

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514 (print)

2017 / № 1

ISSN 2310-7235 (online)

серия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научный журнал основан в 1998 г.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» включён в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссией при Министерстве образования и науки Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по психологическим наукам (19.00.00)

The academic journal is established in 1998

«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology» is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into “the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a Ph.D. Candidate or Doctorate Degree” (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation) in Psychological Sciences (19.00.00).

ISSN 2072-8514 (print)

2017 / № 1

ISSN 2310-7235 (online)

series

PSYCHOLOGY

BULLETIN OF THE MOSCOW REGION
STATE UNIVERSITY

Учредитель журнала «Вестник Московского государственного областного университета»:

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

**Научный совет
«Вестника Московского государственного
областного университета»**

Хроменков П.Н. – к. филол. н., проф., ректор МГОУ (председатель совета)

Ефремова Е.С. – к. филол. н., начальник Информационно-издательского управления МГОУ (зам. председателя)

Клычников В.М. – к. ю. н., к. и. н., проф., проректор по учебной работе и международному сотрудничеству МГОУ (зам. председателя)

Антонова Л.Н. – д. пед. н., академик РАО, Комитет Совета Федерации по науке, образованию и культуре

Асмолов А.Г. – д. псих. н., проф., академик РАО, директор Федерального института развития образования

Климов С.Н. – д. ф. н., проф., Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)

Клобуков Е.В. – д. филол. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Манойло А.В. – д. пол. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Новоселов А.Л. – д. э. н., проф., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Пасечник В.В. – д. пед. н., проф., МГОУ

Поляков Ю.М. – к. филол. н., главный редактор «Литературной газеты»

Рюмцев Е.И. – д. ф-м. н., проф., Санкт-Петербургский государственный университет

Хухуни Г.Т. – д. филол. н., проф., МГОУ

Чистякова С.Н. – д. пед. н., проф., член-корр. РАО

ISSN 2072-8514 (print)

ISSN 2310-7235 (online)

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2017. – № 1. – 108 с.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-26137.

**Индекс серии «Психологические науки»
по Объединенному каталогу «Пресса России» 40717**

© МГОУ, 2017.

© ИИУ МГОУ, 2017.

**Редакционная коллегия серии
«Психологические науки»**

Ответственный редактор серии:

Шульга Т.И. – д. псих. н., проф., МГОУ

Заместитель ответственного редактора серии:

Климова Е.М. – к. псих. н., МГОУ

Ответственный секретарь:

Филинкова Е.Б. – к. псих. н., доцент, МГОУ

Члены редакционной коллегии серии:

Иванников В.А. – д. псих. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Карри К. – д. псих. н., Православный институт Святого Иоанна Богослова

Марцинковская Т.Д. – д. псих. н., проф., Психологический институт РАО (г. Москва)

Овсяник О.А. – д. псих. н., доц., МГОУ

Резванцева М.О. – к. псих. н., проф., МГОУ

Утлик Э.П. – д. псих. н., проф., МГОУ

Фирсов М.В. – д. и. н., проф., МГОУ

Шнейдер Л.Б. – д. псих. н., проф., Московский психолого-социальный институт

Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника Московского государственного областного университета» обязательна. Опубликованные в журнале материалы могут использоваться только в некоммерческих целях. Ответственность за содержание статей несут авторы. Точка зрения автора может не совпадать с мнением редколлегии. Рукописи не возвращаются.

**Адрес Отдела по изданию научного журнала
«Вестник Московского государственного областного университета»**

г. Москва, ул. Радио, д.10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101); (495) 723-56-31;

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

Founder of journal «Bulletin of the Moscow Region State University»:

Moscow Region State University

————— Issued 4 times a year —————

Series editorial board «Psychology»

Editor-in-chief:

T.I. Shul'ga – Doctor of Psychology, Professor, MRSU

Deputy editor-in-chief:

Y.M. Klimova – Ph.D. in Psychology, MRSU

Executive secretary:

Y.B. Filinkova – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, MRSU

Members of Editorial Board:

V.A. Ivannikov – Doctor of Psychology, Professor, Lomonosov Moscow State University

Ch. Currie – Ph. D in Psychology, Orthodox Institute of Saint John the Divine

T.D. Martsinkovskaya – Doctor of Psychology, Professor Psychological Institute, RAE (Moscow)

O.A. Ovsyanik – Doctor of Psychology, Associate Professor, MRSU

M.O. Rezvantseva – Ph.D. in Psychology, Professor, MRSU

E.P. Utlik – Doctor of Psychology, Professor, MRSU

M.V. Firsov – Doctor of History, Professor, MRSU

L.B. Shneider – Doctor of Psychology, Professor, Moscow Psychology-Social Institute

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index (RSCI), has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), as well as at the site of the Moscow Region State University (www.vestnik-mgou.ru).

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow Region State University» is obligatory. The materials published in the journal are for non-commercial use only. The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author. Manuscripts are not returned.

