3. Ефремов В.С. Основы суицидологии. – «Издательство «Диалект». 2004. 480 с.

4. Любов Е.Б., П.Б. Зотов П.Б. Несуицидальные самоповреждения подростков: общее и особенное [Электронный ресурс] – 2020 – URL: <https://s.siteapi.org/54a9cb7d6286e2b/docs/av7jjbbtuswsg448s4sk4c4scsw4cg>.

5. Меннингер К. Война с самим собой / пер. Ю. Бондарева [Электронный ресурс] – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=165832&p=1>.

6. Моховиков А.Н. Суицид. Хрестоматия по суицидологии / Сост. Моховиков А.Н. Киев. 1996. 124 с.

7. Назаренко О.В., Шмырова Н.В. Суицид в подростковой среде // XV Бушелевские чтения: сб. материалов научно-практической конференции, Петропавловск-Камчатский, 23–25 марта 2016 г. / отв. ред. В. Н. Ефименко, М.А. Фризен; КамГУ им. Витуса Беринга. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга. 2016. 256 с.

8. Результаты исследования «Смертность российских подростков от самоубийств» [Электронный ресурс] – URL: http://www.unrussia.ru/en/n_ode/2727.

9. Сургучева Н. В. Профилактика суицидального поведения молодежи в современном мире // Молодой ученый. 2018. № 13 (199). С. 286–289.

10. Федеральный выпуск Пандемия COVID-19 вызвала рост числа суицидов Вечная самоизоляция [Электронный ресурс] – 2021 – URL: <https://versia.ru/pandemiya-covid-19-vyzvala-rost-chisla-suicidov>.

ЕМЦЕВА ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА
студент очной формы обучения
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
emtseva_ov@mail.ru

АДАПТАЦИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ КУРСАНТОВ КАДЕТСКИХ УЧИЛИЩ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: В статье рассматривается проблема адаптации и социализации воспитанников кадетских училищ в период обучения. Методологическую основу социально-психологической адаптации воспитанников к условиям обучения в кадетской школе-интернате составляют деятельностный, личностно-ориентированный и системный подходы к воспитанию и развитию кадет с учётом патриотической направленности жизнедеятельности, соблюдения воинских ритуалов и кадетских традиций, с учётом гендерных особенностей, жизненного уклада в условиях кадетского корпуса или кадетской школы-интерната.

Ключевые слова: социализация кадет, адаптация, кадеты, кадетское училище.

Значимым нововведением в современной системе российского образования стал особый вид общеобразовательных учреждений – президентские кадетские училища. Это военные довузовские учебные заведения, осуществляющие обучение по школьной программе и начальную военную подготовку, являются первой ступенью на пути формирования высококвалифицированных военных кадров. Тем важнее становится для воспитанников данных учебных заведений процесс адаптации. Адаптация обеспечивает не только равновесие личности в изменившихся условиях жизни, но и является толчком к дальнейшему личностному, психологическому и социальному развитию.

Следует отметить, что дети, попадая в учебное заведение закрытого типа, живущее по воинским уставам, попадают в условия повышенных умственных, физических и психологических нагрузок, сталкиваются с рядом разнообразных проблем в период

адаптации: перемена места жительства, отделение от семьи, переход к самостоятельному быту, изменение питания, жизнь в новом коллективе, жизнь по воинскому уставу.

Быстро включиться в учебно-воспитательный процесс ребятам мешает ряд психологических проблем, которые образовались у ребенка еще до поступления в кадетский корпус. В кадетском корпусе учатся дети, родители которых погибли на войне, умерли, один из родителей оставил семью или оба бросили ребенка на попечение своих родственников.

К тому же, адаптационный процесс приходится на пубертатный период. На фоне незавершенного роста и развития наступает период полового созревания, резко перестраивается функция гипоталамо-гипофизарной системы, преобладание процессов возбуждения над торможением, изменение всех физиологических функций.

Этап обучения в кадетском училище захватывает подростковый и ранний юношеский возраст, который характеризуется как период значительных физиологических изменений в организме, психологических преобразований и кризисов. Также стоит отметить, что именно в это время происходит интенсивный процесс становления личности и самоопределения. Это в совокупности с дополнительными повышенными требованиями к абитуриентам по физической подготовке, интеллектуальному развитию, личностным характеристикам приводит к возникновению проблемы нарушения адаптации кадет в процессе учебной и профессиональной деятельности, даже несмотря на то, что на достаточно высоком уровне разработана система психологического отбора в училища.

Проблемы, возникающие у воспитанников во время адаптации, связаны с влиянием большого числа факторов внешнего и внутреннего порядка. Факторы внутреннего порядка: психологическая готовность кадета к обучению, физическое здоровье, особенности личности (характер, темперамент), особенности семьи и семейного воспитания и т.д. Значительную роль играет личност-

ная готовность: наличие социальных и познавательных мотивов, развитость логического мышления, эмоциональной и волевой сфер, самостоятельной регуляции своего поведения, внутренней позиции кадета. Внешние факторы: специфика обучения в кадетском училище. Адаптационный диапазон зависит от предела физических возможностей и устойчивости нервно-психической системы.

Уже в начале 20-го века были выделены положительные и отрицательные аспекты жизни кадет в условиях военного училища, влияющие на адаптацию и ее особенности и трудности, с которыми они сталкивались. Среди них были «...слишком большая и вредная для кадетов и дела перегрузка всякого рода занятиями, доходящая в некоторых кадетских корпусах до того, что у воспитанников не остается ни одной свободной минуты; внесение в строй школы сухого казарменного характера, который особенно вредно отражается на младших воспитанниках, ибо детская душа ищет ласки, а не казарменной выправки; неестественное предъявление к воспитанникам младшего возраста некоторых обязательных требований по ношению воинского платья, что иной раз приводит к хроническим болезням...» [5] Эти же проблемы встречаются и сегодня. Достаточно резкий переход от жизни в домашнем уюте и комфорте к военному укладу жизни создает для большинства кадет серьезную проблему, так как выясняется, что они не обладают базовыми навыками самообслуживания. Статистика показывает, что первые дисциплинарные взыскания происходят именно за несоблюдение режима.

Нередки случаи межличностных конфликтов с соседями по комнате и воспитателями на бытовой почве. Причинами становятся чаще всего неумение или же, что скорее всего, нежелание следить за порядком и чистотой в спальном, учебном корпусах, на территории и неспособность работать в команде, подчинять ее требованиям.

Трудности в учебной адаптации воспитанников связаны с насыщенным учебным планом и его требованиями. Их учебная

нагрузка в 1,5-2 раза больше общеобразовательной. Кроме школьной программы они изучают дисциплины дополнительной программы и военной подготовки. Училища, как интернатные учреждения, имеют отличия в распределении учебного времени кадет. Оно является совокупностью трех, связанных между собой, подсистем:

1. Аудиторные учебные занятия: 6 ежедневных и 36 еженедельных часов.

2. Внеаудиторное время (самоподготовка): 3 ежедневных и 18 еженедельных часов.

3. Занятия дополнительного образования: 2 ежедневных и 12 еженедельных часов.

Достаточно сложная учебная программа училища вызывает трудности в учебной адаптации. Но дело тут совсем не в интеллектуальных способностях, основная масса с несоответствием требованиям по данному критерию отсеивается на экзаменах при поступлении, а в том, что успешному обучению кадет препятствуют личностные особенности и темперамент. Спецификой учебной деятельности кадетского училища является факт необходимости усвоения большого объема информации в рамках ограниченности времени. В сумме с новыми формами обучения и отсутствием регулярного контроля со стороны законных представителей это приводит к тому, что интеллектуально развитые, но не дисциплинированные кадеты оказываются в числе отстающих.

Профессиональная и служебная адаптация воспитанника заключается в освоении им роли кадета, служебных обязанностей, связанных с ней и приспособлении к высоким психологическим и физическим нагрузкам. Это сложный процесс, включающий в себя три аспекта:

- Психологический (приспособление к специфике деятельности на уровне психических свойств и процессов)
- Социальный (освоение нового статуса «кадет»)
- Физиологический (приспособление к регулярным физическим нагрузкам)

Психолого-социальная адаптация воспитанников является процессом преодоления трудностей становления частью кадетского коллектива подростком. Данный коллектив имеет специфику военного подразделения и систему отношений: официальных и неофициальных. Кардинально меняется окружение и характер общения с ним.

Во-первых, значительно ограничивается общение с родными, с прежними референтными группами, состоящими из друзей и знакомых.

Во-вторых, возникает абсолютно новая форма коллектива – мужская (гомогенная среда), имеющая свою специфику.

В-третьих, в кадетских училищах воспитанники младших курсов сталкиваются с проблемой необходимости подчинения своим сверстникам – младшим командирам. В свою очередь младшим командирам также необходимо адаптироваться к своему статусу.

В-четвертых, каждый кадет должен осознать и принять систему духовных ценностей и традиций кадетского училища. В противном случае высока вероятность становления «аутсайдером» даже несмотря на хорошие показатели в учебе.

Социализация подростков в кадетских корпусах так же специфична. Особенность профессиональной социализации воспитанников кадетского корпуса заключается в том, что она осуществляется на стадии вторичной социализации (в то время, как возраст воспитанников соответствует стадии первичной социализации). Вторичная социализация в данном случае – это «каждый последующий процесс, позволяющий уже социализированному индивиду входить в новые секторы объективного мира его общества... Вторичная социализация есть приобретение специфически-ролевого знания, когда роли прямо или косвенно связаны с разделением труда» [6]. Стабильность системы общения в кадетском корпусе зависит от того, насколько успешно весь коллектив исполняет свои социальные роли.

Микрофакторы (референтная группа, учебное заведение, семья), определяющие социальное развитие личности после по-

ступления в военное училище подвергаются значительным изменениям. Рассмотрим их подробнее.



Рисунок 1. Иерархия факторов социального развития кадета [10, с. 3]

Наличие и состав референтной группы подростка это одно из важнейших условий социализации. Специфичность состава референтной группы кадета оказывает сильное влияние на индивидуальное развитие личности. Самые многочисленные группы, от которых зависим воспитанник и которые определяют формирование его ценностных ориентаций – это группа сверстников, группа педагогов-воспитателей и семья. Не удивительно что от взаимодействия этих групп с подростком и между собой зависит степень успешности социализации и самоопределения кадета.

Также существенным фактором социализации воспитанника продолжает быть родительская семья. Неоспорим тот факт, что для подавляющего большинства детей родители являются: источником эмоциональной поддержки и тепла, без которых возникает чувство беспомощности и незащитности; властью, обладающей правом поощрять и наказывать, образцом для подражания; старшими друзьями, советниками.

Третьим фактором социализации воспитанника кадетского училища является общение со сверстниками. Этот специфический вид деятельности и своеобразный вид эмоционального контакта обеспечивает кадету чувство эмоциональной устойчивости и благополучия. Принадлежность к группе кадет, которая достаточно серьезно воспринимается старшими, является неким знаком качества в обществе. В условиях кадетского училища, в котором подросток находится 24 часа в сутки в коллективе сверстников, указанные выше механизмы работают в разы быстрее и эффективнее.

Немаловажным фактором социализации подростка в кадетском училище является военная среда, способствующая формированию кастовых различий. Замкнутая социально-профессиональная группа, со своей спецификой, представленная старшим офицерским составом, офицерами-воспитателями, преподавателями и младшим офицерским составом – одна из важнейших в жизни кадета. По указу министерства обороны на работу в военизированные учебные заведения принимаются только военнослужащие в отставке, которые имеют опыт службы в воинских частях.

Нельзя также упустить из виду эмоциональный тон взаимоотношений и преобладающий в классе тип дисциплины и контроля. В соответствии с ним выбираются основные средства воспитания: от поощрения до наказания, от внимания до строгости. Контроль со стороны взрослых и его способы зависят от того, видят подростка активным, самостоятельным или же пассивным, зависимым.

Стоит отметить, что уклад кадетского корпуса связан с определенными составляющими социального опыта кадета (развитие интереса к военной профессии, включенность в социально-значимую деятельность (общественную), подготовка к следованию определенным правилам, выполнению обязанностей; коммуникативные умения межличностного взаимодействия в мужском коллективе с военными традициями, устоями и распорядком), которые учитываются в процессе его формирования.

представлений о кадетских традициях служения Отечеству, устойчивого эмоционально-ценностного отношения к осуществлению продуктивной коммуникации с окружающими, готовности к творческой самореализации в разнообразных сферах социальной практики.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. М.: Аспект Пресс, 2000. 376 с.
2. Афоничева А.Г. Динамика развития ценностных приоритетов кадетов // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 1. С. 5.
3. Бондаренко О.А. Формирование социальной компетентности как условие успешной адаптации к кадетскому училищу // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 46. С. 88–93.
4. Валисова Т.В. Специфика кадетского образования при формировании нравственных качеств личности // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 16. С. 37–40.
5. Гурковский В. А. Кадетские корпуса Российской империи. М.:Белый город. 2006.
6. Ермолов Е.М. Развитие личности несовершеннолетних в системе подготовки в образовательной среде суворовских училищ и кадетских корпусов // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2017. № 1 (1). С. 22–25.
7. Монастырский В.А., Милованова Н.Ю. Адаптация учащихся к жизнедеятельности кадетского корпуса // Гаудеамус. 2006. Т. 1, № 9. С. 122–127.
8. Милованова Н.Ю. Трудности социальной адаптации воспитанников к особенностям жизнедеятельности кадетского корпуса // Науки об образовании. 2011. С. 4.

9. Петронюк И.С. Особенности межличностных отношений воспитанников кадетских корпусов // Психологическая наука и образование. 2008. Т. 13. № 1. С. 45-49.

10. Рыжикова Ю.А. Особенности формирования социального опыта кадета // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 46.

КРОВОТА ДАРЬЯ МАКСИМОВНА

студентка очной формы обучения
ННГУ им. Н. И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
krotova-dasha26@mail.ru

НОВОКШОНОВА ТАИСИЯ АЛЕКСЕЕВНА

студентка очной формы обучения
ННГУ им. Н. И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
taisya.0609@gmail.com

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ
ВОЛИ И СВОБОДЫ ВОЛИ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Аннотация. В данной статье рассматриваются понятие воли и подходы к ее изучению. Поскольку взгляды авторов относительно проблемы воли до сих пор расходятся, существует несколько направлений в ее постановке. При характеристике понятия «воля» мы опирались на классификацию Е.П. Ильина, который раскрывая различные аспекты воли, выделяет 7 основных ее видов. В статье акцентируется внимание на проблеме свободы воли и приводится анализ взглядов ведущих отечественных и зарубежных психологов на раскрытие данного феномена. Выявлено, что большинство исследователей склоняются к утверждению, что свобода воли является элементом регуляции поведения человека.

Ключевые слова: воля, свобода воли.

В настоящее время изучение воли и свободы воли являются одними из самых противоречивых и востребованных вопросов психологии. Каждый человек вправе принимать решения самостоятельно, выбирать свои действия, мысли, образа жизни и поведение. С помощью волевой регуляции человек способен управ-

лять своим сознанием, реализовывать намеченные цели и развиваться как личность.

Понятие воли имеет свою уникальную историю. Волю и эмоции относят к психическим процессам, регулирующим поведение человека. В то же время эмоции – импульсивная регуляция поведения, а воля – сознательная.

Существует несколько направлений в трактовке проблемы воли.

В работах Сеченова И.М. конца XIX века воля рассматривается как процесс произвольного, сознательного саморегулирования поведения. Она рассматривается в совокупности с познанием, чувствами, вниманием и двигательными действиями [1].

Выготский Л.С. определяет волю как высшую психическую функцию. Это проблема выбора, который базируется на мотивах, на внешних характеристиках действия при появлении препятствий [7].

В исследованиях Иванникова В.А. волевая регуляция раскрывается как смысловое порождение действия, то есть осмысление и переосмысление действия, а также произвольная мотивация [2].

В своей работе мы будем опираться на определение Селиванова В.И., которое нам показалось наиболее простым, лаконичным и полно отражающим смысловое значение понятия «воля».

Воля – самостоятельный психический процесс, особая форма отражения, регулирующая поведение человека в условиях преодоления препятствий (Селиванов В.И.) [5].

Автор подводит нас к тому, что человек, осуществляя волевые действия, противостоит импульсивным желаниям и формирует в себе сильную личность.

Существует несколько подходов к изучению понятия «воля». В исследованиях Е.П. Ильина, построенных на обобщении взглядов ведущих отечественных и зарубежных психологов, термин «воля» анализируется в различных аспектах:

1. Воля как волюнтаризм.

Данное направление, возникшее в 1883 году благодаря Ф. Теннису, признает волю особой, надприродной силой. Воле-

вые акты сами определяют ход психических процессов и не зависят от чего-либо. В крайнем своем выражении волюнтаризм диктует независимость человеческой воли от окружающей действительности.

2. Воля как свободный выбор.

Джон Локк и Выготский Л.С. утверждают, что суть волевого акта заключается именно в выборе. Человек зависит от внешних обстоятельств, и в то же время является свободным при выборе своих действий и желаний [3, 7].

3. Воля как произвольная мотивация.

С.Л. Рубинштейн полагал, что наши потребности служат источником волевых процессов и выступают в качестве осознанной цели [3].

4. Воля как долженствование.

По мнению Д.Н. Узнадзе, источник проявления каких-либо действий и причина совершения волевого акта – это установка на действие, которая возникает в процессе трудовой деятельности. Такое намерение формируется из-за наличия в сознании воображаемой или мыслимой ситуации, поэтому потребность не обязательно должна быть актуальна и переживаться человеком непосредственно данный момент [8]

5. Воля как особая форма психической регуляции.

Сеченов И.М. первым ввел понимание воли как особой формы психической регуляции и утверждал, что она является деятельной стороной разума и морального чувства.

Относит волю к особой форме психической регуляции поведения и Басов М.Я. Он полагает, что воля не порождает действия и мысли, а регулирует их в соответствии с доминирующей задачей [7].

Селиванов В.И. тоже акцентировал внимание на регулирующей функции воли, позволяющей сознательно управлять своим поведением, исходя из определенных побуждений и целей.

6. Воля как контроль за действием.

Юлиус Куль утверждал, что волевой контроль является обязательной оставляющей любого действия. В связи с этим он выделял опосредующие процессы контроля, которые человек осознает и реализует, и процессы текущего контроля, которые помогают человеку управлять действием постепенно. Опосредующих процессов контроля Куль выделял 7: избирательное внимание, контроль кодирования, контроль эмоций, мотивационный контроль, контроль окружающей среды, экономная переработка информации, преодоление неудач.