The Editorial Board address: Moscow Region State University

10A Radio st., office 98, Moscow, Russia
Phones: (495) 780-09-42 (add. 6101); (495) 723-56-31
e-mail: vest_mgou@mail.ru; site: www.vestnik-mgou.ru

Science council «Bulletin of the Moscow Region State University»

P.N. Khromenkov – Ph. D. in Philology, Professor, Rector of MSRU (Chairman of the Council)

E.S. Yefremova – Ph. D. in Philology, Head of Information and Publishing Department (Vice-Chairman of the Council)

V.M. Klychnikov – Ph.D. in Law, Ph.D. in History, Professor, Vice-Principal for academic work and international cooperation of MSRU (Vice-Chairman of the Council)

L.N. Antonova – Doctor of Pedagogics, Member of the Russian Academy of Education, the Council of the Federation Committee on Science, Education and Culture

A.G. Asmolov – Doctor of Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Principal of the Federal Institute of Development of Education

S.N. Klimov – Doctor of Philosophy, Professor, Moscow State University of Railway Engineering

E.V. Klobukov – Doctor of Philology, Professor, Lomonosov Moscow State University

A.V. Manoylo – Doctor of Political Sciences, Professor, Lomonosov Moscow State University

A.L. Novosjolov – Doctor of Economics, Professor, Plekhanov Russian University of Economics

V.V. Pasechnik – Doctor of Pedagogics, Professor, MRSU

Yu.M. Polyakov – Ph.D. in Philology, Editor-in-chief of “Literaturnaya Gazeta”

E.I. Rjuntsev – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Saint Petersburg State University

G.T. Khukhuni – Doctor of Philology, Professor, MRSU

S.N. Chistyakova – Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

ISSN 2072-8514 (print)

ISSN 2310-7235 (online)

Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology. – 2017. – № 1. – 108 p.

The series «Psychology» of the Bulletin of the Moscow Region State University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0С77-26137.

Index of series «Psychology» according to the Union catalog «Press of Russia» 40717

© MRSU, 2017.

© Information & Publishing department of MRSU, 2017.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Кайгородова Н.З., Смирнова Я.К., Курсакова Е.Н.* ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ В КОНТЕКСТЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗДРАВООСОЗДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ 6
- Фоминова А.Н., Самсонова Е.С.* ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКИ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ПО ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СО СТУДЕНТАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МПГУ)..... 16

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Данина М.М., Куминская Е.А., Маркашова Е.И.* АДАПТАЦИЯ ОПРОСНИКА ШКАЛА СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ - 6 (SPORT MOTIVATION SCALE-6) НА ВЫБОРКЕ ВЗРОСЛЫХ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЛЮБИТЕЛЬСКИМ ФИТНЕСОМ 25
- Нестерова А.А.* РАЗРАБОТКА И ВАЛИДИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОПРОСНИКА «АНАЛИЗ СЕМЕЙНОГО МИФА» 33
- Слайтер Э.* ИЗУЧЕНИЕ СКЛОННОСТИ К СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ПРОЖИВАНИЮ: ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ 50

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Голзицкая А.А.* БИБЛИОТЕРАПИЯ В США И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ ЕВРОПЫ: ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ И ДАННЫЕ О КЛИНИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДА 65
- Михайлова И.В., Салахова В.Б.* ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ 74
- Кисельникова Н.В., Пимкина К.Ю.* РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К РЕБЕНКУ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА..... 83
- Попова Т.А.* ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ МЕТОДОМ ЛОГОАРТ-ТЕРАПИИ 90
- Усольцева И.В.* ПЕРИОДИЗАЦИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОБЛАСТИ ЗНАНИЯ 98

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PSYCHOLOGY

<i>N. Kaygorodova, Y. Smirnova, E. Kursakova.</i> PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE DISTRICT POLICE OFFICERS IN THE CONTEXT OF FORMATION OF HEALTH-CREATING BEHAVIOR.....	6
<i>A. Fominova, E. Samsonova.</i> USING THE PRACTICE OF PSYCHOTHERAPEUTIC APPROACH IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES AT A UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF DEVELOPING EMOTIONAL SELF-REGULATION OF STUDENTS AT THE ART-GRAPHIC FACULTY OF MPGU)	16

SECTION II. SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>M. Danina, E. Kuminskaya, E. Markashova.</i> ADAPTATION OF THE SPORT MOTIVATION SCALE-6 ON A SAMPLE OF NON-PROFESSIONALS IN SPORTS AND FITNESS.....	25
<i>A. Nesterova.</i> DEVELOPMENT AND VALIDATION OF DIAGNOSTIC QUESTIONNAIRE "ANALYSIS OF FAMILY MYTH".....	33
<i>E. Slayter</i> SUICIDALITY AMONG TRANSITIONAL-AGED YOUTH WITH DISABILITIES: IMPLICATIONS FOR SOCIAL WORK PRACTICE	50

SECTION III. EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

<i>A. Golzitskaya.</i> BIBLIOTHERAPY IN THE UNITED STATES AND EUROPEAN ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES: HISTORY OF DEVELOPMENT AND DATA ABOUT THE CLINICAL EFFECTIVENESS OF THE METHOD.....	65
<i>I. Mikhaylova, V. Salakhova.</i> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH AGGRESSIVE BEHAVIOR.....	74
<i>N. Kiselnikova, K. Pimkina.</i> PARENTIAL ATTITUDE TO PRESCHOOL-AGE CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER.....	83
<i>T. Popova.</i> THE STUDY OF IDEAS ABOUT THE MEANING OF LIFE IN ADOLESCENTS AND YOUNG MEN BY LOGOART THERAPY.....	90
<i>I. Usoltseva.</i> THE PERIODIZATION OF RUSSIAN PRE-REVOLUTIONARY EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AS AN INTERDISCIPLINARY FIELD OF KNOWLEDGE.....	98

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.07

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-6-15

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ В КОНТЕКСТЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗДРАВСОЗИДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Кайгородова Н.З., Смирнова Я.К., Курсакова Е.Н.

Алтайский государственный университет»

656049, г. Барнаул, пр. Ленина, 61, Российская Федерация

Аннотация. Целью этого исследования является анализ психологических особенностей участковых уполномоченных полиции в контексте сформированности здоровосозидающего поведения. Полученные результаты свидетельствуют о том, что участковые уполномоченные полиции группы с адаптивным уровнем здоровосозидающей деятельности (в отличие от группы с девиантным поведением) имеют в жизни цели в будущем, которые придают их жизни осмысленность, направленность, временную перспективу. Они воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, а пройденный отрезок жизни оценивают как продуктивный. Они представляют себя сильными личностями, обладающими достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями, задачами, смыслом.

Ключевые слова: здоровосозидающее поведение, эмоциональное выгорание, психологические факторы здоровья, стиль жизни, смысло-жизненные ориентации, уровень самоактуализации, актуальные ценности.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE DISTRICT POLICE OFFICERS IN THE CONTEXT OF FORMATION OF HEALTH-CREATING BEHAVIOR

N. Kaygorodova, Y. Smirnova, E. Kursakova

Altai State University

61, Lenina Prosp., Barnaul, 656049, Russian Federation

Abstract. The aim of this study is to analyze the psychological characteristics of the district police officers in the context of their health-creating behavior development. The results indicate that the district police officers from the group with adaptive level of health-creating activities (unlike those from the group with deviant behavior) have life purposes in the future, which give meaning to their lives, as well as life-orientability and time perspective. They perceive

© Кайгородова Н.З., Смирнова Я.К., Курсакова Е.Н., 2017.

the process of their lives as interesting, emotionally rich and full of meaning. Besides, they estimate the segment of life they have lived as a productive one. They present themselves as strong personalities with sufficient freedom of choice to build their lives in accordance with their objectives, goals, and meaning.

Key words: health-creating behavior, emotional burnout, mental health factors, life style, the meaning of life-orientation, the level of self-actualization, relevant values.

Профессиональная сфера жизнедеятельности участковых уполномоченных полиции оказывает сильное и далеко не всегда благоприятное влияние на состояние здоровья субъекта профессиональной деятельности, что может сопровождаться эмоциональным выгоранием, истощением функциональных резервов организма, смещением мотивационных и морально-нравственных ценностей и выражаться в отсутствии интереса к работе, потере смысло-жизненных ориентиров, росте уровня индивидуальной агрессивности [2; 3], т. е. в ухудшении психологического здоровья человека.

В психологии разработаны разноплановые концептуальные подходы к изучению отношения субъекта к здоровью: модель убежденности, теория защитной мотивации, теория обоснованного действия, модель здорового смысла и саморегуляции, концептуальная модель самоменеджмента, когнитивно-социальная процессуальная модель здоровья, социально-экологическая теория, модели стадий [6; 9; 10; 12; 14; 15; 16].

Анализ существующих подходов позволяет предположить, что к факторам, влияющим на состояние здоровья, относится поведение человека, которое зависит от его психологических особенностей, в том числе и от активности человека по отношению к своему здоровью.

В этом ключе можно говорить о здоровосозидающем поведении как о деятельности, направленной на воспроизводство индивидуальных жизненных ресурсов, необходимых для освоения личностью жизненного пространства.

В связи со сказанным актуальным является исследование факторов, детерминирующих такое поведение. Известно, что для улучшения здоровья, для установки на здоровый образ жизни определяющим является сознательная, целенаправленная работа самого человека по укреплению собственного здоровья [6]. Это подтверждает подход к здоровосозидающему поведению по социально-психологической модели М. Фишбейна и А. Айзена, основанной на принципе самоэффективности как уверенности человека в своей способности осуществить необходимое поведение [13]. Именно этот подход задает новый критерий оценки индивидуальных особенностей «осмысления жизни» как основы здоровосозидающего поведения, на которой базируется в том числе и наше исследование.

Раскрытие внутренних механизмов, понимание детерминант процесса наращивания здоровьесозидающего потенциала личности позволяют расширить представления о психологических факторах здоровья и выйти на новый уровень управления ресурсами здоровья.