7. Воля как механизм преодоления внешних и внутренних препятствий и трудностей.

Корнилов К.Н. считал, что воля человека проявляется в его способности справляться с трудностями жизни.

Селиванов В.И. придерживается того же мнения. Он считает, что воля помогает человеку приложить определенные инициативно-сознательные усилия, чтобы не отступить от поставленной цели.

Рудик П.А. считал, что воля выражается в способности человека сознательно действовать для достижения поставленной цели, преодолевая внутренние препятствия [3].

В «Психологическом словаре» воля так же описывается, как способность действовать в соответствии с целью, подавляя возникающие на пути желания и стремления [4].

Таким образом, изложенные выше подходы к пониманию сущности воли определяют ее с нескольких сторон, обозначают различные функции и вовсе не противоречат друг другу.

Проблема определения понятия «свобода воли» также не однозначна в исследованиях отечественных и зарубежных психологов. Однако, большинство исследователей склоняются к утверждению, что свобода воли является элементом регуляции поведения человека.

Основоположником теории свободы воли в российской психологии является А. Лазурский. Подходя к рассмотрению данного вопроса с точки зрения мотивационно-потребностной сферы че-

ловека, он подчеркивал развитие воли на основе инстинкта свободы. Психолог исследовал научные данные, на основе которых выделил 2 противоположных учения – детерминизм, отрицающий свободу воли, и индетерминизм, признающий ее. По мнению же самого Лазурского, стоит учитывать обе эти стороны воли. С одной стороны, осознавая свою свободу, человек становится увереннее в своих силах. «Мы тем самым признаем права и обязанности». С другой же стороны, как указывает автор, учение об отрицании воли также имеет место быть. В связи с этим, при рассмотрении данной проблемы во всей ее полноте, ее решения настоящее время он представить не может [3].

Рубинштейн С.Л. полагал, что любая деятельность человека рождает свободу воли. По его мнению, свободы воли как таковой не существует, а в психологии свободу воли определяют «как выбор действия в пределах разума и моральной нравственности».

Леонтьев А.Н. также подтверждает, что свобода воли является элементом сознания, а степень свободы человека определяется нормами и традициями общества [1].

Выготский Л.С. рассматривает волю как проблему выбора, основанного на внутренних мотивах и внешнем характере действий человека, и связанного с регуляцией его поведения [7].

Свобода воли в зарубежной психологии воспринимается по-разному. Так теория Зигмунда Фрейда отвергает всякую свободу воли из-за наличия инстинктов и агрессии у человека.

К. Юнг полагал, что свобода воли ограничена в связи с коллективным бессознательным.

Экзистенциализм, представителями которого выступают М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж. П. Сартр, А. Камю и др., рассматривает волю, которая не ограничена внешними обстоятельствами, так как по своей природе человек является свободным.

В то же время В. Франкл говорит, что человек зависим от внешних и внутренних условий, но он свободен занять определенную позицию по отношению к ним. Автор приводит фашистские концентрационные лагеря, где с ростом чувства голода люди

начали различаться в своем поведении, хотя голод был для всех одинаковым. Получается, не внешние обстоятельства в конечном итоге определяют поведение человека, а его внутренняя мотивация регулирует действия в той или иной ситуации [6].

Таким образом, воля, с одной стороны, связана с сознательной целеустремленностью человека, с преднамеренностью его поступков и действий, т. е. с мотивацией (отсюда и создающееся у человека впечатление о свободе своих поступков и действий, кажущаяся их независимость от внешних условий, от влияния других людей). С другой стороны, наиболее яркое проявление воли наблюдается при преодолении трудностей – отсюда и возникает мнение, что воля нужна только для этих случаев.

На самом же деле, воля включает в себя и то, и другое. Поэтому изучение проблемы воли возможно только на основе обобщения различных теорий, учета ее «полифункциональности» как психологического механизма, позволяющего человеку сознательно управлять своим поведением.

Список литературы

1. Батыршина А.Р. Становление психофизиологического подхода к проблеме воли в отечественной психологии // Казанский психологический журнал. 2015. С. 152–155.
2. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2006. 208 с.
3. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2009. 368 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
4. Карпенко Л.А., Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь // М.: Политиздат, 1985. 431 с.
5. Касаткина Д.А. Воля и волевые качества личности актеров как детерминанта процесса создания художественного образа // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 4. С. 1–6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/21PSMN418.pdf> (дата обращения: 18.03.2021).

6. Макарушкина, М.А., Эйдман, Е.В., Иванникова, В.Л. Проблема воли в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 145–153. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1988/883/883145.htm> (дата обращения: 18.03.2021).

7. Селау Б., Боэссио К. К проблеме воли в трудах Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. Москва: Моск. гос. псих.–пед. ун-т, 2014. № 1. С. 107–112.

8. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе; Под ред. И.В. Имедадзе. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. 413 с.: ил. (Серия «Живая классика»).

КУДРЯЧКОВА АНАСТАСИЯ РОМАНОВНА
студентка факультета социальных наук
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
Grom.nastyusha@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЗАПОМИНАНИЯ СТИМУЛОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ РАЗЛИЧНЫХ ЦВЕТОВЫХ ВАРИАНТОВ ИХ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей цвета как фактора, способствующего лучшему запоминанию материала. Представлены результаты эмпирического исследования, в котором участвовало 44 студента Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, обучающихся на факультете социальных наук. Полученные данные свидетельствуют о том, что запоминание цветовых особенностей стимула не одинаково для разных цветов.

Ключевые слова: память, запоминание, цвет, влияние цвета, цвет в учебном процессе

В наше время все больше возрастает потребность в оптимизации когнитивных функций в виртуальном пространстве, так как, в связи с пандемией произошел переход к дистанционному образованию, и теперь обучение стало невозможным без использования информационных технологий. В исследованиях последних лет (2019–2021 г.), посвященных анализу достоинств и недостатков цифровизации обучения, нередко говорится о различных факторах, препятствующих обучению. Среди них выделяют сложность восприятия предъявляемой информации, проблемы с концентрацией внимания [2]. Это объясняется увеличением числа отвлекающих факторов, мешающих восприятию и запоминанию учебного материала в условиях самостоятельной работы [4]. В целом анализ методического обеспечения материалов для дистанционного обучения указывает на плохое качество представ-

ляемого в электронной форме материала, что ведет к его плохому запоминанию [3; 5 и др.]. Поэтому актуальным становится вопрос о способах повышения производительности памяти и, следовательно, запоминания. Возникает необходимость в развитии эффективности существующих технологий, помогающих улучшить процесс запоминания. Возможным решением проблемы является использование цвета в учебных материалах.

В связи с упомянутой проблемой, цель данной работы – представить особенности влияния цвета на процесс запоминания, которые могут быть использованы в учебном процессе для совершенствования преподавания в условиях цифровизации и дистанционного обучения.

Методология и методы. В основе данного исследования лежат две концепции:

1. исследование Кухбанднера и др. которые показали, что не только сам цвет, но и его функции, контекст предъявления и важность стимульного материала влияют на запоминание [7].

2. а также идеи Олуринола и Тайо, о том, что хроматические цвета запоминаются лучше, чем ахроматические [8].

Перед началом исследования предварительная выборка составила 56 человек. Все испытуемые заполнили бланки методики выявления актуального эмоционального состояния (Шкала дифференциальных эмоций К. Изарда) [1]. Данная процедура применялась для отсеивания испытуемых со сниженной работоспособностью и низким настроением. После отсеивания выборка сократилась на 6 человек и состояла из 50 студентов Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, обучающихся на факультете социальных наук (46 девушек и 4 юношей; возраст от 21 до 24 г.).

Основное исследование состояло из двух этапов. На первом этапе испытуемые должны были запомнить предъявляемые на мониторе компьютера стимулы, каждый из которых был окрашен в определенный цвет (черный, красный, синий, зеленый или желтый). 25 стимулов транслировались на монитор по очереди. Время воспроизведения одного стимула – 1 секунда.

На втором этапе испытуемым необходимо было воспроизвести запомненные стимулы. Им выдавался стимульный материал, на котором изображалось 25 верных и 100 ложных стимулов (каждый из них был пронумерован). После изучения стимульного материала испытуемыми, их задача была – записать в бланк ответов номера тех стимулов, которые ранее им предъявлялись. Время, отведенное на второй этап – 5 минут. Предполагалось, что цветные стимулы будут запоминаться лучше, чем черные.

Полученные результаты были зафиксированы и обработаны при помощи методов математической статистики.

Результаты исследования. Полученные данные о количестве воспроизведения каждым испытуемым верных стимулов были обработаны в программе SPSS с помощью критерия Колмогорова-Смирнова, который показал, что выборка соответствует нормальному закону распределения. Это позволило применить параметрический метод математической статистики Т-критерий Стьюдента для оценки значимости различий между исследуемыми признаками (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Попарное сравнение цветовых комбинаций
по критерию t-Стьюдента**

Цветовые комбинации	Значения Т-критерия Стьюдента	знач. (двухсторонняя)
Черный – Красный	-0,577	0,566
Черный – Зеленый	1,657	0,104
Черный – Синий	3,386	0,001***
Черный – Желтый	0,545	0,588
Красный – Зеленый	1,828	0,074
Красный – Синий	4,624	0,001***
Красный – Желтый	1,117	0,270
Зеленый – Синий	1,861	0,070
Зеленый – Желтый	-1,377	0,175
Синий – Желтый	-3,226	0,001***

*** $p \leq 0,001$

Согласно полученным данным, существуют статистически достоверные различия в запоминании верных стимулов в различных вариантах цветового предъявления. Стимулы, окрашенные в черный, красный и желтый цвет, запоминаются статистически значимо лучше, чем стимулы, окрашенные в синий цвет. Следовательно, при демонстрации с экрана компьютера использование этих цветов будет более эффективно для запоминания изучаемого материала.

Обсуждение результатов. Полученные данные согласуются с результатами, полученными Е. С. Кухбанднером, Б. Спитцером и др., показавшими, что цвет стимула запоминается особенно эффективно, если он окрашен в «теплые цвета» (желтый и красный), и, что низкая эффективность запоминания цвета стимула характерна для объектов, окрашенных в «холодные цвета» (синий и зеленый) [7]. Возможно, лучшее запоминание данных цветов может быть обусловлено особенностями восприятия. Известно, что различные цвета обладают сигнальной функцией, продиктованной эволюцией и усвоенными человеком ассоциациями. Красный цвет, например, в зависимости от контекста, может служить сигналом об опасности (различные сигнальные системы: дорожные знаки, спасательные службы), а также способен усиливать эффект негативных стимулов. Зеленый цвет, напротив, является менее информативным цветом, так как он наиболее часто встречается в природе и не несет в себе предупреждающих функций. Таким образом, красный и желтый цвет, по сравнению с зеленым и синим цветом, намного эффективнее будут отражены в памяти.

В то же время, в отношении черного цвета, полученные данные согласуются с исследованием О. Олуринола и О. Тайо, эксперимент которых был сосредоточен на запоминании студентами различных цветовых вариантов слов. Он показал, что черные слова отражались в памяти лучше, чем цветные неконгруэнтные слова [8].

Р.Х. Холл и П. Ханна изучали, как сочетание цвета фона и текста влияют на читабельность. В результате, производительность считывания была самой высокой в условиях черно-белого фона, так как это условие имеет самый высокий уровень контрастности по сравнению с другими, что способствует лучшему уровню читабельности [6].

Таким образом, для лучшего запоминания и использования цвета в учебном процессе можно комбинировать различные цвета, отдавая предпочтения красному, желтому и черному. Правильная комбинация цветов может обеспечить более высокий уровень контрастности. А более высокий уровень контрастности привлечет больше внимания и улучшит видимость объекта или информации, что, в свою очередь, может повлиять на запоминание.

Выводы. Данное исследование позволило получить значимые представления об использовании цвета в целях повышения уровня запоминания. Как оказалось, для эффективного запоминания предпочтительнее использовать материал, окрашенный в красный, черный или желтый цвет. С осторожностью стоит включать в работу синий цвет.

Полученные результаты имеют значение для фундаментальных исследований цвета и исследований в области когнитивной психологии. Они дополняют уже имеющиеся знания о цвете, показывая, что самыми эффективными в запоминании цветами являются красный, желтый и черный цвета. Тем не менее, эта тема требует дальнейших исследований.

Список литературы

1. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности: учебник для вузов / О.П. Елисеев. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2020. С. 390.
2. Иванушкина Н.В. Исследование специфики организации онлайн-обучения в ВУЗЕ / Н.В. Иванушкина // Известия самарского научного центра Российской академии наук. Социальные,

гуманитарные, медико-биологические науки. 2021. № 76. С. 18–22.

3. Клименских М.В. Особенности восприятия дистанционного обучения студентами и преподавателями вуза / М.В. Клименских, Н.А. Корепина, А.С. Шека, О.С. Виндекер // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 1. С. 41.

4. Маслова М.А. Анализ и выявление положительных и отрицательных сторон внедрения дистанционного обучения / М.А. Маслова, Т.В. Лагуткина // Научный результат. Информационные технологии. 2020. № 2. С. 54–60.

5. Уточник Ю.А. Медико-образовательные проблемы дистанционного обучения в вузе / Ю.А. Уточник, К.О. Абронин, Р.В. Леонтьев // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 11–8. С. 229–235.

6. Hall R.H. The impact of web page text-background colour combinations on readability, retention, aesthetics and behavioural intention / R.H. Hall, P. Hanna // Behaviour & information technology. 2004. Vol. 23. P. 183–195.

7. Kuhbandner C. Differential binding of colors to objects in memory: red and yellow stick better than blue and green / C. Kuhbandner, B. Spitzer, S. Lichtenfeld, R. Pekrun // Front Psychol. 2015. Vol. 6. P. 231.

8. Olurinola, O. Colour in Learning: It's Effect on the Retention Rate of Graduate Students / O. Olurinola, O. Tayo // Journal of Education and Practice. 2015. Vol. 6 P. 14.

ЛОБАНОВ СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ

ведущий психолог
учебно-научная лаборатория специальной
психологической подготовки и экспертизы
факультет социальных наук
кафедра общей и социальной психологии
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
lobanov.sergei@fsn.unn.ru

ВАГИНА ПОЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА

студентка факультета социальных наук
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
rinnuavakarian@gmail.com

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ
СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ**

Аннотация. В статье рассматриваются и систематизируются теоретические подходы к понятиям субъективное благополучие. Проведен анализ категорий объекта и предмета психологии. В статье поставлен вопрос об актуальности понятия психологическое благополучие.

Ключевые слова: благополучие, психологическое благополучие, субъективное благополучие, студенты психологи, учащаяся молодежь.

В последние десятилетия проблема субъективного благополучия всё чаще становится предметом исследования психологической науки. Подобная ситуация вызвана необходимостью решения ключевых вопросов, задач в определении того, что служит основанием для внутреннего равновесия личности, из чего оно складывается, какие эмоционально-оценочные отношения лежат в его основе, каким образом оно участвует в регуляции поведения.

Изучение психологического благополучия среди студентов, обучающихся на психологическом факультете, особенно важно,

потому что психологу необходимо находиться в гармонии с собой и с миром, чтобы быть способным оказать полноценную помощь другому человеку. Психологическое благополучие является важной составляющей психологического состояния практикующего психолога

Научное исследование феномена психологического благополучия началось в 1969 г., с работы Н. Бредберна «Структура психологического благополучия». В настоящее время росту интереса к различным аспектам проблемы психологического благополучия способствует развитие позитивной психологии. Мартин Селигман, основоположник позитивной психологии, в качестве основных объектов изучения данного направления выделил субъективное переживание счастья и удовлетворенности, в совокупности с позитивными социальными явлениями, структурами и чертами личности.

Под психологическим благополучием понимают интегральное системное состояние человека или группы, представляющее собой взаимосвязь различных факторов: культурных, психологических, социальных, духовных и физических [18]

Американский психолог Н. Бредберн определил это как баланс между комплексами эмоций – позитивными и негативными.

Э. Динера ввел в обиход понятие «субъективное благополучие». По его мнению, оно состоит из трех компонентов, но является лишь компонентом психологического благополучия:

1. Удовлетворение
2. Комплекс приятных аффектов (эмоций)
3. Комплекс неприятных аффектов (эмоций)

Обратимся к классификации, предложенной Р.М. Райаном. Он выделяет два основных направления в изучении психологического благополучия: эвдемонистическое и гедонистическое [30].

Представители эвдемонистического направления под психологическим благополучием понимают реализацию человеком своего потенциала, а также развитие некоторых психологических особенностей в деятельности, соответствующей им. Согласно

этому направлению, если целью человека является саморазвитие, то все, что он получает, вызывает у него долговременное чувство удовлетворенности и счастья. Стоит отметить, что эвдемония – это недавно возникший термин, который включает в себя состояние психологического благополучия. Основу эвдемонистического направления заложила К. Рифф [32]. Она использует эвдемонию в качестве конструкта для исследования хорошего самочувствия и удовлетворенности жизнью, и выделяет шесть компонентов в качестве базовых составляющих психологического благополучия:

1. Позитивные взаимоотношения (стремление поддерживать близких людей и заботиться о них, удовлетворение от теплых и доверительных отношений с другими, склонность к сотрудничеству и компромиссу, способность к эмпатии, ожидание положительных реакций на свое поведение).

2. Управление средой (эффективное использование внешних ресурсов и возможностей окружения для духовного и личностного роста, самоконтроль и внутренняя мотивация, способность внедрять инновации на различных уровнях, как макро-, так и микросоциальных).

3. Автономия (самодетерминация, чувство независимости, опора на личностные установки, чувство ответственности, способность сопротивляться внешнему давлению).

4. Целенаправленность жизни (осмысленность, наличие развитых способностей к рефлексии, наличие цели и смысла).

5. Личностный рост (развитие своих способностей и талантов, чувство непрекращающегося развития и самореализации).

6. Самопринятие (принятие и позитивное отношение к своим особенностям, позитивная оценка своей жизненной ситуации, понимание своих возможностей, чувств и способностей, положительное отношение к прошлому опыту).