За основу исследования также взято положение социально-экологической

теории [17], согласно которому любая активность в отношении своего здоровья связывается с многоуровневыми детерминантами. Но из всего многообразия существующих теорий, по мнению А.Г. Маджути, с которым трудно не согласиться, можно выделить ключевые категории, в большей степени связанные с собственной активностью личности. По мнению автора, это установка в отношении своего здоровья, высокий уровень развития когний для обработки информации о состоянии здоровья, приписывание себе тех или иных причин эмоционального реагирования на угрозу здоровью [6].

Кроме того, на наш взгляд, необходимо учитывать и личностные особенности субъекта здоровосозидающего поведения, определяющие его активность, способность к саморазвитию.

Если здоровосозидающее поведение рассматривать как деятельность, в его структуре можно обнаружить традиционные компоненты деятельности (мотив, цель, систему действий, контроль результата), описывающие регуляцию, организацию и проектирование субъектом своей жизни, осмысление жизненного пути.

Акцентирование внимания на особенностях личности, определяющих способность субъекта осмысленно проектировать свою жизнь, позволило нам выделить эмпирические показатели – личностные образования, отображающие здоровосозидающую позицию индивидуума. Такими показателями, на наш взгляд, являются: смысловая установка, смысло-жизненные ориентации и аффективная атрибуция. Каждый из перечисленных личностных показателей динамичен и может явиться вектором увеличе-

ния здоровьесозидающего потенциала личности.

На основе анализа жизненного стиля Н.Н. Крыловым и Р.В. Рожновым в поведенческом компоненте культуры здоровья выделяют три уровня: низкий (девиантный) уровень здоровосозидающей деятельности, средний (адаптивный) и высокий (креативная самореализация в поведенческом аспекте культуры здоровья), – различающихся ценностно-смысловым и мотивационным содержанием [8].

Таким образом, обозначается научная проблема выделения конкретных параметров активности личностной позиции, формирующих и поддерживающих здоровосозидающее поведение индивидуума, в том числе на примере профессиональной деятельности участковых уполномоченных полиции как одной из репрезентативных выборок с точки зрения значимости и изменения здоровосозидающего поведения.

Целью исследования является нахождение комплексной структуры переменных, поддерживающих здоровосозидающее поведение через активность личности, на примере участковых уполномоченных полиции в группах с девиантным и адаптивным уровнями здоровосозидающей деятельности.

Были использованы следующие методы исследования: «Тест смысло-жизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева [4], «Самоактуализационный тест» в адаптации Л.Я. Гозман и М.В. Кроз [1], тест С.А. Будасси на самооценку [7], опросник «Ваш стиль жизни» [8], опросник Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» [11], опросник В.В. Бойко на эмоциональное выгорание [2]. Обработка полученных

эмпирических данных осуществлялась с помощью методов вариационной статистики, корреляционного анализа по Пирсону и факторного анализа с применением компьютерных статистических пакетов программ SPSS.

В исследовании принимали участие 89 сотрудников органов внутренних дел мужского пола в возрасте 35–45 лет, имеющих высшее образование и стаж работы не менее 10 лет.

На первом этапе исследования был проведен анализ уровня здоровосозидающей деятельности участковых уполномоченных полиции с помощью опросника «Ваш стиль жизни». Были выделены две группы респондентов:

1 группа (47 человек) – с девиантным уровнем здоровосозидающей деятельности;

2 группа (42 человека) – с адаптивным уровнем здоровосозидающей деятельности.

В дальнейшем в этих группах проводилось сравнение смысло-жизненных ориентаций (тест СЖО), уровня самоактуализации (тест САТ), актуальных ценностей (тест Фанталовой), особенностей самооценки (тест Будаси) и выраженности фаз эмоционального выгорания (тест Бойко).

Значимые различия в тесте СЖО были выявлены по субшкале «Процесс жизни» (32,34 и 34,35 при $p \leq 0,05$), по субшкале «Лocus контроля-Я» (22,87 и 24,28 при $p \leq 0,1$), по субшкале «Лocus контроля-жизнь» (31,47 и 33,83 при $p \leq 0,1$) и по субшкале «Осмысленность жизни» (109,68 и 116,00 при $p \leq 0,05$), показатели которых были выше в группе с адаптивным уровнем здоровосозидающей деятельности по сравнению с группой с девиантным уровнем здоровосозидающей деятельности.

Показатель по субшкале «Процесс жизни» говорит о том, насколько воспринимает сам испытуемый процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Низкие баллы по этой шкале являются признаком неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее, что более выражено в 1-й группе с девиантным уровнем здоровосозидающей деятельности.

Высокие баллы по субшкале «Лocus контроля-Я» соответствуют у сотрудников полиции представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, а также представлениями о ее смысле, что более выражено во 2-й группе с адаптивным уровнем здоровосозидающей деятельности.

Низкие баллы говорят о неверии в свои возможности контролировать события собственной жизни. Такие психологические особенности более свойственны участковым уполномоченным полиции из 1-й группы.

Высокие баллы по субшкале «Лocus контроля-жизнь» отражают убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, что также более свойственно респондентам 2-й группы. Низкие баллы, доминирующие у опрошенных 1-ой группы, свидетельствуют о фатализме, убежденности в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна и что бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Таким образом, согласно представленным данным, более осмысленная жизнь наблюдается у участковых уполномоченных полиции из 2-й группы с адаптивным уровнем здоровосозидающей деятельности.

Жизнь считается осмысленной при наличии целей, удовлетворения, получаемого при их достижении и уверенности в собственной способности ставить перед собой цель, выбирать задачи из наличных и добиваться результатов. Ситуация предоставляет каждому человеку возможность сделать в настоящем определенный выбор в виде поступка, действия или бездействия. Основой такого выбора является сформированное представление о смысле жизни или его отсутствии [5]. Такие особенности поведения, по-видимому, способствуют формированию ответственного отношения к своему здоровью, которое носит созидательный характер.

При анализе результатов оценки самоактуализации личности (тест САТ) значимые различия были обнаружены по шкале спонтанности (6,74 и 6,13 при $p \leq 0,06$) и по шкале принятия агрессии (7,77 и 6,98 при $p \leq 0,085$), которые были выше в группе с девиантным уровнем здоровосозидающей деятельности.

Шкала спонтанности измеряет способность выражать свои чувства спонтанно и непосредственно. Высокий балл по этой шкале не означает отсутствия способности к продуманным, целенаправленным действиям, а лишь свидетельствует о возможности незапланированного поведения, о том, что испытуемый не боится демонстрировать окружающим свои эмоции.

Высокий балл по шкале принятия агрессии свидетельствует о способно-

сти принимать свои раздражение, гнев и агрессивность как естественные проявления человеческой природы.

Таким образом, для респондентов из 1-й группы характерным является доминирование в их поведении чувств, что, по-видимому, не способствует формированию созидательного отношения к своему здоровью.

Сравниваемые группы различались по выраженности симптомов эмоционального выгорания. Так, по шкале «Эмоционально-нравственная дезориентация» (1,3 и 1,13 при $p \leq 0,95$), по шкале «Расширение сферы экономии эмоций» (1,21 и 1,05 при $p \leq 0,084$) и по шкале «Личностная отстраненность (деперсонализация)» (1,85 и 1,5 при $p \leq 0,05$) значения были выше в девиантной группе.

Хотя симптомы этих фаз в среднем по группам можно отнести к категории несложившихся, а сами фазы – к несформированным, полученные результаты свидетельствуют о том, что в группе участковых уполномоченных с девиантным уровнем здоровосозидающей деятельности выше риск нарушения психологического здоровья.

По мнению В.В. Бойко, эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [2]. «Выгорание» – отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать его дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами.

На следующем этапе для сравнительной оценки психологических портретов участковых уполномоченных полиции из группы с девиантным уровнем здоровосозидающей деятельности и из группы с адаптивным уровнем здоровосозидающей деятельности был проведен факторный анализ методом главных компонент (-0,829).

В результате было выделено по три фактора в каждой группе.

В группе с девиантным уровнем здоровосозидающей деятельности 1-й фактор был интерпретирован нами как «Независимость направленности и психологического здоровья личности от смысло-жизненных ориентаций», так как в него с положительным весом вошли такие ценности, как «уверенность в себе» (0,704), «наличие друзей» (0,619), «красота природы и искусства» (0,53), «интересная работа» (0,547), «здоровье» (0,513) и «материальное обеспечение» (0,511), а также симптомы эмоционального выгорания «эмоционально-нравственная дезориентация» (0,513) и «переживание психотравмирующих обстоятельств» (0,510). В то же время с отрицательными весами вошли следующие субшкалы СОЖ: «Локус контроля-Я» (-0,829), «Осмысленность жизни» (-0,759), «Цели в жизни» (-0,682), «Локус контроля-жизнь» (-0,651), «Процесс жизни» (-0,643), «Результат жизни» (-0,578), «Самоуважение» (-0,521).

2-й фактор был обозначен нами как «Психологическое здоровье», так как в него с положительным весом вошли такие симптомы, как «тревога и депрессия» (0,782), «переживание психотравмирующих обстоятельств» (0,626), «загнанность в клетку» (0,581), «расширение сферы экономии эмоций»

(0,699), «личностная отстраненность» (0,729), «психосоматические и психовегетативные нарушения» (0,678).

3-й фактор был интерпретирован как «Независимость ценностей от глубины самоощущений», так как в него с положительным весом вошли такие ценности, как «познание» (0,627), «любовь» (0,603), «творчество» (0,583), а с отрицательным весом – «сензитивность» (-0,521).

В целом сотрудники ОВД 1-й группы с девиантным уровнем здоровосозидающей деятельности живут одним днем, не удовлетворены своей жизнью в настоящем и в прошлом, не верят в свои возможности контролировать события собственной жизни, убеждены в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Такой сотрудник (в случае невозможности найти для себя выход из какой-либо проблемы) ощущает состояние интеллектуально-эмоционального ступора. Симптом «загнанности в клетку» может перейти в тревожно-депрессивную симптоматику. Профессионал переживает личностную тревогу, разочарование в себе, в профессии. Эмоциональное выгорание проявляется уже вне профессиональной деятельности (дома, в общении с другими) и сопровождается падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы, что может приводить к отклонениям в соматических состояниях.