К. Рифф связывает психологическое благополучие с такими психологическими чертами, как адекватная самооценка, позитивный взгляд на мир, доброжелательность, уверенность в себе, коммуникабельность, эмоциональная стабильность. На основа-

нии теории К. Рифф был создан опросник психологического благополучия, которым пользуются современные психологи.

Другая эвдемоническая модель была разработана Э. Диси и Р. Райаном в рамках теории самодетерминации. В этой модели авторы выделяют три составных компонента психологического благополучия: компетентность (согласовывание своей деятельности с ее смыслом), автономия (самостоятельность, желание управлять своей жизнью) и связанность (потребность в доверительных межличностных отношениях).

Представители гедонистического направления связывают психологическое благополучие с понятиями счастья, позитивными эмоциями и чувством удовлетворенности жизнью.

Теоретическую основу этого направления заложил Н. Бредберн. Он разработал модель психологического благополучия, представляющую собой баланс, достигнуть которого возможно, если позитивные и негативные аффекты будут непрерывно друг с другом взаимодействовать. Согласно его теории, жизненные события, связанные с переживанием позитивных или негативных эмоций, отражаются в сознании человека в виде аффекта, окрашенного соответствующим образом. Негативные события увеличивают негативный аффект, а позитивные способствуют росту позитивного. Разницу между двумя аффектами он называет показателем психологического благополучия каждого отдельного человека [32].

Представитель гедонистического подхода Э. Динер понимает под субъективным благополучием комбинацию из трех основных компонентов: позитивных эмоций, негативных эмоций, а также чувства удовлетворения. Посредством этих компонентов формируется единый показатель субъективного благополучия. Автор выделяет когнитивную и эмоциональную стороны субъективного благополучия. Под когнитивной понимается интеллектуальная оценка удовлетворенности различными сферами жизни, а под эмоциональной – эмоциональное восприятие (хорошее или плохое настроение). Согласно Э. Динеру, люди оценивают происхо-

дящее с ними как хорошее или плохое, и такая оценка несет в себе соответствующую эмоцию. Субъективное благополучие показывает, насколько один счастливее другого, и таким образом уравнивается с пониманием счастья. Помимо этого, субъективное благополучие выступает индикатором наличия у человека депрессии или сильной тревоги. По мнению Э. Динера, субъективное благополучие является одним из компонентов психологического благополучия [35].

Кроме того, Э. Динер и У. Пэйвот выделили термин «удовлетворенность жизнью», содержательно достаточно близкий понятию «субъективное благополучие». Под удовлетворенностью жизнью понимается оценка субъектом собственной жизни в качестве «хорошей» или «плохой». Однако К. Кейес и К. Рифф, критически переосмысляя гедонистический подход, склонны говорить о недостаточном теоретическом обосновании термина «удовлетворенность жизнью» [32.].

А. Лау, Р. Каммингс и Э. Галлоун рассматривают личностные диспозиции, ценности, ожидания и цели в качестве основных компонентов психологического благополучия [6].

Е. Джиованини выделяет шесть основных факторов субъективного благополучия: удовлетворительные отношения с другими людьми, знание и понимание окружающей действительности, психическое и физическое здоровье, материальное благополучие, хорошая работа, а также уровень свободы и самоопределения [8]

А.С. Баранова подчеркивает, что понятие «психологическое благополучие» включает в себя особенности внутреннего мира человека и его состояние. Особенности внутреннего мира человека и его состояние определяют, каким образом переживается и проявляется благополучие [Баранова, А.С. Психологическое благополучие как условие повышения культуры профессионально-педагогической деятельности / А.С. Баранова. – Минск: Минский государственный лингвистический университет, 2013.].

По мнению Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко, психологическое благополучие – это совокупность таких элементов, как направленность личности на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (самопринятия, управления средой, автономии, позитивных отношений с людьми, наличия цели в жизни и личностного роста) и степени реализации этой направленности, которая дает ощущение удовлетворенности (либо неудовлетворенности) собой и своей жизнью [31].

А.В. Воронина полагает, что у человека в процессе выполнения различных видов деятельности на разных уровнях человеческой жизни формируются некие внутренние интенции. Это бессознательные и сознательные установки, которые образуют уровни благополучия личности, связанные с социальной адаптацией, психическим, психологическим и психосоматическим здоровьем. Указанные уровни складываются в ходе воспитания и развития. Каждый следующий уровень дает человеку обновленное видение себя, окружающего мира и своего места в нем, при этом характерно также появление новых возможностей для самореализации [7].

Л.В. Куликов выделяет следующие элементы субъективного благополучия:

1. Духовное благополучие (причастность к духовной культуре общества, возможность приобщиться к культурным богатствам, переживание смысла жизни, вера в Бога, судьбу или себя).
2. Социальное благополучие (социальный статус и состояние общества, а также межличностными связями, чувство общности).
3. Материальное благополучие (удовлетворенность финансовой стороной жизни, стабильность материального достатка).
4. Физическое благополучие (хорошее физическое самочувствие, комфорт, ощущение здоровья).
5. Психологическое благополучие (целостность, внутреннее равновесие, гармония – согласованность процессов развития личности и самореализации) [14].

Все компоненты благополучия связаны между собой и оказывают друг на друга определенное влияние. Факторы, способствующие росту социального или духовного благополучия, могут способствовать и росту психологического. Относить те или иные явления к какой-либо составляющей благополучия можно, но это достаточно условное наименование. Например, чувство общности, осознание и переживание смысла жизни могут быть причислены к факторам, способствующим упрочнению душевного комфорта, а не только социального или духовного благополучия. Кроме того, Л.В. Куликов выделял два основных компонента психологического благополучия: эмоциональный – доминирующий эмоциональный тон отношений к некоторым сторонам бытия, и когнитивный (рефлексивный) – представление об этих сторонах [14]

Р.М. Шамионов синтезировал гедонистические и эвдемонистические взгляды. Под субъективным благополучием он понимал интегральное социально-психологическое образование, которое выражает отношение человека к своей личности, жизни и определенным жизненным процессам, имеющим большое значение для субъекта с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внутренней среде, и характеризующееся глубоким ощущением удовлетворенности [23].

Учёба в вузе – принципиально новый этап в сравнении с предшествующей жизнью человека. Повышаются информационные нагрузки, сопровождающиеся аритмичностью в работе, усилением гиподинамии. Усложняются межличностные отношения, возникают проблемы в связи с оторванностью от семьи, проживанием в общежитии. Все это ведёт к длительному состоянию эмоционального напряжения, возникновению чувства тревоги, ощущения психологического неблагополучия [Е.В. Барышева, 2004]. В особенно сложном положении оказываются студенты начальных курсов, попадая после выпускных экзаменов в школе и вступительных в вузе в новые специфические социальные отношения и условия деятельности. Для успешного обучения эти

студенты вынуждены за счёт дополнительного волевого напряжения мобилизовать резервы организма, т. к. на занятия они приходят уже в сниженном функциональном состоянии. Студенты сталкиваются с непривычными методами и формами обучения, новыми эмоциональными переживаниями, у них меняется режим труда и отдыха, сна. Студенты чаще, чем их сверстники из других социальных групп, страдают различными заболеваниями. Чаще всего болезни так называемой социальной дезадаптации по типу «столкновения с будущим» возникают в начале обучения в вузе.

Студенческий возраст (17–22 года) по своим психологическим параметрам является наиболее активным возрастом, в котором происходит профессиональное становление, формируются ценностные образования личности, определяющие жизненные цели и смыслы [С.В. Васильева, 2000].

Немаловажное значение для психологического благополучия студентов имеет их адаптация к бытовым условиям вуза (т. к. для определённой категории студентов обучение связано со сменой места жительства и проживанием в общежитии). По мнению В.В. Лагереваа, с точки зрения адаптации студентов к вузу критическим является 1 курс, а для ряда студентов и 2 курс обучения.

Проанализировав состояние данной проблемы на сегодняшний день, можно сказать, что психологическое благополучие студентов носит субъективный характер и выражается в осознании ими своей жизни (целей, смыслов, достигнутых результатов – когнитивный компонент) и переживаниях за реализацию целей, за своё поведение в окружающем мире (эмоциональный компонент). Студенческие годы – это период профессионального становления, обуславливающий возникновение различных кризисов (адаптации, «вырывания корней», профессионального становления), способных изменить или снизить уровень психологического благополучия студентов. Вследствие этого происходит снижение эффективности учебной деятельности, возникают психосоматические расстройства. Своё психологическое благополучие сту-

денты связывают с такими факторами, как «Личностный рост» и «Позитивные отношения с окружающими» [10].

На сегодняшний день у ученых нет единства мнений по вопросу психологического благополучия. Мы проанализировали плюрализм мнений по данному вопросу среди отечественных и зарубежных ученых, после чего пришли к выводу о том, что многие концепции взаимосвязаны и взаимодополняемы по отношению друг к другу. Обобщая изученное, можно сказать, что психологическое благополучие представляет собой удовлетворенность жизнью и наличие внутренней гармонии. Говоря о учащейся молодежи, следует упомянуть, что для ощущения благополучия им необходимы некоторые специфические факторы. Например, для студентов особенную важность представляет самосовершенствование, личностный рост, а также позитивное общение с окружающими людьми, выстраивание глубоких взаимоотношений и обмен приятными эмоциональными переживаниями.

Список литературы

1. Абрамова. М., Возрастная психология. 2005. 124 с.
2. Баранова А.С. Психологическое благополучие как условие повышения культуры профессионально-педагогической деятельности / А.С. Баранова. Минск: Минский государственный лингвистический университет, 2013.
3. Бойко В.В. Социально-психологический климат и личность. М.: Питер 1998. 117 с.
4. Водяха С.А. Современные концепции психологического благополучия личности / С.А. Водяха // Дискуссия. 2012. № 2 (20). С. 133–13.
5. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы : дис. ... канд. психол наук / А.В. Воронина. Томск, 2002. 172 с.
6. Галиахметова Л.И. Благополучие, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью: проблема взаимосвязи /

Л.И. Галияхметова // Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. № 3. С. 1114–1118.

7. Григоренко Е.Ю., Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы 2016, с. 114.

8. Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологии. М.: АСТ, 1996. 160 с.

9. Короленко Ц.П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. Л. 1978. 251 с.

10. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: 1997. 52 с.

11. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье / Р. Мэй. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 252 с.

12. Немов А.С. Психология. М.: 1999. 234 с.

13. Сонит В.А. Словарь персоналий. Психология от А до Я. М.: Восход 2000. 614 с.

14. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: дис. ... к.психол.н. / П.П. Фесенко. М., 2005.

15. Фомичев В.Ф. Актуальные проблемы воинского воспитания личного состава. М.: Воениздат 1999. 253 с.

16. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М.: Дрофа 1993. 145 с.

17. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р.М. Шамионов. Саратов: Научная книга, 2008. 240 с.

18. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методик исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.

19. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being / N. Bradburn. – Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. 320 p.

20. Davis T.S., et al. (2013). Look on the bright side: Effects of positive reappraisal training on psychological health. Society for Per-

sonality and Social Psychology, Emotion Pre-Conference. New Orleans, LA.

21. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem / E. Diener // *J. of Personality and Social Psychology*. 1995. № 68. P. 653–663.].

22. Layous K. and S. Lyubomirsky (2012). The how, who, what, when, and why of happiness: Mechanisms underlying the success of positive interventions. Light and dark side of positive emotion J Gruber and J. Moskowitz. Oxford, Oxford University Press.

23. Ryan R.M. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // *Annual Review Psychology*. 2001. № 52. P. 141–166.].

24. Ryff C.D., Singer B.H. and Love G.D. (2004) Positive health: connecting wellbeing with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 359, 1383–1394.

25. Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff, C.L.M. Keyes // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. № 4. P. 719–727.

26. Scheier Michael F.; Carver Charles S. (1992). "Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update". *Cognitive Therapy and Research*. 16 (2): 201–228.

ПОЛОЖЕНСКАЯ НАТАЛЬЯ ОЛЕГОВНА
магистрант очно-заочной формы обучения
факультета социальных наук
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
n.polozhenskaya@gmail.com

КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ИЗ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования игровой компьютерной зависимости у детей и подростков в условиях развития виртуальной реальности и интернет-технологий. Акцентируется внимание на влияние характера отношений в семье и личностных особенностей ребёнка в развитии игровой аддикции.

Ключевые слова: игровая компьютерная зависимость, интернет-аддикция, виртуальная реальность, виртуальная аддикция, дисфункциональная семья.

Стремительное развитие интернет-технологий позволяет создавать яркий игровой мир уникальных возможностей, в котором ребёнок может реализовать свои потребности в безопасности, принятии, успехе, перестать чувствовать себя одиноким и отвергнутым [7, с. 2]. В то же время родителям бывает сложно конкурировать с компьютерной игрой, общение внутри семьи всё больше заменяется виртуальной коммуникацией, а у детей проявляются симптомы зависимости: агрессивное поведение при ограничении времени на игру, замкнутость, трудности в общении, проблемы с самооценкой, бессонница, сниженная физическая активность и т.д.

Игровая компьютерная зависимость относится к виртуальным аддикциям и наиболее остро проявляется в тех случаях, когда лишение предмета зависимости сказывается на поведении ребёнка

ка, его качестве жизни и может привести к депрессии, раздражительности, тревоге и так называемому синдрому отмены.

Последние исследования [3, с. 393] дают возможность утверждать, что уход от событий реальной жизни стало следствием дисфункциональных отношений внутри семьи и постоянного погружения ребёнка в символическую реальность компьютерных игр. Именно поэтому психотерапия и лечение игровой компьютерной зависимости – это сложный многоуровневый процесс, который затрагивает не только личность ребёнка, но и среду, в которой он воспитывается.

Компьютерная и интернет-зависимость у детей и подростков в психологических исследованиях

Под компьютерной зависимостью в психологических исследованиях понимают патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени в виртуальной реальности с использованием различных технических средств (компьютера, ноутбука, планшета, телефона и т. д.). В. Менделевич относит компьютерную аддикцию к нехимическим зависимостям, для которой характерны все признаки девиантного поведения [9, с. 56].

К основным типам компьютерной зависимости на сегодняшний день относят сетеголизм и кибераддикцию. Сетеголизм – это чрезмерное пребывание в сети интернет, так называемый сетевой «сёрфинг»: пролистывание новостной ленты в соцсетях, скачивание игр, музыки, он-лайн игры, чаты и т.д. Под кибераддикцией понимается вид девиантного поведения, связанный с формированием склонности к уходу от реальности через изменение своего психического состояния посредством постоянной фиксации внимания на интерактивном взаимодействии с игровыми компьютерными программами. Также формирование аддиктивного поведения рассматривается с точки зрения эволюционно-этологического подхода. Представители исследуют эволюционные основания для развития различных форм аддикций [4, с. 6]. В рамках этологии различные девиации рассматриваются как нарушение

нормального инстинкта или группы инстинктов, которые являются предпосылкой для негативного, социально бесполезного или пагубного для личности поведения.

А. Войкунский – один из первых отечественных учёных, исследующих в своих работах феномен интернет-зависимости, в том числе, и от компьютерных он-лайн игр. Он рассматривает зависимость от Интернет (или от конкретных сервисов Интернет, таких как коммуникативные, игровые или связанные с азартной деятельностью) не только в медико-психологическом контексте, но и в более широком поле научных направлений. Их задачей является изучение и объяснение поведения человека в условиях применения новых – прежде всего информационных – технологий: новых медиа, дистантной работы в «коммуникативно-богатом» окружении, 3D-игр и аттракционов или учебных приложений типа «серьезных игр» [2, с. 6].

Наибольший интерес представляет комплексная концепция развития зависимости от Интернет, представленная А. Войкунским. В рамках данной концепции исследователь говорит не о феномене так называемого «бегства» от реальности, на который в последние 20 лет ссылаются учёные, изучающие темы аддикции, а на феномен «присутствия», или presence [2, с. 8]. «Эффект присутствия» (presence) – это то, что ощущают пользователи виртуальных технологий, особенно он знаком игрокам, а также посетителям 3-D кинотеатров, использующих специальное оборудование для дополнительной перцептивной стимуляции, например, для создания ощущения движения, тактильных, обонятельных ощущений дополнительно к зрительным и к слуховым.

Есть основания полагать, что феномены зависимости от Интернет и связанных с ним сервисов имеют общую природу с феноменами присутствия в конструируемой виртуальной реальности. А это значит, что человек может осознавать, что ощущаемая им виртуальная реальность создана искусственно, но, при этом, эта реальность ощущается им всесторонне и полноценно. Степень погружения – это параметр, который зависит от субъектив-

ных качеств личности и проявляет определенную зависимость от заинтересованности человека, мотивации и личностных особенностей.

Игровая компьютерная зависимость относится к кибераддикциям, это зависимость, в том числе, от сетевых и он-лайн игр. Она возникает у тех детей и подростков, которые в силу определенных личностных особенностей и микросоциальной (семейной) истории заменяет реальный мир на специально созданный виртуальный мир с выбранной виртуальной ролью, или у тех, кто достигает поставленную цель в комфортных виртуальных условиях [6, с. 208].

Проблема развития игровой аддикции у детей была разработана Х. Huang [10, с. 402], который указал на связь между характером детско-родительских отношений и формированием зависимости. Было выяснено, что подростки, зависимые от виртуальной компьютерной реальности, обычно оценивают свои отношения с родителями как лишенные эмоционального тепла. В таких отношениях наблюдается склонность к отвержению и наказанию детей. «Уход» в виртуальную реальность компьютерного мира, в этом случае, становится способом приспособления и необходимой защитой при деструктивных отношениях внутри семьи.

Современные исследования указывают на то, что, помимо личностных особенностей ребёнка, склонного к аддиктивному поведению, ключевым фактором, влияющим на формирование зависимости, является характер детско-родительских отношений в семье [5, с. 126].

Согласно исследованиям последних лет, изменения, происходящие в структуре семьи (занятость родителей, в особенности матерей, в профессиональной сфере, изменение досуговых предпочтений и т.д.) влияют на формирование зависимостей [1, с. 8]. Более того, если раньше дисфункциональной семьёй считалась такая система отношений, в которой есть насилие, частые конфликты, излишний контроль, то на сегодняшний день семья может считаться благополучной и, тем не менее, быть в зоне риска

по формированию зависимости у детей. Поскольку с развитием новых форм отношений (цифровизация социальных отношений), увеличением темпа жизни, родители перестают проводить качественное время с детьми, ослабевает эмоциональный контакт [3, с. 393].