«Выгорание» становится неотъемлемым атрибутом сотрудника. Метастазы «выгорания» проникают в систему ценностей личности, что приводит к антигуманистическому настрою. Личность утверждает, что работа с

людьми не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности. Таким сотрудникам даже может быть противопоказана профессиональная работа с людьми.

В группе сотрудников с адаптивным уровнем здоровосозидающей деятельности 1-й фактор был интерпретирован как «Осмысленность ценностных ориентаций личности», так как в него с положительным весом вошли шкалы СЖО «Осмысленность жизни» (0,899), «Локус контроля-жизнь» (0,824), «Результат жизни» (0,795), «Локус контроля-Я» (0,79), «Цели в жизни» (0,723), «Процесс жизни» (0,701), а также «Ценностные ориентации» (0,559) из теста самоактуализации.

2-й фактор был обозначен нами как «Взаимосвязь психологического здоровья и самоактуализация личности», так как в него с положительным весом вошли такие симптомы эмоционального выгорания, как «загнанность в клетку» (0,742), «тревога» (0,63), «психосоматика» (0,629), и такие шкалы самоактуализации, как «Контактность» (0,648), «Поддержка» (0,627), «Самопринятие» (0,602), «Гибкость поведения» (0,58).

3-й фактор был интерпретирован как «Взаимосвязь самоактуализации и ценностей», так как в него с положительным весом вошли такие ценности, как «материально обеспеченная жизнь» (0,629), «свобода» (0,556), и такие шкалы самоактуализации, как «Самопринятие» (0,601), «Ориентация во времени» (0,563), «Поддержка» (0,53).

Таким образом, участковые уполномоченные полиции 2-й группы имеют цели в будущем, которые придают их жизни осмысленность, направлен-

ность, временную перспективу. Эти сотрудники воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. При этом пройденный отрезок жизни оценивают как продуктивный. Их отличают представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями, задачами, смыслом. Участковые уполномоченные полиции этой группы придерживаются тех идеалов, ценностей, по которым живут самоактуализирующиеся личности. Они также подвержены формированию симптомов эмоционального выгорания, однако их психологические особенности позволяют им достигать самореализации и в поведенческом аспекте культуры здоровья.

В результате проведенных исследований можно сделать следующие **выводы**:

1. Более осмысленная жизнь наблюдается у участковых уполномоченных полиции из группы с адаптивным уровнем здоровосозидающей деятельности, что проявилось в достоверно более высоких показателях по следующим субшкалам СЖО: «Процесс жизни», «Локус контроля-Я», «Локус контроля-жизнь», «Осмысленность жизни».

2. Для респондентов из группы с девиантным уровнем здоровосозидающей деятельности характерным является доминирование в их поведении чувств, что проявилось в достоверно более высоких показателях по следующим шкалам теста САТ: «спонтанность» и «принятие агрессии».

3. Хотя симптомы этих фаз эмоционального выгорания в среднем по

группам можно отнести к категории несложившихся, полученные результаты свидетельствуют, что в группе участковых уполномоченных с девиантным уровнем здоровосозидающей деятельности выше риск нарушения психологического здоровья. Это связано с достоверно более выраженными симптомами эмоционального выгорания по шкалам «Эмоционально-нравственная дезориентация», «Расширение сферы экономики эмоций», «Личностная отстраненность (деперсонализация)».

4. Качества личности, выявленные у участковых уполномоченных полиции в группе с высоким уровнем здоровосозидающей деятельности, расширяют представления о психологических факторах здоровья и, по видимому, являются основой здоровосозидающей деятельности, что может учитываться службами психологического сопровождения как в профессиональной деятельности участковых уполномоченных полиции, так и в их профессиональной подготовке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. М., 1987. 120 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996. 472 с.
3. Иванова Т.Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 194 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.psy.msu.ru/science/autoref/ivanova_t/ivanova_t_diss.pdf (дата обращения: 14.12.2016).
4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. М., 2000. 18 с.
5. Лэнге А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. М., 2004. 127 с.
6. Маджуга А.Г., Давлетшина Р.М. Психологическая векторная модель здоровьесозидающего потенциала личности // Успехи современного естествознания. 2012. № 1. С. 57–62.
7. Никиреев Е.М. Психологические особенности направленности личности: учеб. пособие. М., 2007. 72 с.
8. Преемственность формирования культуры здоровья учащихся в образовательной среде региона: коллективная монография / науч. ред. Р.В. Рожнов. Пенза, 2006. 104 с.
9. Рассказова Е.И. Модели стадий изменения поведения в психологии здоровья: возможности и ограничения // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. № 4. С. 102–119.
10. Рассказова Е.И. Понятие саморегуляции в психологии здоровья: новый подход или область применения? // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 1. С. 43–56.
11. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара, 2001. 128 с.
12. Borland R. Habits and temporality: A commentary on Hall and Fong's temporal self-regulation theory // Health Psychology Review. 2010. Vol. 4. № 2. P. 66–69.
13. Fishbein M., Ajzen I. Review of Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach. New York, 2010. 518 p.
14. Prochaska J.O., Wright J.A., Velicer W.F. Evaluating theories of health behavior change: A hierarchy of criteria applied to the transtheoretical model // Applied Psychology. 2008. Vol. 57, № 4. P. 561–588.