Однако следует отметить, что формирование интернет и киберзависимости – это многофакторный процесс. И, как указано в исследовании В. Малыгина и Ю. Меркурьевой, довольно часто наиболее значимыми предикторами формирования интернет-зависимости, кроме личностных особенностей и условий микросоциальной среды, являются биологические факторы (уязвимость к зависимостям, дефицит нейротрансмиттеров, СДВГ и т.д.) [8, с. 143]. Как показало исследование, подростки с нейропсихологическими нарушениями, зачастую имеющие в анамнезе СДВГ в детском возрасте, выбирали онлайн-игры, как эффективное средство для достижения удовольствия, получения ярких положительных эмоций. Среди интернет-зависимых подростков значительно чаще встречались акцентуированные черты характера.

Опираясь на опыт специалистов, работающих с детьми и подростками, можно говорить о том, что лечение и профилактика игровой компьютерной зависимости представляет сложность, т.к. это многоуровневый и комплексный процесс, в котором следует учитывать биологические, психологические и социальные компоненты.

Список литературы

1. Богомолова М.А. Интернет-зависимость: аспекты формирования и возможности психологической коррекции / М. Богомолова, Т. Бузина // Медицинская психология в России. 2018. Т. 10, № 2. С. 8–9.

2. Войскунский А.Е. Концепции зависимости и присутствия применительно к поведению в Интернете // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. N 4(33). С. 6 [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ucoz.ru>

3. Жукова М.В., Шишкина К.И. Аддиктивное поведение детей как следствие нарушения системы внутрисемейных отношений / М. Жукова, К. Шишкина // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 4 (158). С. 393.

4. Закирова А.Р. Профилактика работы с подростками с компьютерной зависимостью // Электронный научный журнал «Дневник науки. 2018. № 1.

5. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи / А. Лидерс. М.: Академия, 2006. 432 с.

6. Лысак И.В. Компьютерная и интернет-зависимость: эволюция подходов к исследованию проблемы / И. Лысак // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4 (65). С. 208–209.

7. Малыгин В.Л. Индивидуально-психологические свойства подростков как факторы риска формирования интернет-зависимого поведения / В. Малыгин, Н. Хомерики, А. Антоненко // Медицинский сетевой журнал. 2015. С. 2–5.

8. Малыгин В.Л., Меркурьева Ю.А. Дифференцированная психологическая коррекция интернет-зависимости у подростков / В. Малыгин, Ю. Меркурьева // Консультативная психология и психотерапия 2020. Т. 28. № 3. С. 142–163.

9. Менделевич В.Д. Руководство по аддиктологии / В. Менделевич. СПб.: Речь, 2007. 768 с.

10. Huang X. Mental health, personality, and parental rearing styles of adolescents with Internet addiction disorder / Huang X., Zhang H., Li M. et al. // Behav. Soc. Networking. 2010. Vol. 13, N 4. P. 401–406.

ПУШИНА ВАЛЕНТИНА ВАЛЕНТИНОВНА

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
pushina@fsn.unn.ru

МАТВЕЕВА ОЛЬГА ЮРЬЕВНА

студентка 2 курса очно-заочной формы обучения
факультет социальных наук
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
olgaK_2508@mail.ru

**ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ СТРАХОВ
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЕГКОЙ ФОРМЫ**

Аннотация. В значительном числе научно-исследовательских работ страх рассматривается как причина многих нарушений в психофизиологической сфере, как составная часть неврозов и депрессий. Страх и другие негативные аффективные тенденции (тревожность и агрессия) часто обуславливают отклоняющиеся формы поведения детей, поэтому этот аспект развития значим в процессе становления личности и индивидуальности ребенка. В данной статье мы рассмотрим научные исследования о влиянии страха на эмоциональную сферу детей, имеющих нарушение интеллекта.

Ключевые слова: страх, тревожность, эмоциональная сфера, умственная отсталость легкой формы.

Страх можно назвать сильной эмоцией, которая оказывает заметное влияние на психические процессы человека, такие как восприятие, речь, внимание, мышление и отражается на поведении человека. Детские страхи и их этиология достаточно хорошо изучены с точки зрения психологии. Страхи возникают в опреде-

ленных стрессовых ситуациях, представляющих угрозу жизни и здоровью. Находясь под действиями страха, ребенок невольно становится ограниченным к восприятию, речь приобретает сумбурность, отрывистость, внимание рассеивается, мышление замедляется, организм находится в напряжении, а в состоянии ужаса или панического страха может оцепенеть. Страх, овладевая всеми подвластными ему функциями, лишает свободы в поведении.

Правильное отношение к возрастным страхам, понимание причин их возникновения, способствуют тому, что страхи исчезнут без следа на детской психике. Если страх сопровождается болезненными переживаниями на протяжении длительного периода это свидетельствует о нервно-психической ослабленности ребенка, неправильном поведении родителей, незнании ими психологических и возрастных особенностей детей. В большинстве случаев страхи возникают по вине самих родителей из-за внутрисемейных конфликтов или из-за особенностей моделей воспитания: избыточная родительская опека от опасностей, максимальная изоляция от общения в социуме; запреты или, наоборот, излишняя вседозволенность и предоставление свободы со стороны родителей.

Анализ литературных источников показывает, что специально направленных на исследования трудностей эмоционального развития детей с умственной отсталостью психологических исследований крайне мало. Однако, весомое значение эмоционального самочувствия детей с особенностями развития, в частности умственно отсталых детей, подчеркивают многие ученые во своих публикациях по данной проблематике (И.Ю. Левченко, А.И. Захарова, Г.Х. Юсуповой, Е.В. Устиновой, К.Е. Панасенко, С.М. Валявко, В.В. Столлина, Е.Н. Садовниковой). Трудности развития эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка в младшем школьном возрасте становятся препятствием в коммуникативном взаимодействии со сверстниками, осложняет процесс адаптации к школе, блокирует и ограничивает возможно-

сти социального характера, а также влияет на психическое здоровье.

Отмечается, что у детей с умственной отсталостью легкой формы самосознание проявляется лишь после четырех лет жизни. В этом возрасте еще не сформировано понимание происходящих рядом событий, поступков окружающих людей. Дети с умственной отсталостью не способны анализировать и выстраивать коммуникативные связи со сверстниками, устанавливать взаимоотношения с близкими людьми, их чувства долгое время остаются недостаточно дифференцированными. У здорового ребенка в возрасте 5–6 лет можно заметить различные проявления чувств и переживаний, например, при поощрении или похвале можно наблюдать у него проявления таких чувств, как радость, гордость или стеснение. Реакция же умственно отсталого ребенка этого возраста на события более примитивна и скудна, он либо доволен и радуется, либо огорчается и плачет. Кроме того, у детей с умственной отсталостью можно наблюдать неадекватность в реакции на окружающие события: одни могут демонстрировать особую легкость и чрезмерную поверхностность переживаний даже в самых серьезных и критических жизненных событиях, а другие, наоборот, демонстрируют чрезмерную эмоциональную подвижность при незначительных и малосущественных поводах. Например, умственно отсталого ребенка очень легко обидеть по незначительному поводу и это чувство у него может сохраняться на протяжении длительного периода.

Также, достаточным влиянием на оценку суждений является проявление незрелости личности умственно отсталого ребенка. Дети данной категории развития наиболее высоко оценивают тех, кто ему приятен, ближе к нему. Однако по мере развития личности ребенка эти отношения меняются. Затрагивая знания о высших психологических функциях, как об одном из основных положений своей теории, Л.С. Выготский пишет: «...осознание и овладение идут рука об руку...». Ученый считает, что слабость интеллектуального развития и проявления чувств обнаружива-

ется в том, что дети не могут соотносить свои чувства к определенной ситуации. Нарушение когнитивного развития приводит также к тому, что у умственно отсталых детей с опозданием и существенными затруднениями формируются высшие духовные чувства: совесть, чувство долга, ответственности, самоотверженности.

Наряду с этим, возникновению страха способствуют такие типологические свойства высшей нервной деятельности, как эмоциональная чувствительность и впечатлительность, которые приводят к яркому, образному запечатлению тех или иных событий в жизни. Повышенная восприимчивость таких детей выражается в их эмоциональной ранимости и уязвимости, когда они «все близко принимают к сердцу и легко расстраиваются». Несмотря на повышенную эмоциональную чувствительность, нервные процессы отличаются известной инертностью, негибкостью, что вместе с развитой долговременной памятью приводят к длительному удерживанию и фиксации в сознании объекта страха и затрудняют переключение внимания. К тому же подверженные страхам дети не склонны к внешнему, открытому, выражению своих чувств и переживаний – они все держат в себе, и только близкие могут предположить, да и то не часто, что творится в их душе.

Следовательно, диапазон проявления эмоций и чувств у детей со сложными вариантами нарушения психического развития, в том числе умственной отсталости, достаточно разнообразен и не предсказуем. Это дает нам возможность предположить, что у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой формы могут наблюдаться как единичные страхи, так и большое их количество.

Прежде чем помочь детям, имеющим особенности развития, в преодолении страхов, необходимо выяснить, каким конкретно страхам они подвержены. Понять весь спектр и многообразие страхов можно с помощью модифицированных методик, специально разработанными для исследования уровня страха, но без предварительного установленного эмоционального контакта с ре-

бенком это невозможно. Важно, настроить разговор в доверительном ключе и не прибегать к способам поведения, которые могут создать конфликтную ситуацию. Специалисту в ходе беседы необходимо мягко и осторожно, в форме дружеской беседы, приняв поддерживающую и понимающую модель слушания, расспросить у ребенка о его переживаниях и понять глубину и интенсивность выраженности страха.

Переживания ребенка нельзя оставлять без внимания, но и чрезмерное беспокойство может привести к усилению страхов. Нужно обсудить с ребенком его страх, попросить его описать чувства и сам страх. Чем больше ребенок будет говорить о страхе, тем лучше – это лучшая терапия, чем больше он говорит, тем меньше боится. Можно придумать сказку и разработать с ребенком комплекс мероприятий по борьбе со страхом. Например, ребенок, боящийся, что кто-то ночью влезет в его окно, придумал целую историю про то, как он победил незваного гостя с помощью игрушечного ружья, которое для такого случая всегда было наготове.

В психотерапии существует множество методик для снятия детских страхов, отметим наиболее эффективные и простые, подходящие для коррекционной работы с детьми с умственной отсталостью легкой формы.

Применение игры в качестве игровой психотерапии наиболее полно описано в трудах отечественных психологов Д.Б. Элькониной, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева. Развитие и изменение всех психических процессов происходит, прежде всего, в деятельности. Мы полагаем, что игра – это начало детской деятельности и для школьника младших классов с умственной отсталостью данный вид терапии является ведущим средством коррекционной работы.

Игра, со слов А.И. Захарова, представляет собой способ моделирования потенциально возможных жизненных ситуаций. Это позволяет потенциально «прожить» их для более успешной адаптации в реальной жизни.

Игровая терапия нередко является единственным методом в помощи детям, которые не могут передать свои эмоциональные переживания словами, что свойственно детям с умственной отсталостью. Игра является для ребенка таким же способом проявления эмоций, как и речь для взрослых. По мнению В.И. Гарбузова, игровая терапия является надежным и щадящим способом, помогающим избавить ребенка от внутренних переживаний.

О психологической взаимосвязи искусства и игры в мире ребенка в своих работах говорил Л.С. Выготский. Первые ассоциативные образы, созданные детьми младшего школьного возраста, являются для ребенка как бы живыми и легко включаются, им в ситуацию игры. Вся творческая деятельность ребенка является важным элементом его развития.

В научной литературе Л.С. Выготский воплощение детского творчества назвал «графической речью». Автор книги считает, что через детский рисунок осознанность значимости происходящего вокруг ребенка, степень подверженности эмоциональной сферы понимается быстрее и легче, чем посредством беседы. Мы считаем, что в период детского школьного возраста, умственно отсталый ребенок еще неспособен словами полно и точно донести глубину своих переживаний. Можно предположить, что при работе с детьми, имеющими особенности развития, такого возрастного диапазона, рисование выступает своеобразным аналогом речи.

М. Монтессори считала, что работа с мелкой моторикой является обязательным упражнением для развития ребенка и называл кончики пальцев центром дарования. В процессе изобразительной деятельности происходит вовлечение мелкой моторики рук, а именно кистей и пальцев, что является еще одним положительным фактором данного метода не только в качестве коррекционной работы с детьми, но и как метод для развития ребенка. По мнению С.И.Гальперина, возраст 7 лет наиболее благоприятный период для развития мелкой моторики. Это дает нам возможность предположить, что арт-терапия (изотерапия) является эффектив-

ным методом коррекционной работы со школьниками младших классов с умственной отсталостью легкой формы, по причине отставания в психическом развитии.

На сегодняшний день, проблема эмоционального самочувствия школьников младших классов, особенно для такой категории как умственно отсталые дети, является актуальной и требует глубокого изучения и исследования для выявления психических особенностей проявлений и эффективной работы при коррекции страхов.

Список литературы

1. Акопян Л.С. Атлас детских страхов / Л.С. Акопян. – Самара: Изд-во СГПУ, 2003. -172 с.
2. Акопян Л.С. Психолого-педагогическое исследование страхов, детей младшего школьного возраста: Дисс. канд. псих. наук / Л.С. Акопян. Самара, 2002. 201 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. М.: Просвещение, 1995. 524 с.
5. Грегушева Г. Использование средств изобразительного искусства в развитии личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития / Г. Грегушева. 2003, № 5. С. 52–55.
6. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. СПб.: Изд-во «Союз», 2004. 448 с.
7. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. М., 2000. 108 с.
8. Карвасарский Б.Д. Неврозы: Руководство для врачей. / Б.Д. Карвасарский. М.: Медицина, 1980. 448 с.
9. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. высш. учеб. заведений / В.В. Лебединский. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. 144 с.

10. Левченко И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. М.: Издательство «Книголюб», 2008. 160 с.

11. Леви В.Л. Нестандартный ребенок / В.Л. Леви. М.: Изд-во «Знание», 1998. 256 с.

12. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. СПб., Изд-во «Речь», 2001. 220 с.

13. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. СПб., Изд-во «Речь», 2004. 400 с.

14. Мартыанова Г.Ю. Психологическая коррекция в работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития / Г.Ю. Мартыанова. 2003, № 2. С. 13–19.

15. Стребелева Е.А. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями // Дефектология / Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина. 2005, № 1. С. 3–10.

16. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. М.: Медицина, 1965. Т. 3. 355 с.

17. Фрейд А. Введение в технику детского психоанализа / А. Фрейд. М.: «Педагогика», 1991. 90 с.

18. Фрейд З. Психоанализ детского страха / З. Фрейд. М.: Изд-во «Наука», 1913. 150 с.

РАЧЁВА АЛЕКСАНДРА АНДРЕЕВНА

кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка и общего языкознания,
Федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск, Российская Федерация,
aleksandracheva@yandex.ru

СТРЕБКОВА КАРИНА ЕВГЕНЬЕВНА

студент 4 курса направления «Филология»,
профиль «Отечественная филология (русский язык и русская литература)»,
кафедра русского языка и общего языкознания,
Федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск, Российская Федерация,
tuidhana.e@gmail.com

**ЧТО СКРЫВАЕТСЯ В ГЛУБИНАХ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО «Я»,
ИЛИ АНАЛИЗ ОДНОЙ ГРАФОСЕМАНТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
МЕНТАЛЬНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ «ЗНАЧИМОГО ДРУГОГО»**

Аннотация. В статье рассматривается один из способов анализа ментальной репрезентации «значимого другого». Особенностью исследования является использование методов сетевого анализа для изучения представлений о «значимом другом», извлечённых посредством метода графосемантического моделирования семантической структуры текста. Показано, какие сведения о «значимом другом» могут быть получены в результате применения данного метода.

Ключевые слова: ментальная репрезентация, значимый другой, семантическая структура текста, графосемантическое моделирование.

Что такое «Я»? Однозначного ответа на этот вопрос нет. Один из возможных подходов сформулирован в современной теории объектных отношений О.Ф. Кернберга (см., например, [3], [5], [4], [10]), в рамках интерперсонального психоанализа Г.С. Салливана (см., например, [8]), а также в теории психосоциального раз-

110

вития Э. Эриксона (см., например, [9]) в которых «Я» рассматривается в тесной взаимосвязи со «значимыми другими». «Значимые другие» – это группа людей, которая в эмоционально наполненных отношениях качественно воздействует на человека, что проявляется в изменении его поведения и представлений о себе и мире. В психическом пространстве это отражается в виде выстраивания тесно связанных ментальных репрезентаций себя и «значимых других». Это составляет то, что может быть названо «Я».

Под «ментальной репрезентацией» (далее – «репрезентацией») понимается представление о некоем существующем в фантазии или реальности объекте, состоящее из отраженных в психике телесных, социальных, когнитивных и аффективных компонентов переживания этого объекта и себя в реальном или воображаемом взаимодействии с ним, а также все способы их предъявления, посредством которых возможна символизация переживаемого образа объекта.

Представления о себе и значимых других могут быть извлечены из психического пространства только посредством порождаемых текстов. В этом плане актуальным для наук (философии, социологии, теории коммуникации, психологии и психиатрии), которые занимаются проблемами изучения «Я», становится лингвистический анализ текстов на темы «О себе» и «О значимых других», так как в них вербализуются компоненты репрезентаций, имеющих отношение к «Я». Исследование структуры этих текстов позволяет выявить не до конца осознанные процессы и смыслы, связанные с ментальным взаимодействием представлений о себе и значимых других.

При этом особо интересна семантическая структура текста, так как она не только показывает значимые компоненты содержания, но и позволяет установить их иерархию, т. е. их важность для носителя языка, что может помочь обнаружить социальные и психологические детерминанты построения текста. Это также приоритетная задача психо- и социолингвистики, которые стре-

мятся выявить, как отражаются психосоциальные факторы в тексте и о чем это может свидетельствовать.

Под семантической или глубинной структурой текста понимается «совокупность семантических компонентов текста разных уровней (микротем текста и лексических единиц, семантика которых реализует эти микротемы), а также иерархическая система разнообразных связей (семантических и грамматических) между лексическими единицами и микротемами» [6, с. 6].

По мнению ряда исследователей, например, таких как Т.А. ван Дейк [2, с. 46–66], «перевод» репрезентаций в слова через глубинную структуру текста отражает то, каким образом человек «вписывает себя» в действительность. При этом одним из самых наглядных способов представления семантической структуры текста является графосемантическое моделирование, позволяющее применить к исследованию речи методы сетевого анализа, которые помогают подробно изучить закономерности в построении такой сложной структуры, как текст.

В данной статье рассматривается графосемантическая модель ментальной репрезентации «значимого другого», выполненная посредством информационной системы (ИС) «Семограф» (semograph.com) и пакета программного обеспечения для сетевого анализа и визуализации «Gephi».

Материалом для настоящего исследования послужило глубинное интервью (см. [1, с. 19–38]), которое было записано в рамках проекта «Устная история Иркутска» в 2009 г. Данный текст – это развернутое, по большей части монологическое и спонтанное речевое произведение преимущественно о прошлом и настоящем. В силу большой длительности интервью и большой степени свободы информанта в выборе языковых средств текст в полной мере отражает сознание говорящего.

Анализ материала осуществлялся в несколько этапов. Сначала в тексте были выбраны фрагменты, связанные со «значимым другим», которые дробились на элементарные дискурсивные единицы (ЭДЕ) (см. подробнее о критериях выделения в [7]). Затем при помощи ИС

«Семограф» и «Gephi» посредством применения метода графосемантического моделирования с учетом синтаксических связей, включающего в себя семантический анализ лексических компонентов текста и синтаксический анализ конструкций, в которые входят эти компоненты (см. об этом методе подробнее [6, с. 70–75]), были построены модели семантической структуры текстов.

На рисунке 1 в виде графа изображена модель семантической структуры текстов, в которых отражена репрезентация «значимого другого», а точнее значимой для говорящего группы под названием «Семья».

Граф – это абстрактный математический объект, представляющий собой множество вершин (узлов) и набор рёбер, то есть соединений между парами вершин. Этот граф отражает результат выделения микротем текста «О семье» (названия обозначены на узлах графа) и связей между ними. Чем больше толщина ребра, тем выше число связей между конкретными микротемами.

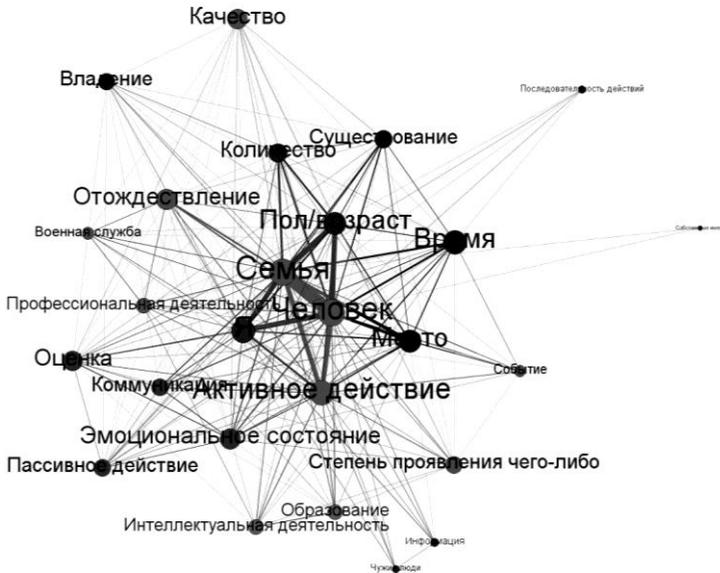


Рисунок 1. Модель семантической структуры текстов «О семье»

Исходя из толщины рёбер, можно установить, что сильнее всего связаны между собой микротемы «Пол/возраст», «Семья», «Человек», «Я», «Активное действие», «Место», «Время» и «Отождествление». Упоминание одной из этих микротем в большинстве случаев влечёт за собой упоминание другой микротемы из списка выше. В связи со значимой группой «Семья» всегда в той или иной степени актуализированы смыслы, которые вписывают её во временные и пространственные координаты, указывают на её состав по полу и возрасту, а также на основной тип действий, осуществляемых говорящим и этой значимой группой, – это активные действия.

Особенно стоит отметить микротему «Отождествление», которая находится в треугольнике связей «Я – Отождествление – Семья». Это значит, что для говорящего нужно установить тождество между собой и другими. Например, это выражается через микротемы «Военная служба» и «Профессиональная деятельность», которые тесно связаны с микротемой «Отождествление». Они показывают, что для говорящего важно, чтобы члены значимой группы «Семья» имели отношение к той же профессиональной деятельности, что и говорящий, или к военной службе. В связку «Я – Отождествление – Семья – Военная служба – Профессиональная деятельность» входят, например, такие контексты, как *по твоим стопам пошёл, я буду продолжать так, как и ты служил. Внук мой сейчас в армии служит, то же самое, в органах.*

Возможно иное распределение микротем, если некоторые из них разбить на составляющие. Например, микротему «Место» можно разделить на группы «Близкое к говорящему место» и «Отдаленное от говорящего место».

Микротема «Эмоциональные состояния» тоже может быть конкретизирована. Для деления этой микротемы была использована классификация, созданная ассоциацией HUMAINE [11] в рамках проекта «Язык аннотации и представления человеческих эмоций» – HUMAINE Emotion Annotation and Representation Lan-

guage (EARL), которая распределяет эмоции в зависимости от их качества (преимущественно позитивные или негативные) и интенсивности (от сравнительно слабых до сильных).

Микротема «Оценка» может быть разделена на группы, отражающие положительные или отрицательные оценки. Так осуществляется деление крупных микротем на более мелкие. Это позволяет детально проследить, как говорящий интерпретирует действительность, а также с какими эмоциональными переживаниями связаны те или иные представления, что полностью отвечает определению ментальной репрезентации.

С учетом составляющих в итоге выстраивается следующая модель (рис. 2), которая отражает 10 наиболее частотных микротем.



Рисунок 2. Модель семантической структуры текстов «О семья» (10 наиболее частотных микротем)

Вокруг основной оси тесно связанных микротем «Семья – Человек» расположены микротемы «Позитивное и оживленное» (это подгруппа в рамках микротемы «Эмоциональное состояние»), «Близкое к говорящему место», «Активное движение (приближение)», «Количество», «Отождествление», «Пол/возраст», «Я», «Активное действие в процессе». Частотное употребление языковых средств, относимых к данным микротемам, может указывать на дополнительные особенности ментальной репрезентации.

Например, образ «Семьи» у этого говорящего преимущественно связан с интенсивными позитивными эмоциональными переживаниями, которые сочетаются со стремлением к близости. Также можно сделать вывод, что количественные характеристики группы (например, число родственников или возраст) важнее качественных (то есть обозначения признаков, свойств, особенностей, отличающих одного члена семьи от другого).

Если представить все выделенные микротемы с учётом их составляющих, то итоговый граф выглядит иначе, чем на рисунке 1 (рис. 3).

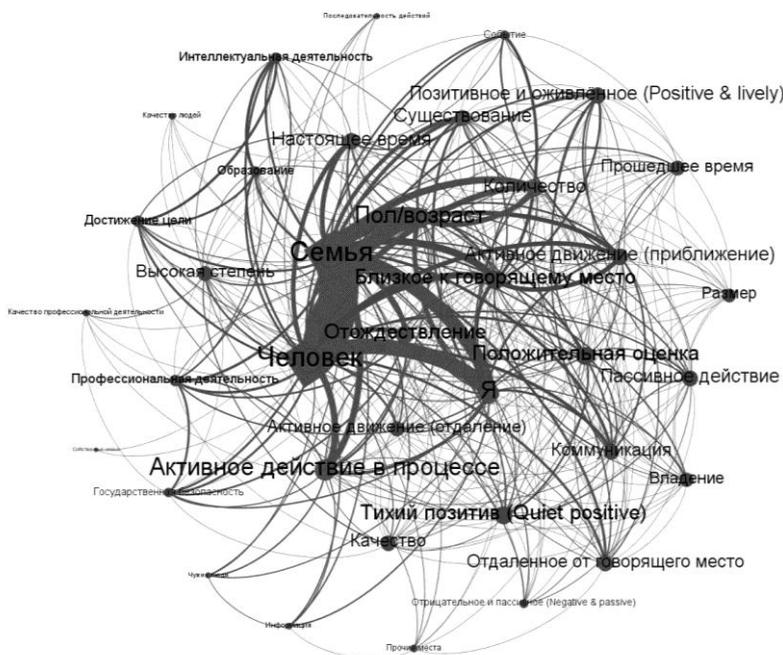


Рисунок 3. Модель семантической структуры текстов «О семье» с учётом составляющих

Узлы графа расположены от центра к периферии по убыванию частоты встречаемости микротем. Чем больше шрифт, тем больше количество связей, которые содержит тот или иной узел. Процедура кластеризации, выполненная в «Gephi», разделила граф на группы, которые связаны внутри между собой сильнее, чем сами группы между собой. В результате была обнаружена группа микротем, которая выглядит недостаточно раскрытой, более обособленной и менее частотной по сравнению с двумя другими. В группу вошли микротемы «Интеллектуальная деятельность» – «Образование» – «Достижение цели». Такое отдельное и тесно связанное существование этих микротем гипотетически может быть обусловлено разными причинами. Например, это может быть продиктовано с тем, что для говорящего обозначаемый микротемой опыт недостаточно интегрирован в «Я», чтобы говорить о нём много и свободно в устном спонтанном монологе.

Вероятно, существуют иные причины, но ясным оказывается одно: если эта группа обособлена, то она побуждает более подробно остановиться именно на ней при изучении субъективного опыта говорящего, поскольку это может помочь обнаружить некоторые скрытые процессы в его сознании. При этом понятно, что изучением психического пространства другого могут заниматься исследователи из разных областей науки. В этом случае моделирование графосемантической структуры текста полезно, поскольку может чётко расставить некоторые акценты, выявленные в результате лингвистического анализа, в соответствии с которыми другие специалисты могут производить дальнейшие поиски.

Таким образом, графосемантическое моделирование текста, в котором отражена ментальная репрезентация «значимого другого», позволяет выделить наиболее связанные, частотные или содержащие наибольшее количество связей микротемы, сгруппировать их, и, исходя из этого, выстраивать выводы и гипотезы, которые актуальны как для разных областей лингвистики, так и междисциплинарных исследований.

Список литературы

1. Глубинное интервью как материал для лингвистического исследования: учеб. пособие / О.Л. Михалёва, Е.В. Васильева, Е.В. Стародворская, М.Б. Ташлыкова; под общ. ред. О.Л. Михалёвой. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2013. 623 с.
2. Дейк Т.А. ван. Язык, познание, коммуникация / Благовещ. гос. колледж им. И. А. Бодуэна де Куртенэ. Благовещенск, 2000. 308 с.
3. Кернберг О.Ф. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях / О.Ф. Кернберг; [пер. с англ. А.Ф. Ускова]. М.: Класс, 1998. 368 с.
4. Кернберг О.Ф. Психоаналитические теории объектных отношений / О. Ф. Кернберг // Ключевые понятия психоанализа / В. Мертенс [и др.]; под ред. В. Мертенса. СПб.: В&К, 2001. С. 78–84.
5. Кернберг О.Ф. Тяжелые личностные расстройства: Стратегии психотерапии / О.Ф. Кернберг; [пер. с англ. М. И. Завалова]. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 464 с.
6. Павлова Д.С. Семантическая структура устного спонтанного текста: социолингвистическое варьирование: Дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Д.С. Павлова; Перм. гос. нац. исслед. унив. Пермь, 2018. 202 с.
7. Рассказы о сновидениях: корпусное исследование устного русского дискурса / под ред. А.А. Кибрика и В.И. Подлесской. М.: Языки славянских культур, 2009. 736 с.
8. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г.С. Салливан.; [Пер. с англ. О. Исаковой]. М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1999. 345 с.
9. Эриксон Э.Г. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
10. Kernberg O. Identity: Recent findings and clinical implications / O. Kernberg // *Psychoanalytic Quarterly*, 75, 2006. pp. 969–1004.

11.Schroder M. Pirker H. & Lamolle M. First Suggestions for an Emotion annotation and Representation Language / M. Schroder, H. Pirker, M. Lamolle // Proceedings of LREC'06 workshop on corpora for research on emotions and affect. Paris, 2006. – URL: http://www.ofai.at/~hannes.pirker/papers/schroeder-pirker-lamolle_LREC2006.pdf (дата обращения: 25.04.2021).

САВЕНКОВА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА

студентка очной формы обучения
факультета социальных наук
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
nasya.savenkova.08@mail.ru

ТАЛХИНА ДИАНА МАРАТОВНА

студентка очной формы обучения
факультета социальных наук
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
talhina.diana.ru@yandex.ru

ТИХОМИРОВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

студентка очной формы обучения
факультета социальных наук
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
tihomirovaOA@list.ru

РАЗВИТИЕ ВОЛИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования воли и ее аспекты. Акцентируется внимание на качествах воли, которые характеризуют ее с разных сторон. Особое внимание уделяется направлениям развития волевой регуляции и периодам становления воли.

Ключевые слова: воля, волевая активность, волевое усилие, сила воли, целеустремленность, инициативность, решительность.

К числу актуальных и значимых проблем в современной отечественной психологии относится проблема воли. Многие исследователи заинтересованы изучением данной темы. Вместе с такими понятиями, как «способности», «эмоции», «чувства», «мотивация», понятия «воля» и вошла в категориальную систему психологической науки. Понятие «воля» употребляется в психо-

логии для описания особого поведения и действий человека, которые требуют преодоления трудностей, управления собой и т.д. В психологии понимание воли как высшей психической функции, позволяющей человеку овладевать собственным поведением и психическими процессами, явилось основанием для выделения центральной линии исследований волевой регуляции в отечественной психологии. Волю изучали: М.Я. Басов, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, В.И. Селиванов, В.К. Калинин, Е.П. Ильин, В.А. Иванников, Т.И. Шульга, А.В. Быков.

«Там, где нет воли, нет и пути», – утверждал английский писатель Бернард Шоу.

Воля – это сознательная целенаправленная активность человека, предполагающая преодоление внешних и внутренних препятствий на пути к достижению поставленной цели [1].

Так как постановка проблемы воли осуществлялась в трёх направлениях, основанных классиками психологии, в отечественной психологии она претерпела серьёзные изменения. И.М. Сеченовым в конце XIX в. заложена физиологическая трактовка процесса воли как процесса произвольного, сознательного саморегулирования поведения. Л.С. Выготским был предложен подход рассмотрения воли как высшей психической функции в рамках овладения собственным поведением. Он рассматривал преодоление препятствий, как один из признаков воли. Третье направление, разработанное В.А. Иванниковым, представляет собой концепцию, которая рассматривает волевую регуляцию через смысловое порождение действия и изменение её психологических механизмов.

От уровня выраженности воли зависит степень проявления определенной социальной активности человека в различных сферах жизни: труде, учебной деятельности, общении. Волевые качества человека помогают контролировать и управлять собственными желаниями и стремлениями с учетом не только личных потребностей, но и потребностей социума. Волевые действия, как

полагал А.Г. Ковалев, характеризуются наличием сознательно поставленной цели, а также мотивации в достижении цели и преодолением препятствий на пути к данной цели. Причем к волевым действиям относятся не только действия по преодолению препятствий, но и действия по организации внутренней психической жизни человека, процесс мышления и совладания собственными эмоциями и чувствами [4].

Воля играет важную роль в процессе познания и преобразования им социума и самого себя, а также тесно связана с характером человека.

Волевые действия причинно предопределены условиями жизни и связаны с ними потребностями человека.

Главная функция воли состоит в сознательной регуляции активности в сложных условиях жизнедеятельности. В основе данной регуляции лежит взаимодействие процессов возбуждения и торможения нервной системы.

Волю понимают в двух аспектах:

1) С физиологической точки зрения (воля выступает как нервные мозговые процессы)

2) С социальной точки зрения (воля формируется в условиях повседневной жизни человека, во время его деятельности, в процессе воспитания и самовоспитания).

Таким образом, воля формируется в процессе жизнедеятельности и не является врожденной, а само формирование зависит от таких факторов как: общественно – исторические условия, ближайшее окружение человека, его положение в обществе, в группе, от того, как сама личность относится к внешним воздействиям.

Воля имеет определенные качества, которые характеризуют ее с разных сторон. К таким качествам относят:

– силу воли – способность преодолевать значительные затруднения, возникающие на пути к достижению поставленной цели. Чем серьезнее препятствие, тем сильнее воля.

– целеустремленность – сознательная и активная направленность личности на определенный результат деятельности.

– инициативность – обилие и яркость идей, планов, воображении.

– решительность – отсутствие каких-либо колебаний и сомнений при борьбе мотивов, в своевременном и быстром принятии решения для достижения поставленной цели.

– последовательность действий – все совершаемые человеком поступки вытекают из единого руководящего принципа, которому человек подчиняет все второстепенное [2].

Волевые действия, совершаемые человеком, всегда сопровождаются определенным мотивом и делятся по своей структуре на простые и сложные. Простые волевые действия состоят из двух этапов – это постановка цели и исполнение, примером такого действия может быть чесание носа. Сложные волевые действия состоят из трех этапов – это постановка цели, планирование и исполнение, примером может служить помощь другу в выполнении презентации [3].

В различной научной литературе волевою активность рассматривают как сложную структуру и подразделяют на несколько компонентов: динамический, содержательный и социально – личностный. С помощью динамического компонента человек может управлять своим поведением, так как он включает в себя двигательные характеристики волевой активности и является физиологическим механизмом. Содержательный компонент определяет направленность воли, как правило- это мотивационные и эмоциональные факторы. Социально-личностный компонент волевой активности отражает возможность применять сформированные волевые свойства в процессе реализации волевой активности.

Волевое усилие является известным механизмом волевой регуляции. Утверждается, что для преодоления препятствий человек мобилизует все свои возможности и через это волевое усилие осуществляет действие. Исходя из представлений психолога

Ш.Н. Чхартишвили, можно говорить о том, что у человека есть специальные мотивы волевых действий, к таким мотивам, по его мнению, относятся общественные ценности, которые человек принимает как свои и действует ради них.