15. Richard J., Shuelz N., Shuelz B. Stages of health behavior change and mindsets: A latent class approach // *Health Psychology*. 2013. Vol. 32. № 3. P. 273–282.
16. Sniehotta F.F. Towards a theory of intentional behavior change: plans, planning and self-regulation // *Brit. Journal of Health Psychology*. 2009. Vol. 14. № 2. P. 261–273.
17. Stokols D. Translating Social Ecological Theory into Guidelines for Community Health Promotion // *American Journal of Health Promotion*. 1996. Vol. 10 (4). P. 282–298.

REFERENCES

1. Aleshina Yu.E., Gozman L.Ya., Dubovskaya E.M. *Sotsial'no-psikhologicheskie metody issledovaniya supruzheskikh otnoshenii* [Socio-Psychological Research Methods of Marital Relations]. M., 1987. 120 p.
2. Boiko V.V. *Energiya emotsii v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh* [Energy Emotions in Communication: a Look at Ourselves and Others]. M., 1996. 472 p.
3. Ivanova T.Yu. *FunktSIONal'naya rol' lichnostnykh resursov v obespechenii psikhologicheskogo blagopoluchiya: diss. ... kand. psikhol. nauk* [The Functional Role of Personal Resources in Ensuring Psychological Well-Being: Thesis ... PhD of Psychology]. M., 2016. 194 p. [Electronic Source]. URL: http://www.psy.msu.ru/science/autoref/ivanova_t/ivanova_t_diss.pdf (request date 14.12.2016).
4. Leont'ev D.A. *Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZHO)* [Test Life Orientations (DLC)]. M., 2000. 18 p.
5. Lenge A. *Zhizn', napolnennaya smyslom. Prikladnaya logoterapiya* [Life Filled with Meaning. Applied Logotherapy]. M., 2004. 127 p.
6. Madzhuga A.G., Davletshina R.M. *Psikhologicheskaya vektornaya model' zdorov'esoizidayushchego potentsiala lichnosti* [Psychological Vector Model of Health-Creative Potential of a Personality] // *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*, 2012, no. 1, pp. 57–62.
7. Nikireev E.M. *Psikhologicheskie osobennosti napravlenosti lichnosti* [Psychological Peculiarities of the Orientation of an Individual]. M., 2007. 72 p.
8. *Preemstvennost' formirovaniya kul'tury zdorov'ya uchashchikhsya v obrazovatel'noi srede regiona* [Continuity of Formation of Culture of Students' Health in the Educational Environment of the Region]. Penza, 2006. 104 p.
9. Rasskazova E.I. *Modeli stadii izmeneniya povedeniya v psikhologii zdorov'ya: vozmozhnosti i ogranicheniya* [The Model of Stages of Behavioral Change in Health Psychology: Opportunities and Limitations] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 2014, no. 4, pp. 102–119.
10. Rasskazova E.I. *Ponyatie samoregulyatsii v psikhologii zdorov'ya: novyi podkhod ili oblast' primeneniya?* [The Concept of Self-Regulation in Health Psychology: a New Approach, or the Scope?] // *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and Experimental Psychology]. 2014, Vol. 7, no. 1, pp. 43–56.
11. Fantalova E.B. *Diagnostika i psikhoterapiya vnutrennego konflikta* [Diagnostics and Therapy of Internal Conflict]. Samara, 2001. 128 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Кайгородова Надежда Захаровна – доктор биологических наук, доцент, профессор кафедры общей и прикладной психологии факультета психологии и педагогики Алтайского государственного университета;
e-mail: kaigorodova56@gmail.com

Смирнова Яна Константиновна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии факультета психологии и педагогики Алтайского государственного университета;
e-mail: yana.smirnova@mail.ru

Курсакова Елена Николаевна – кандидат исторических наук, магистр психологии, доцент кафедры истории и философии БЮИ МВД России (Барнаульский юридический институт МВД России);
e-mail: en-kursakova@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Kaygorodova Nadezda Z. – Doctor of Biology, Associate Professor of the Department of General and Applied Psychology, Faculty of Psychology and Pedagogy, Altai State University;
e-mail: kaigorodova56@gmail.com

Smirnova Jana K. – PhD of Psychology, Senior Lecturer of the Department of General and Applied in Psychology, Faculty of Psychology and Pedagogy, Altai State University;
e-mail: yana.smirnova@mail.ru

Kursakova Elena N. – PhD of Psychology, Master of Psychology, Associate Professor of the Department of History and Philosophy, BLI Interior Ministry of Russia (Barnaul Law Institute of the Russian Interior Ministry);
e-mail: en-kursakova@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Кайгородова Н.З., Смирнова Я.К., Курсакова Е.Н. Психологические особенности участков уполномоченных полиции в контексте сформированности здравосозидающего поведения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 1. С. 6–15.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-6-15

THE CORRECT REFERENCE TO ARTICLE

N. Kaygorodova, Y. Smirnova, E. Kursakova. Psychological characteristics of the district police officers in the context of formation of health-creating behavior. Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology, 2017, no 1, pp. 6–15.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-6-15

УДК 159.98

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-16-24

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКИ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ПО ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СО СТУДЕНТАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МПГУ)

Фоминова А.Н., Самсонова Е.С.