Развитие волевой регуляции происходит в трех направлениях. Первое направление выступает как преобразование психических процессов из произвольных в произвольные. Второе направление помогает человеку обрести контроль над своим поведением. Третье направление вырабатывает волевые качества личности. Каждый из этих процессов начинается с того момента жизни ребенка, когда он начинает овладевать речью и учится пользоваться ей как средством психической саморегуляции. По мере укрепления каждого из этих направлений происходит специфическое преобразование, которое поднимает процесс и механизмы волевой регуляции на более высокие уровни. Например, в поведении человека воля сначала качается произвольных движений отдельных частей тела, а впоследствии – планирования и управления сложными комплексами движений, включая торможение одних и активизацию других комплексов мышц. Таким образом, это еще раз подтверждает то, что формирование воли происходит при движении от первичных к вторичным и третичным волевым качествам [5].

Воля как и другие психические процессы формируется на этапах взросления человека и таким образом исследователи выделяют несколько периодов становления воли:

– первый период – младенчество, продолжительностью до 3-х лет. В этом возрасте у детей проявляется упрямство и упорство, как наиболее значимые волевые качества.

– второй период – детство, продолжительностью от 3-х до 9-ти лет. Здесь воля приобретает немного другой характер, более осознанный и рациональный, так как ведущей становится игра. Большое значение в формировании воли у детей имеет игровая деятельность, которая вносит свой определенный вклад в совер-

шенствование волевых процессов, причем каждый вид игры по-своему влияет на развитие воли:

- конструктивные игры позволяют ускоренно сформировать произвольную регуляцию действий

- сюжетно-ролевые игры закрепляют определенные волевые качества ребенка

- коллективные игры укрепляют саморегуляцию поступков.

- третий период – отрочество, продолжительностью от 9-ти до 14-ти лет.

Тут ребенок пытается применять волю в своей деятельности, он ставит себе определенные цели и пытается выполнять действия для ее исполнения. Но при этом он испытывает некоторые трудности в раскрытии большинства понятий, связанных с тем или иным волевым качеством, у него возникает неадекватно высокий уровень оценивания своих волевых качеств (настойчивости, самостоятельности, целеустремленности). Для того, чтобы волевые качества подростков формировались плодотворно и правильно в школах созданы различные психологические программы, позволяющие сформировать такие компоненты как: целеустремленности, гибкости; социально ориентированных, конструктивных отношений с окружающими; способности к сочетанию спонтанности с возможностью произвольной регуляции поведения; настойчивого, но не агрессивного поведения; осознанного управления своим эмоциональным и физическим состоянием.

- четвертый период – юность, продолжается от 14-ти до 21-го года. Этот период является заключительным и в нем личностные качества человека являются сформированными [6].

Родители и другие окружающие люди оказывают большое влияние на развитие волевых качеств ребенка, так как транслируют эти качества от себя к детям. Развитие воли у детей тесным образом соотносится с обогащением их мотивационной и нравственной сферы. Включение в регуляцию деятельности более высоких мотивов и ценностей, повышение их статуса в общей

иерархии стимулов, управляющих деятельностью, способность выделять и оценивать нравственную сторону совершаемых поступков – все это важные моменты в воспитании воли у детей.

Как писал А.С. Макаренко «Большая воля, – это не только умение чего-то пожелать и добиться, но и умение заставить себя отказаться от чего-то, когда это нужно. Воля – это не просто желание и его удовлетворение, а это и желание, и остановка, и желание и отказ одновременно».

Таким образом, можно сделать выводы:

1) Воля – это способность реализовывать свои желания. Она как правило формируется в преодолении определенных трудностей, таким образом повышая способность личности к волевым усилиям.

2) Волевыми качествами являются: целеустремленность, решительность, смелость, мужество, инициативность, настойчивость, самостоятельность, выдержка, дисциплинированность. Положительные качества характеризуют человека с лучшей стороны и обеспечивают положительную и продуктивную деятельность. Воля как любой другой психический компонент может быть улучшена и изменена.

3) Главным препятствием для развития воли является нетерпеливость и недооценка своих сил. В первом случае человек бросает недоделанное дело на полпути, во втором не начинает его в связи с неуверенностью в своих силах.

4) Результатом волевого действия является достижение определенной цели и формирование определенной оценки своих сил и возможностей.

Список литературы

1. Большой психологический словарь. / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 2-е изд., 2002. С. 440.

2. Волевые качества человека и их развитие – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://azps.ru/articles/cmmn/volevye_kachestva_cheloveka_i_ih_razvitie.html

3. Воля и возраст. Как в течение жизни меняется и развивается сила воли / Статья в журнале «Молодой ученый» – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/182/46853/>
4. Ильин Е.П. Психология воли. СПб., 2009. С. 315.
5. Маклаков А.Г. Общая психология / Анатолий Геннадьевич Маклаков / СПб.: Питер, 2000, С. 592.
6. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е.О. Смирнова / М.: Издательство «Институт практической психологии». С. 256.

СОЛОВЬЕВА ЕЛИЗАВЕТА ВАЛЕРЬЕВНА

студентка

кафедра педагогики и педагогической психологии,
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
г. Ярославль, Российская Федерация,
solovyeva.ev205@gmail.com

ВЫРАЖЕННОСТЬ ПАРАМЕТРОВ ЭМПАТИИ ПРИ УРОВНЯХ АВТОРИТАРНОЙ АГРЕССИИ

Аннотация. В период пандемии, неустойчивых настроений общества важно найти средство, повышающее гуманизм. В статье рассматривается вариант подобного инструмента гармонизации межличностного общения как эмпатия, который должен способствовать снижению антидемократической идеологии. Но была обнаружена деструктивная сторона эмпатического воздействия.

Ключевые слова: компоненты фашизма, авторитарная личность, параметры эмпатии, студенты.

Постановка проблемы исследования. В настоящее время потрясений, массовых волнений важно стабилизировать общество. Вильгельм Райх, австрийский и американский психолог, неофрейдист, один из основоположников американской школы психоанализа в «Психология масс и фашизм» дает такое определение фашизма: «В чистом виде фашизм представляет собой совокупность всех иррациональных характерологических реакций обычного человека» [цит. по 4]. Из этого следует, что структура строения фашизма затрагивает бессознательную и сознательную часть личности, но начинает свое становление именно в промежуточном уровне сознания. Иррациональное в человеке, мистификация, чрезмерная вера в высшие силы, фатализм, категоричность мышления приводят к формированию уязвимости к фашизму. Принятие антидемократических ценностей происходит почти бессознательно, при тяге подчинению высшей власти,

128

и при этом желании управлять другими. Это существует в каждой личности. Решением данной проблемы предполагается развитие в человеке гуманистической составляющей: сочувствия, взаимопонимания [2]. Традиционно эмпатия выступает инструментом конструктивного общения. Нами была исследована выраженность параметров эмпатии при уровнях авторитарной агрессии.

Организация процедуры и методы исследования. Для установления показателей были использованы следующие опросниковые методики, где присутствуют шкалы:

Для диагностики эмпатии была выбрана методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей», содержащая следующие параметры эмпатии: рациональный (РЭ), эмоциональный (ЭЭ), интуитивный (ИЭ) каналы эмпатии; установки, способствующие эмпатии (СЭ); проникающая способность в эмпатии (ПСвЭ); идентификация (И) и интегральную шкалу – общий уровень эмпатии (ОУ) [1].

Для выявления признаков авторитарной личности была использована методика Т. Адорно, Э. Френкель-Брунстик, Д. Левинсона, Р. Сэнфорд «Шкала фашизма», включающая следующий компонент подверженности антидемократии: авторитарная агрессия (С) [7].

В качестве испытуемых выступили студенты первого курса Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (в общем количестве – 125 человек). Процедура исследования заключалась в проведении опроса в первом семестре обучения (сентябрь 2020 года).

В целях изучения выраженности параметров эмпатии общая выборка была разделена на три группы, выделенных на основании показателей авторитарной агрессии (С), с помощью линейного дискриминантного анализа Фишера:

1. Низкий уровень С – 29 человек.
2. Средний уровень С – 66 человек.
3. Высокий уровень С – 30 человек.

В результате статистической обработки результатов (с помощью программы Psychometric Expert 8) были установлены различия между показателями параметров эмпатии при разной выраженности авторитарной агрессии.

Результаты исследования. Для наглядности результаты преобразованы в графический вид (см. рис. 1). Каждая точка графика представляет собой показатель параметра эмпатии при различном уровне выраженности авторитарной агрессии. Точки соединены линиями для образности результатов исследования, линии демонстрируют лишь наличие значимого «перехода» – сравнения между двумя исследовательскими группами.

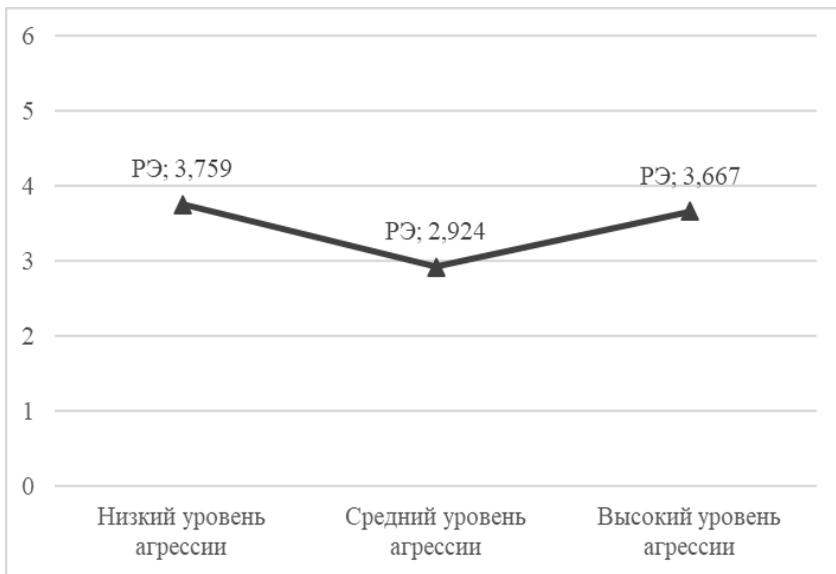


Рисунок 1. Выраженность параметров эмпатии при уровнях авторитарной агрессии
Обозначения: РЭ – рациональный канал эмпатии.

Были получены следующие значимые различия групп.

При сравнении низкого и среднего уровней авторитарной агрессии были обнаружены значимые различия по двум параметрам эмпатии и общему уровню эмпатии.

Рациональный канал при сравнении низкого и среднего уровней авторитарной агрессии (С) значимо снижается (при низком уровне $C = 3,759$, а при среднем уровне $C = 2,924$, значимость по U-критерию Манна-Уитни, $p = 0,002298$).

Идентификация при сравнении низкого и среднего уровней авторитарной агрессии (С) тоже значимо снижается (при низком уровне $C = 3,345$, а при среднем уровне $C = 2,273$, значимость по U-критерию Манна-Уитни, $p = 0,00281$).

Общий уровень эмпатии, соответственно, при сравнении низкого и среднего уровней авторитарной агрессии (С) значимо снижается (при низком уровне $C = 19,24$, а при среднем уровне $C = 16,53$, значимость по U-критерию Манна-Уитни, $p = 0,00478$).

При сравнении среднего и высокого уровня авторитарной агрессии выявлено одно значимое различие групп: изменение рационального канала эмпатии, что отражено в графике (см. рис. 1).

Рациональный канал при сравнении среднего и высокого уровней авторитарной агрессии (С) значимо растет (при низком уровне $C = 2,924$, а при среднем уровне $C = 3,667$, значимость по U-критерию Манна-Уитни, $p = 0,01128$).

При сравнении низкого и высокого уровня авторитарной агрессии значимых различий не установлено.

В.Г. Николаев компонент С описывает следующим образом: «Авторитарная агрессия (садистский компонент): склонность к осуждению, отвержению и наказанию людей, не соблюдающих традиционные установления; потребность во внешнем объекте для разрядки сдерживаемых и подавляемых в "мы-группе" агрессивных импульсов (этим объектом обычно становится "они-группа", например, евреи или негры)» [цит. по 3].

Заключение. Мы предполагаем, что авторитарная агрессия является показателем деструктивной стороны эмпатийности как черты личности. Эмпатийность имеет расщепление похожее на то, которое описывает М.А. Холодная в многомерной природе интеллекта [6]. Под расщеплением понимается расхождение на продуктивную и контрпродуктивную составляющую качества. Рациональный канал эмпатии при статистически одинаковых значениях отражает: и низкую, и высокую авторитарную агрессию.

В результатах мы видим, что высокий и низкий уровни авторитарной агрессии имеют более высокие показатели рациональной эмпатии, чем средний уровень. Это явление можно назвать «обратным оптимумом» эмпатии [5].

Расщепление на продуктивную и деструктивную составляющие в рациональном канале эмпатии происходит по причине, как мы считаем, разной переработке информации.

Рациональный канал эмпатии – это когнитивная часть эмпатии, проявляющаяся в познавательной активности индивида через когнитивные процессы: ощущения, восприятия, мышления и прочих. В.В. Бойко описывает как непосредственный интерес к личности другого [1].

Если индивид способен к высокой дифференцировке поступающей информации из вне, к ее различению, сопоставлению, то воздействие антидемократической пропаганды на него существенно снижается.

Но обратной стороной рациональной эмпатии являются «ошибки» восприятия, или так называемой, социальной перцепции. Искажения, иллюзии субъективного опыта могут существенно менять воспринимаемое окружение, и опора на эмпатическую информацию приводит к уязвимости антидемократической идеологии.

Также можно говорить о различных целях применения эмпатического воздействия. Возможно, эмпат-агрессор может использовать сбор информации о другом во вред. Нами было

установлено, что эмпатия возможна не только как метод познания другого во благо, с альтруистической стороны, но и как способ выявления более эффективных, действенных манипулятивных воздействий. Деструктивная, «темная» сторона эмпатии требует дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. 472 с.
2. Карягина Т.Д. Эмпатия как метод: точка зрения современной гуманистической психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 5. С. 178–204.
3. Николаев В.Г. Личность авторитарная. Культурология. XX век. Энциклопедия. / гл. ред., сост. С.Я. Левит. – Санкт-Петербург: Университетская книга; ООО «Алетейя», Т. 1. 1998, 447 с.
4. Райх В. Психология масс и фашизм. М.: АСТ; 2004. 539 с.
5. Смирнов А.А. Соловьева, Е.В., Структура антидемократической подверженности при уровнях общей эмпатии студентов // Научный журнал, 2021 г. Ярославль: Ярославский психологический вестник, № 1 (49), 2021. С. 38–47.
6. Холодная М.А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия // Психологический журнал 2020. Том 41. № 3. С. 18–31 [Электронный ресурс]. URL: <http://ras.jes.su/psy/s020595920009342-2-1> (дата обращения: 04.02.2021).
7. Adorno T., Frenkel-Brewnsvik E., Levinson D.J., Sanford R.N. The Authoritarian Personality. New York: Harper, 1950.

ХАРИТОНОВА ТАМАРА ГЕННАДЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей и социальной психологии,
ННГУ им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
kharitonovatg@mail.ru

РУЧКИНА ПОЛИНА РОМАНОВНА

студентка ННГУ им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
polyaruchckina@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ
У БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР**

Аннотация. В статье приводятся обобщенные результаты комплексного теоретико-эмпирического анализа особенностей психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях у будущих сотрудников силовых структур (на примере курсантов военного училища). Приводится возможный психодиагностический комплекс для исследования психологической готовности. Полученные в ходе исследования результаты говорят о недостаточной сформированности психологической готовности у курсантов военного ВУЗа.

Ключевые слова: психологическая готовность к деятельности, личностный подход, функциональный подход, личностно-деятельностный подход, уровни, структурные компоненты.

В современном мире, где число природных и техногенных катастроф, аварий, террористических актов, межрегиональных и межнациональных конфликтов с каждым годом неуклонно увеличивается, особую значимость приобретает психологическая готовность сотрудников силовых структур к выполнению служебных задач в экстремальных условиях. Низкий уровень психологической готовности к деятельности в экстремальных услови-

ях, по мнению учёных [16], может повлечь за собой отсутствие умения самостоятельно решать профессиональные задачи, неспособность быстро восстанавливаться после пережитого воздействия экстремальных условий, спровоцировать появление профессиональных деструкций, а также негативно отразиться на ближайшем окружении (состоянии членов семей сотрудников и отношениях в них). Поэтому изучению особенностей психологической готовности сотрудников силовых структур к деятельности (выполнению профессиональных задач) в экстремальных условиях следует уделять особое внимание. Очень важно начинать диагностику уровня сформированности психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях, а также проводить мероприятия по её формированию как можно раньше – еще в период обучения профессии. Но проблема психологической практики заключается в том, что существует противоречие между наличием требования к высокому уровню психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях у сотрудников силовых структур и отсутствием не только единого представления о сущности данного феномена, но и недостаточной разработке целостных представлений по его диагностике и формированию. На разрешение данного противоречия и направлено наше исследование, основным целеполаганием которого стало изучение особенностей психологической готовности у будущих специалистов силовых структур.

Поставленная цель привела к следующим исследовательским задачам:

1. Проанализировать теоретические основы изучения проблемы психологической готовности по отношению к профессиональной деятельности в экстремальных условиях.
2. Обосновать комплекс методик, применяемый для диагностики развития общего уровня и отдельных компонентов психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях.
3. В процессе эмпирического исследования изучить особенности психологической готовности к выполнению служебных

задач в экстремальных условиях у будущих специалистов силовых структур.

Мы предположили, что:

1. Курсанты, прошедшие профессионально-психологический отбор и поступившие в военное училище, изначально должны иметь высокий уровень психологической готовности к деятельности (выполнению служебных задач) в экстремальных условиях.

2. К выпуску из училища будущие специалисты силовых структур имеют высокий уровень психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях.

3. Не зависимо от курса обучения, мотивационный компонент психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях у курсантов представлен в более высоких значениях, чем другие компоненты.

4. Между компонентами психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях (мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционный) существуют корреляционные связи.

Проведенное исследование показало, что разработкой теоретической основы психологической готовности к деятельности занимались такие учёные, как А.А. Деркач, В.А. Алаторцев, Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин и др. Изучением данного феномена применительно к экстремальным условиям представлено в исследованиях М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.М. Столяренко, А.И. Петимко, и др.

В настоящее время, учёные в определении сущности понятия психологической готовности, а также в определении ее структурных компонентов не имеют единого мнения.

Среди направлений раскрытия сущности изучаемого нами феномена синтезированы следующие подходы: функциональный и личностный.

С точки зрения представителей функционального подхода феномен психологической готовности рассматривается как состояние, при котором мобилизованы все психофизиологические си-

стемы организма человека, необходимые для успешного выполнения какой-либо деятельности. Основные теоретические положения этого подхода сформулированы Л.С. Нерсесяном, В.Н. Пушкиным, Е.П. Ильиным и др.

Сторонники личностного подхода, акцентируя внимание на проявлении тех или иных индивидуально-психологических характеристиках отмечают, что психологическая готовность – это не только результат подготовки к определенной работе, но и сложное (системное, многоаспектное) образование, содержащее целый ряд компонентов, адекватных требованиям, содержанию и условиям деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Р.Д. Санжаева, В.Д. Шадриков и др.).

Эти два подхода (функциональный и личностный) чаще всего рассматриваются авторами: Ю.В. Боленко [1], В.Ф. Жукова [4], Т.Г. Харитоновна [13], [14] и др.

Некоторые авторы (Д.А. Водопьянов [2], Т.Б. Крюкова [6]) дополнительно к ним выделяют личностно-деятельностный подход, в рамках которого психологическая готовность к деятельности понимается как целостное единство проявлений личностных качеств, черт и свойств человека, которое даёт возможность быть эффективным в выполняемой деятельности. Данная позиция авторов вносит некоторое разночтение в понимании того, к какому именно подходу (личностному или личностно-деятельностному) относить таких известных ученых, как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. По мнению А.С. Фомина [12] – к личностному, а Т.Б. Крюковой [6] – к личностно-деятельностному.

Полагаем, что личностный и личностно-деятельностный подходы можно рассматривать как идентичные, так как в их описании нет никаких противоречий и, кроме того, согласно традиционным научным взглядам личность развивается и проявляется в деятельности.

Таким образом, систематизируя мнения представителей личностного и личностно-деятельностного подходов, можно гово-

речь о том, что в обобщенном виде психологическую готовность к деятельности следует рассматривать как комплекс индивидуально-психологических характеристик и профессионально важных качеств личности, отражающих ее направленность на эффективное выполнение деятельности.

Из-за отсутствия общепринятого определения в настоящее время в рамках разноплановых исследований некоторые авторы продуцируют собственные определения психологической готовности. Наиболее ёмким среди них на наш взгляд является определение А.В. Чёрной и А.Е. Иванова [15]: «Психологическая готовность – это целостная, относительно устойчивая система психологических образований личности, которые, актуализируясь в различных обстоятельствах служебной деятельности, создают соответствующие состояния психики и регулируют поведение и профессиональную деятельность, обеспечивая способность к длительному сохранению высокой активности, умение распределять и переключать внимание, уравновешенность и устойчивость к стрессу, уверенность и хладнокровие в принятии адекватных решений в обстановке дефицита времени».

Кроме наличия разных подходов к определению сущности понятия «психологическая готовность к деятельности» авторы выделяют разные виды и структурные компоненты данного феномена.

Почти все авторы (Н.Д. Левитов, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.) рассматривают два вида готовности: ситуативную (кратковременную, временную или динамическую) и долговременную (длительную, общую, заблаговременную, устойчивую). Мы придерживаемся взглядов специалистов, что долговременную и ситуативную готовность нужно понимать и изучать в целостности, обращая внимание на то, что кратковременная готовность зависит от длительной.

Синтезируя взгляды разных авторов (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, О.Б. Дмитриева, Л.А. Кандыбович, А.М. Столяренко,

и др.) на структуру психологической готовности, мы выделяем следующие компоненты:

- мотивационный, включающий в себя направленность личности на деятельность, потребность успешно выполнять поставленную задачу, стремление к успеху, отношение к риску, желание зарекомендовать себя как профессионала с лучшей стороны;
- когнитивный, обозначающий наличие необходимых для выполнения деятельности знаний, наличие представлений о предстоящих трудностях, знание способов их решения;
- эмоционально-волевой, включающий характеристики адаптационного потенциала личности: нервно-психическую устойчивость, моральную нормативность, самоконтроль при выполнении профессиональных задач;
- операционный, содержащий в себе владение навыками, умениями, приёмами своей профессиональной деятельности, способность приспособиться к экстремальным условиям, коммуникативные способности.

Проведя исследование научных работ по изучению психологической готовности к выполнению деятельности в экстремальных условиях, а также её структурных компонентов, было обнаружено, что кроме отсутствия какой-либо конкретной психодиагностической методики, направленной на оценку особенностей развития данного феномена, учёные еще не пришли к пониманию единого комплекса методических инструментов для проведения исследований по данной проблеме. Кроме того, многие авторы в представленных психодиагностических комплексах не дают информации о соотношении компонентов психологической готовности с теми методиками, которые используются ими для изучения феномена.

Мы обобщили и проанализировали используемые авторами [5], [7], [8], [9], [10], методики, соотнесли их шкалы с компонентами психологической готовности, выявили наиболее часто применяемые и составили психодиагностический комплекс, который использовали в эмпирической части исследования.

Так как в своей работе мы придерживаемся уровневому подходу к определению особенностей психологической готовности, для нас было важным, чтобы соотнесение полученных результатов используемых методик в комплексе показывало именно уровневые показатели сформированности рассматриваемого феномена. Психодиагностический комплекс включает в себя следующие методики, которые соотносятся с компонентами психологической готовности к деятельности (табл.1).

Таблица 1

**Психодиагностический комплекс, направленный
на изучение психологической готовности к деятельности
в экстремальных условиях**

№ п/п	Компоненты психологической готовности	Психодиагностический инструментарий
1	Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса; ✓ «Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач» Т.Элерса; ✓ «Готовность к риску» Г. Шуберта; ✓ «Ориентационная анкета» Б. Басса (Опросник Смекала, Кучера).
2	Эмоционально-волевой	<ul style="list-style-type: none"> ✓ МЛЮ «Адаптивность» А.Г. Малакова и С. В. Чермянина (шкалы: «Нервно-психическая устойчивость» (НПУ) «Моральная нормативность» (МН).
3	Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Средние показатели академической успеваемости за год.
4	Операционный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ МЛЮ «Адаптивность» А.Г. Малакова и С. В. Чермянина («Коммуникативные способности» (КС).

Эмпирическое исследование особенностей психологической готовности будущих сотрудников силовых структур к деятельно-

сти в экстремальных условиях проводилось с марта 2020 года по март 2021 года на выборке курсантов одного из училищ Министерства обороны. Выборка составляет 67 человек, это юноши, из которых 22 человека – курсанты 1 года обучения, 24 человека обучаются на 3 курсе и 21 человек – курсанты 5 курса. Возраст испытуемых от 17 до 24 лет, средний возраст по выборке – 20,2 лет. Средний возраст по выборке курсантов 1 курса – 18,0 лет, курсантов 3 курса – 20,4 лет, курсантов 5 курса – 22,3 года.

При анализе эмпирического материала использовалась вариационная статистика. Выбор методов математической статистики осуществлялся на основе результатов проверки выборки на нормальность распределения по критерию Колмогорова-Смирнова. В результате обработки данных, было выяснено, что распределение отличается от нормального, в связи с этим, было решено использовать коэффициент корреляции Спирмена.

В результате измерения средних значений, было выяснено, что уровень сформированности психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях у курсантов училища является средним, как и уровень отдельных компонентов данного феномена. В среднем по выборке, мотивация к достижению у курсантов находится в средних значениях (ср. знач. – 16,04), так же как и мотивация к избеганию неудач (ср. знач.– 15,69). Готовность к риску находится на среднем уровне (ср. знач. – 6,37). Наиболее выраженной направленностью личности, по данным, полученным в среднем по выборке, является направленность на взаимодействие (ср. знач. – 31,13). Это соответствует среднему уровню мотивационного компонента психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях. Нервно-психическая устойчивость – средняя (ср. знач. – 14,37), как и моральная нормативность (ср. знач. – 7,57). Это говорит о среднем уровне эмоционально-волевого компонента. Показатели академической успеваемости выражают средний уровень когнитивного компонента (ср. знач. – 4,04). Значения показателя коммуника-

тивных способностей (ср. знач. – 9) соответствует среднему уровню операционного компонента. В целом по выборке, курсанты характеризуются нервно-психической устойчивостью и способностью к контролю своего поведения, умением работать в коллективе, достаточными когнитивными способностями. В большинстве своем они не готовы к неоправданному риску. Однако, у курсантов наблюдается «равновесие» двух мотивов – к успеху и к избеганию неудач, что, в целом, может означать риск наличия конфликта этих мотивов, и может отрицательно сказаться на деятельности, также как и предпочтение направленности на взаимодействие может помешать успешному выполнению задач, вследствие слишком частого отвлечения на общение (если оно не касается решения профессиональных задач).

Эмоционально-волевой компонент находится на высоком уровне у большинства исследуемых курсантов (39 человек – 58,21%), тогда как высокий уровень мотивационного компонента наблюдается лишь у 2,99% (2 человека), высокий уровень операционного компонента выражен у 22,39% курсантов (15 человек), когнитивного – у 32,83% (22 человека). Большинство курсантов по показателям мотивационного компонента имеют средний уровень его сформированности (36 человек – 53,73%). У большого количества обучающихся обнаружен низкий уровень сформированности данного компонента (29 человек – 43,28%). Можно сделать вывод, что мотивационный компонент не представлен в более высоких значениях, чем другие.

Были обнаружены корреляционные связи между показателями психологической готовности у будущих сотрудников силовых структур (табл. 2).

Можно сделать вывод о связи компонентов психологической готовности между собой, а также на основе выявленных связей, о необходимости комплексной работы над формированием психологической готовности к выполнению служебных задач в экстремальных условиях у будущих сотрудников силовых структур во время прохождения обучения.

Таблица 2

Значения корреляции показателей компонентов психологической готовности у курсантов, не зависимо от курса обучения

	Готовность к риску	НС	НВ	НД	КС	Средний балл (успеваемости)
Мотивация к достижению	0,406**					
Мотивация к избеганию неудач		0,296*				
НПУ		0,405**		-0,547**	0,655**	-,0704**
МН		0,482**		-0,478**	0,571**	-0,544**
КС		0,776**	-0,511**	-0,400**		-0,560**
Средний балл		-0,527**		0,572**		

* – корреляция значима на уровне 0,05; ** – корреляция значима на уровне 0,01.

К сожалению, результат исследования не подтвердил гипотезу о том, что у выпускников училища высокий уровень психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях. Нами было выявлено, что у них преобладает средний уровень психологической готовности (13 человек – 61,9%). 3 человека (14,3%) имеют низкий уровень психологической готовности и только 5 человек (23,8%) из выборки курсантов 5 курса обладают высоким ее уровнем.

Переходя к обсуждениям результатов, стоит ещё раз отметить, что в настоящее время достаточно мало работ, отражающих эмпирическое исследование психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях в полном объёме. Полученные нами данные подтверждают результаты исследования Т.В. Маркеловой и С.И. Кошелевой [7], которые в своей работе, изучая студентов военных кафедр, факультетов военного обучения, курсантов ВВУЗов, говорят о том, что общая оценка психологической готовности испытуемых является средней. Также подтверждаются данные о том, что мотивационный компонент сформирован недостаточно, так как в исследовании авторов было

выяснено, что именно этот компонент развит менее других. Анализируя работу Ю.В. Боленко [1], которая сравнивала готовность к профессиональной деятельности курсантов и действующих сотрудников МЧС хочется отметить, что по полученным результатам, мотивационный компонент курсантов соотносим с его показателями у неуспешных сотрудников, у которых его показатели снижены. Также и общие показатели готовности курсантов сравнимы с неуспешными действующими специалистами. Имеющиеся данные и уточняющие их полученные нами результаты, подтверждают мысль о том, что изучением и формированием психологической готовности необходимо заниматься, начиная с поступления будущих сотрудников силовых структур в учебное заведение.

Таким образом, проблема определения сущности, диагностики и формирования психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях продолжает быть актуальной. В ходе эмпирической части нашего исследования было выявлено, что несмотря на профессиональный отбор и многолетнее обучение в училище курсанты не имеют высокого уровня психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях. Также не подтвердилась гипотеза о высоких значениях мотивационного компонента. Однако, мы выяснили, что компоненты феномена имеют между собой корреляционные связи, что может помочь в составлении комплексной программы формирования данного феномена.

Список литературы

1. Боленко Ю.В. Психологическая готовность как компонент профессиональной подготовки специалиста / Ю.В. Боленко // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. 2012. № 1. С. 60–65.
2. Водопьянов Д.А. Феномен психологической готовности студентов – будущих психологов к профессиональной деятельности // Акмеология. 2017. № 4 (64). С. 41–45.

3. Грачев Ю.А. Понятие «Готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2011. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-gotovnosti-k-deyatelnosti-v-sisteme-sovremennogo-psihologo-pedagogicheskogo-znaniya> (дата обращения: 12.02.2021).

4. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» / В.Ф. Жукова // Известия Томского политехнического университета. 2012. № 6. С. 117–121.

5. Карагачева М.В., В.М. Фискова Психологическая готовность курсантов образовательного учреждения МЧС России к деятельности в экстремальных условиях // XXII Царскосельские чтения. Материалы международной научной конференции. – Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Санкт-Петербург). 2018. С. 286–289.

6. Крюкова, Т. Б. Современные подходы к исследованию проблемы психологической готовности к деятельности в электроэнергетической сфере / Т. Б. Крюкова // Вестник ИГЭУ. 2011. № 1. С. 155–160.

7. Маркелова Т.В., Кошелева С.И. Эмпирическое исследование психологической готовности студентов военных кафедр и факультетов военного обучения к военно-профессиональной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 10. С. 327–337.

8. Петимко А.И. Отношение к риску как компонент психологической готовности к профессиональной деятельности сотрудников МЧС России: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2010. 23 с.

9. Петров Д.С. Формирование у обучающихся в вузе психологической готовности к исполнению профессиональных обязанностей в экстремальных ситуациях // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 5. С. 95–103.

10. Санжаева Р.Д., Боленко Ю.В. Динамика готовности к профессиональной деятельности у курсантов военизированных

вузов // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2014. № 5. С. 37–43.

11. Санжаева, Р.Д. Психологические механизмы готовности человека в деятельности [Текст] / Р.Д. Санжаева. Улан-Удэ, 1997. 192 с.

12. Фомин А.С. Проблема психологической готовности к управленческой деятельности и личностно-функциональный подход к её исследованию // Вестник университета. 2013. № 2. С. 314–317.

13. Харитоновна Т.Г., Ставская К.С. Психологическая готовность к деятельности и ее структурные компоненты // Великие реки 2016 труды научного конгресса 18-го международного научно-промышленного форума: в 3-х томах. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2016: Издательство: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (Нижний Новгород). С. 326–328.

14. Харитоновна Т.Г., Ставская К.С., Портнова Ю.М. Феноменология понятий «готовность» и «психологическая готовность» личности // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции (20 апреля 2016 г.) / Нижегород. гос. архитектур. – строит. ун-т.; отв. ред. В.А. Кручинин. Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. 264 с. С. 164–171.

15. Черная А.В., Иванов А.Е. Диагностика мотивационной и психологической готовности к получению профессионального образования, связанного с деятельностью в чрезвычайных ситуациях // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-motivatsionnoy-i-psiologicheskoy-gotovnosti-k-polucheniyu-professionalnogo-obrazovaniya-svyazannogo-s-deyatelnostyu-v> (дата обращения: 10.11.2020).

16. Masten A.S. Competence Risk, and Resilience in Military Families: Conceptual Commentary. [Text] / A.S. Masten. Clin Child Fam Psychol Rev. 2013. P. 278–281.

УДК 159.9

ШУТКИНА ЖАННА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры общей и социальной психологии,
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация.
zhannashutkina@mail.ru

КРИВОШЕЕВА ЕКАТЕРИНА АНДРЕЕВНА

студентка 5 курса специалитета «Психология служебной деятельности»,
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация.
katya_krivosheeva@inbox.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ
ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ
КАДЕТСКОГО КОРПУСА И УЧАЩИХСЯ ШКОЛ**

Аннотация. В статье представлены результаты проявления жизнестойкости у воспитанников кадетского корпуса и учащихся школ. Показано, что все различия между показателями жизнестойкости, волевой саморегуляции и смысложизненных ориентаций в подгруппах школьников и кадет оказались статистически значимыми. Выявлены корреляционные связи между показателем жизнестойкости и его компонентов с показателями волевой саморегуляции и с показателем смысложизненных ориентаций.

Ключевые слова: жизнестойкость, волевая саморегуляция, смысложизненные ориентации, кадетский корпус, учебно-профессиональная деятельность.

Жизнестойкость личности, по мнению современных психологов, играет значительную роль в жизни человека в любом возрасте, поскольку создает основу внутренней гармонии личности, психического здоровья, высокой работоспособности [М.В., 2010]. В то же время в подростковом возрасте жизнестойкость

выступает и как ресурс совладания с психологическими проблемами, и как залог личностного развития [Токарская, Тенкачева, Григорьева, 2018; Кузьмин, Плотников, 2017 и др.].

В современных образовательных условиях целенаправленное развитие у учащихся жизнестойкости, как «интегральной характеристики личности, позволяющей сопротивляться негативным влияниям среды, эффективно преодолевать жизненные трудности, трансформируя их в ситуации развития» [Книжникова С.В., 2005], является актуальной задачей педагогического коллектива любой образовательной организации.

Обладая высоким уровнем жизнестойкости, учащийся успешнее решает сложные задачи социально-психологической адаптации, позитивнее относится к своим обязанностям, сохраняет самоконтроль в сложных ситуациях и т.д. Кроме того, жизнестойкость способствует повышению психического и физического здоровья, преодолению кризисов и реализации себя в будущей профессиональной сфере [Ф. Шейер и Ч. Карвер, 1992; В. Флориан, М. Микулинчер и О. Таубман, 1995].

Особое значение жизнестойкость обретает для учащихся специализированных учебных заведений, а именно для воспитанников кадетских классов и школ. Профессиональная направленность воспитанников кадетского корпуса сопряжена с длительным и интенсивным воздействием экстремальных факторов, связанных с подготовкой к военной службе [Власова Н.В., Монастырский В.А., Милованова Н.Ю., 2015]. Включенность в военно-профессиональную деятельность может сопровождаться негативными эмоциями, физическим и психическим перенапряжением, воспитанники подвержены влиянию стрессогенных нагрузок, приводящих к нарушению психической адаптации.

Сравнительный анализ показателей жизнестойкости кадетов и их ровесников из общеобразовательных школ позволяет изучать психологические ресурсы учащихся, определивших свои профессиональные перспективы в сфере военно-профессиональной деятельности.

1. Материалы и методы

Представленное исследование носит пилотный характер и служит ориентиром для дальнейшего изучения возможностей образовательной среды в развитии личности.

Цель исследования – изучение особенностей проявления жизнестойкости и ее взаимосвязи с волевой саморегуляцией и смысло-жизненными ориентациями у воспитанников кадетского корпуса и учащихся обычной общеобразовательной школы.

Выборка составила 32 подростка мужского пола в возрасте 16 лет (мальчики): учащиеся общеобразовательных школ Нижнего Новгорода (16 человек) и воспитанники кадетского корпуса ГБОУ НКК ПФО им. Маргелова В.Ф (16 человек).

Методический инструментарий эмпирического исследования был представлен опросником С. Мадди «Тест жизнестойкости» (в адаптации Д.А. Леонтьева) (Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И., 2006.), опросником А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» (Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов, 1996.), тестом «Смысло-жизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев, 2000).

Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием непараметрического статистического критерия Манна-Уитни, предназначенный для выявления различий показателей в двух несвязных выборках, также был использован корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена).

2. Жизнестойкость, волевая саморегуляция и смысло-жизненные ориентации школьников и кадетов: результаты исследования

Поскольку кадетский корпус формируется из подростков, наиболее вероятно столкнувшихся с трудными жизненными ситуациями (из-за социально-экономического статуса семьи или социального сиротства), сравнение подгруппы кадетов с их ровесниками из общеобразовательных школ может показать специфику психологических ресурсов учащихся кадетского корпуса.

Поскольку важно, чтобы остальные характеристики выборки должны быть схожими, обе подвыборки состояли из мальчиков, средний возраст которых – 15,5 лет.

Результаты статистического анализа показателей вовлеченности, контроля, принятия риска и суммарной жизнестойкости (по итогам методики «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева) показали следующее (таблица 1).

Таблица 1

**Жизнестойкость воспитанников кадетского корпуса
и учащихся школ**

№	Группа	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
1	Кадеты	40,4*	38,2*	19,7*	98,3*
2	Школьники	30,6*	23,9*	13,2*	67,7*
3	Вся выборка	35,5	31,1	16,5	83
* – уровень статистической значимости по критерию Манна-Уитни $p \leq 0,05$					

Сравнение полученных показателей жизнестойкости с нормами, приведенными С. Мадди, свидетельствуют о более высоком уровне данной характеристики в исследуемой выборке кадет. Что касается учащихся школ, их значения по шкалам вовлеченности, контроля и принятия риска, как и итоговая оценка жизнестойкости имеют тенденцию к низким показателям (средние значения по шкалам вовлеченности, контроля, принятия риска, как и общего показателя, оказались ниже средних значений нормативной выборки С. Мадди).

Данные результаты говорят о том, что кадеты, в сравнении с их ровесниками из школ, имеют выраженность жизнестойкости в целом и ее компонентов, что препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Все различия между показателями жизнестойкости в подгруппах школьников и кадет оказались статистически значимыми, что может быть связано с факторами двух уровней. Во-первых,

с внешкольным опытом преодоления трудностей (у кадет этот опыт наиболее вероятно есть), во-вторых, с различиями в организации обучения в школе и в кадетском корпусе.

Организация жизнедеятельности в кадетской школе-интернате (учреждении закрытого типа с военно-профессиональной направленностью и особыми условиями) предполагает особый режим пребывания, высокие дисциплинарные требования, повышенную умственную, физическую и психологическую нагрузку, раннюю сепарацию от родителей. В то же время подобное образование для развития жизнестойкости обладает определёнными преимуществами, а подростковый возраст сензитивен по отношению к развитию жизнестойкости [Стрюкова Г.А., 2009].

Сравнительный анализ показателей волевой саморегуляции у воспитанников кадетского корпуса и учащихся школ (тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции») показал, что статистически значимые различия между подгруппами были обнаружены по всем показателям (таблица 2).

Таблица 2

Волевая саморегуляция воспитанников кадетского корпуса и учащихся школ

№	Группа	Настойчивость	Самообладание	Волевая саморегуляция
1	Кадеты	13*	10*	19,5*
2	Школьники	7,7*	6,1*	11,9*
3	Вся выборка	10,4	8,0	15,7
* – уровень статистической значимости по критерию Манна-Уитни $p \leq 0,05$				

Кадеты в сравнении с их ровесниками из школ более настойчивы, более вероятно обладают самообладанием и общей волевой регуляцией.

Данные показатели характеризуют кадет как личностей, умеющих владеть собственным поведением в различных ситуациях,

способных сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство собственного долга. Главная их ценность – стремление к завершению начатого дела.

Результаты статистического анализа по показателю осмысленности жизни (по итогам методики «Смысложизненные ориентации», Д.А. Леонтьев) показали следующее (таблица 3).

Таблица 3

**Осмысленность жизни воспитанников
кадетского корпуса и учащихся школ**

№	Группа	Осмысленность жизни
1	Кадеты	*110,4
2	Школьники	*91
3	Вся выборка	100,7
* – уровень статистической значимости по критерию Манна-Уитни $p \leq 0,01$		

Показатели осмысленности жизни у кадет также свидетельствуют о более высоком уровне, в отличие от показателей учащихся школ.

Высокие значения по общему показателю осмысленности жизни говорят о воспитанниках кадетского корпуса как о личностях, жизнь которых является осмысленной, так как присутствуют конкретные цели и чувство удовлетворения, которое возникает при их реализации и уверенности в своей способности ставить перед собой цели, осуществлять выбор задач, тем самым добиваться успеха и получать конечный результат.

Для изучения целостного психологического комплекса, интегрирующего жизнестойкость, волевую саморегуляцию и смысло-жизненные ориентации, были определены корреляционные связи между структурными компонентами жизнестойкости, шкалами опросника волевой саморегуляции и смысло-жизненных ориентаций (коэффициент корреляции r -Спирмена, только стати-

стически значимые корреляции ($p \leq 0,01$ и менее). Результаты корреляционного анализа представлены на рисунке (см. рисунок 1).

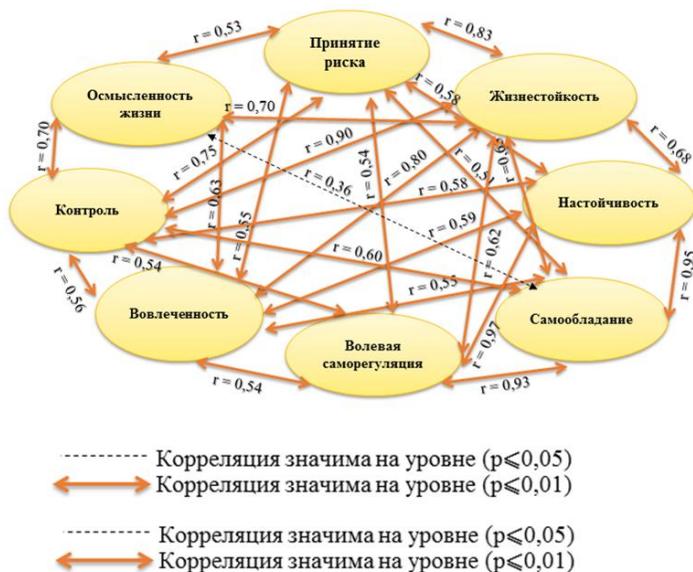


Рисунок 1. Корреляционные связи жизнестойкости со шкалами других методик

В результате корреляционного анализа выявлены положительные корреляционные связи между показателем жизнестойкости и его компонентами (вовлеченность, контроль, принятие риска), с показателями волевой саморегуляции (настойчивость, самообладание) и с показателем смысложизненных ориентаций (осмысленность жизни). Показатели жизнестойкости, волевой саморегуляции и осмысленности жизни образуют единый комплекс, который показывает сильную, прямую, достоверную и значимую связь между жизнестойкостью, волевой саморегуляцией и осмысленностью жизни.

Исходя из полученных результатов, можем сказать, в то время как жизнестойкость растет, вместе с тем повышается уровень волевой саморегуляции и осмысленности жизни, таким образом, человек запросто охватывает и покоряет новые виды активности, более уверенно ощущает себя в необычных для него ситуациях (экстремальные, чрезвычайные и т.п.).

Полученная зависимость говорит о том, что чем выше уровень жизнестойкости, тем выше уровень волевой саморегуляции, осмысленности жизни и наоборот. Таким образом, жизнестойкость тесно связана с такими свойствами характера как настойчивость и самообладание, а также с феноменом осмысленности жизни. Это означает, что и школьники, и кадеты, у кого высокие показатели жизнестойкости, – эмоционально зрелые, активные, независимые и самостоятельные. Их отличит спокойствие, уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство собственного долга. Как правило, они способны рефлексировать личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки, а также обладают выраженной социально-позитивной направленностью.

Более вероятно этот комплекс присутствует у кадет, поскольку их показатели значимо выше показателей школьников, что поддерживает эффективность в военно-профессиональной деятельности.

Выводы

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1) Различия между показателями жизнестойкости, волевой саморегуляции и смысложизненных ориентаций в подгруппах школьников и кадет оказались статистически значимыми.

У школьников значения по шкалам жизнестойкости, волевой саморегуляции и смысложизненных ориентаций имеют тенденцию к низким показателям, в отличие от показателей кадет.

2) В результате корреляционного анализа выявлены корреляционные связи между показателем жизнестойкости и его компонентами (вовлеченность, контроль, принятие риска), с показателями волевой саморегуляции (настойчивость, самообладание) и с показателем смысложизненных ориентаций (осмысленность жизни).

Список литературы

1. Алешенко М.В. Индивидуальная дисциплинированность военнослужащих / М.В. Алешенко // Проблемы современного педагогического образования. 2015. Выпуск 51. Часть VI. С. 328–334.
2. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии. Сибирская психология сегодня: Сб. н. трудов. Вып. 2 / под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. С. 82–90.
3. Власова Н.В. Особенности социально-психологической адаптации кадетов-пятиклассников к условиям обучения в кадетской школе-интернате // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-kadetov-pyatiklassnikov-k-usloviyam-obucheniya-v-kadetskoj-shkole-internate> (дата обращения: 15.03.2020).
4. Земскова А.А., Кравцова Н.А. Взаимосвязь жизнестойкости с психофизиологическими свойствами курсантов в тренировочных условиях // Сибирский психологический журнал. 2017. № 65. С. 40–52.
5. Зыкова Н.А. Психологические особенности жизнестойкости военнослужащих [Текст] / Н.А. Зыкова // Лучшая студенческая статья 2018. сборник статей XVI Международного научно-исследовательского конкурса: в 2 ч. 2018. С. 228–231.

6. Нижегородский кадетский корпус Приволжского федерального округа имени генерала армии Маргелова В.Ф. Электронный ресурс: [<http://pfo.gov.ru/projects/kadetstvo/nkk/>]

7. Книжникова С.В. Структура педагогической деятельности по профилактике суицидального поведения подростков // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Материалы XII Годи́чного собрания ЮО РАО и XXIV психолого-педагогических чтений. Ростов–Волгоград: ВГПУ, 2005. С. 65–67.

8. Корнилова Т.В. Современные зарубежные исследования феномена жизнестойкости // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-zarubezhnye-issledovaniya-fenomena-zhiznestoykosti-hardiness> (дата обращения: 27.02.2021).

9. Кузьмин М.Ю., Плотников К.Ю. Развитие жизнестойкости у подростков, занятых певческой деятельностью // Проблемы социально-экономического развития Сибири. № 2(28) (2017) С. 145–149. https://brstu.ru/static/unit/journal_2/docs/number-28/145-149.pdf

10. Леонтьев Д.А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

ШУТОВА НАТАЛЬЯ ВАДИМОВНА

доктор психологических наук,
профессор кафедры общей и социальной психологии
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
shutova.natalia.unn.ru

МАЙОРОВА ДАРЬЯ ОЛЕГОВНА

студент очной формы обучения
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
dashk-may@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается феномен рефлексии, как один из ключевых компонентов профессионального становления личности; приводится исследование особенностей рефлексии студентов будущих психологов служебной деятельности.

Ключевые слова: рефлексия, дифференциальный тип рефлексии, квазирефлексия, интроспекция.

В современных условиях развития общества и науки особое внимание уделяется изучению феномена рефлексии, которая рассматривается не только как один из объяснительных принципов психического развития личности, но также как механизм сознания, который позволяет раскрыть представление о процессе мышления личности, осознание себя в качестве субъекта различного вида деятельности [2, 3, 4, 7]. Рефлексия является одним из важных механизмов, который обеспечивает развитие гармоничной, целостной личности, которая выбирает свой собственный стиль жизни, творчески мыслит [1]. Рефлексия играет важную роль в процессе самоактуализации, саморазвития и саморегуляции личности, а также способствует формированию профессио-

нальной идентификации, имеющей важное значение в профессиональной деятельности [5, 6].

Цель настоящего исследования – изучение особенностей рефлексии студентов будущих психологов служебной деятельности.

В качестве методики исследования нами был использован опросник «Дифференциальный тип рефлексии (ДТР)» Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина, позволяющий определить ведущий тип рефлексии в контексте устойчивой личностной черты. Согласно данной методике выделяются три типа рефлексии – системная рефлексия, интроспекция и квазирефлексия.

Исследовательскую выборку составили 25 студентов 1 курса университета ННГУ им. Лобачевского, очной формы обучения, специальности «Психология служебной деятельности». Возраст респондентов от 18 до 20 лет.

Результаты исследования наглядно продемонстрированы на рисунке 1.



Рисунок 1. Особенности рефлексии студентов 1 курса специальности «Психология служебной деятельности»

Как видно из рисунка 1, по шкале «Квазирефлексия» средний уровень был выявлен у 83% испытуемых. Это значит, что у них может наблюдаться некоторая склонность к резонёрским пространственным размышлениям о ситуациях, не актуальных на данный момент, фантазированию, однако все вышеперечисленные черты не являются критичными и могут проявляться наиболее остро в кризисных ситуациях в качестве психологических защит. Низкие показатели по данной шкале продемонстрировали 17% испытуемых. Следовательно, можно сказать, что такие испытуемые не склонны к размышлениям на темы, не являющиеся для них актуальными в настоящий момент времени.

Шкала «Интроспекция» раскрывает, насколько испытуемые склонны погружаться в себя, свои чувства, эмоции, переживания. Высокие показатели были обнаружены у 6% первокурсников. Такие испытуемые, как правило, эгоцентричны, чрезмерно сосредоточены на самих себе, ставят в абсолют исключительно свои чувства и переживания. Средние показатели по шкале «Интроспекция» были выявлены у 61% респондентов, что свидетельствует об их склонности к анализу собственных мыслей и переживаний. Низкие показатели продемонстрировали 33% испытуемых. Это говорит о том, что у них могут наблюдаться проблемы с осознанием собственных эмоций, чувств и, как следствие, пониманием самих себя. Они не склонны анализировать собственные промахи, удачи и неудачи, в результате чего им трудно извлекать опыт из пережитых жизненных ситуаций, учиться на собственных ошибках и победах.

Высокие показатели по шкале «Системная рефлексия» наблюдаются у 11% первокурсников. Испытуемые с высокими показателями системной рефлексии наиболее успешно решают поставленные задачи, так как способны видеть максимальное количество её элементов. Средние показатели по той же шкале были обнаружены у 67% испытуемых, что говорит об их способности наиболее конструктивно подходить к анализу актуальной ситуации. У 22% испытуемых наблюдаются низкие показатели по

шкале «Системная рефлексия». Это может сигнализировать о том, что они склонны часто терпеть поражения при решении тех или иных задач из-за нехватки широты обзора на все элементы ситуации.

Следует отметить, что наиболее адаптивным типом рефлексии среди всех ранее перечисленных является системная рефлексия. Данный тип позволяет одновременно охватить полюс субъекта и объекта, что даёт возможность индивиду увидеть наиболее полную картину события.

Резюмируя всё вышесказанное можно сделать вывод, что изучение особенностей рефлексии будущих профессионалов позволяет выделить наиболее проблемные моменты, составить план по формированию у студентов эффективного типа рефлексии в процессе получения высшего образования.

Список литературы

1. Зак А.З. Проблемы психологического изучения рефлексии / А.З. Зак // Исследование речи-мысли и рефлексии. Психология. – Алма-Ата, 1979. Вып. X. С. 6–13.
2. Карпов А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. М.: ИПРАН, 2002. 250 с.
3. Огурцов А.П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Новосибирск: Наука, 1987. С. 13–19.
4. Семенов И.Н. Психология рефлексии в научном творчестве С.Л. Рубинштейна / И.Н. Семенов // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 4. С. 67–74.
5. Слободчиков В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания. В кн.: Экспериментальные исследования по проблемам общей, социальной и дифференциальной психологии / В.И. Слободчиков. М.: НИИОПП, 1979. С. 20.
6. Стеценко В.В. Психологические особенности профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел: ре-

флексивный аспект // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2016. № 1. С. 104–107.

7. Тюков А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии / А.А. Тюков // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Новосибирск: Наука, 1987. С. 69–76.

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в работе ежегодной
**Межвузовской молодежной
научно-практической конференции**

**«СТУДЕНЧЕСКИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ:
ОТ НАУКИ К ПРАКТИКЕ»**

Дата проведения: 19 мая 2022 года

Планируется издание электронного сборника
по материалам конференции и размещение
в электронной базе РИНЦ / в научной
электронной библиотеке eLIBRARY.

Публикация материалов в сборнике бесплатная.

Ответственный организатор:

Плавинская Юлия Борисовна, к. психол. н., доцент кафедры
общей и социальной психологии факультета социальных наук
ННГУ им. Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

e-mail: juliaplavinskaya@fsn.unn.ru.

**СТУДЕНЧЕСКИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ:
ОТ НАУКИ К ПРАКТИКЕ**

*Сборник докладов
III Межвузовской молодежной
научно-практической конференции*

19 мая 2021 г.

Публикуется в авторской редакции

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
603950, Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23

Подписано в печать 08.09.2021 г.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 9,53. Заказ № 319. Тираж 100 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ННГУ им. Н.И. Лобачевского.
603000, г. Нижний Новгород, ул. Б. Покровская, 37