Московский педагогический государственный университет

119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования на занятиях по психологии со студентами способов эмоциональной саморегуляции. Обсуждаются особенности эмоционального состояния студентов-первокурсников, а именно: тревожность, фрустрация, агрессия, ригидность. Анализируются ситуации, наиболее стрессовые для студентов, а также способы совладающего поведения, которые используют студенты-первокурсники. Обосновываются методы арт-терапии, которые можно применять на практике с целью оптимизации психического состояния студентов.

Ключевые слова: студенты, тревожность, фрустрация, эмоциональная саморегуляция, методы арт-терапии.

USING THE PRACTICE OF PSYCHOTHERAPEUTIC APPROACH IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES AT A UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF DEVELOPING EMOTIONAL SELF-REGULATION OF STUDENTS AT THE ART-GRAPHIC FACULTY OF MPGU)

A. Fominova, E. Samsonova

Moscow Pedagogic State University

1, building 1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to the use of emotional self-regulation at the lessons of psychology. The characteristics of first-year students' emotional state, such as: anxiety, frustration, aggression, rigidity, are discussed. The most stressful situations for students are analyzed; as well as the ways of coping behavior used by the students. The methods of art therapy that can be used to optimize the mental state of students are justified.

Key words: students, anxiety, frustration, emotional self-regulation, methods of art therapy.

Актуальность проблемы. Процесс адаптации студентов в вузе, адаптации в мегаполисе часто сопровождается негативным эмоциональным состоянием студента-первокурсника, чувством одиночества, растерянности. Эмоциональное состояние, прежде всего состояние тревоги и фрустрации, оказывает воздей-

ствие на формирование личности молодого человека.

По данным многочисленных психологических, социологических исследований в отечественной науке, эмоциональная атмосфера общества далека от стабильности. При распространении агрессивных форм культуры и социальных взаимодействий проявляются феномены накопления усталости, безразличия, синдром эмоционального выгорания, чувства разочарованности, неуверенности, незащищенности [6; 11; 14].

Все эти особенности эмоциональной атмосферы общества проявляются в отношениях между мужчинами и женщинами (кризис семьи), между родителями и детьми (проблема депривации во всех ее проявлениях), между педагогами и учащимися (стресс обучения), в усилении проявлений внутриличностных конфликтов в периоды возрастных, профессиональных кризисов (депрессии, суицид) [1; 3; 4; 13].

Работа со студентами непсихологических специальностей в психолого-педагогическом модуле может способствовать освоению молодыми людьми эффективных способов эмоциональной саморегуляции. Важно, чтобы информация во время психологической работы со студентами перекликалась с их специализацией, так как это помогает им опираться на свои знания и навыки, а также использовать сведения в дальнейшей профессиональной деятельности. Особенно это актуально для педагогических вузов.

Значимость психологической работы со студентами, включающей регулярную и оперативную диагностику, психотерапевтическую работу, отмечают многие авторы – в частности, до-

статочно подробное обоснование такой деятельности дается в работе И.Л. Лотовой [8].

Примером такой психологической работы является попытка включить элементы арт-терапии в психологические семинары со студентами художественно-графического факультета МПГУ. Арт-терапевтические упражнения, связанные с рисунком, наиболее близки студентам этой специализации.

Арт-терапия используется в социальной, педагогической, психологической работе как средство гармонизации и развития психики человека через его занятия художественным творчеством и относится к психологическому воздействию искусством [2; 7; 9].

Обоснованным является растущий в нашей стране интерес к терапии творчеством, или арт-терапии, что объясняется ориентацией этого вида терапии на присущий каждому человеку внутренний потенциал здоровья и силы, её акцентом на естественное проявление чувств, настроений, эмоций [5].

Целью исследования являлась разработка программы эмоциональной саморегуляции для студентов художественно-графического факультета с учетом их профессиональной специализации.

Целью исследовательской части работы было изучение особенностей проявления и осознания студентами таких состояний, как тревога, агрессия, фрустрация.

Задачи:

1) изучение эмоционального состояния студентов-первокурсников художественно-графического факультета; определение уровней тревожности, агрессивности, фрустрации студентов-первокурсников;

2) выявление ситуаций, способствующих проявлению негативных эмоциональных состояний;

3) определение типичных поведенческих тактик студентов в ситуациях переживания негативных эмоций;

4) разработка программы эмоциональной саморегуляции для студентов художественно-графического факультета с учетом профессиональной специфики.

Методика исследования. Для решения задач исследования были выбраны взаимодополняющие методики: 1) тест «Анализ психических состояний по методике Г. Айзенка»; 2) тест Спилберга-Ханина на реактивную и личностную тревожность; 3) методика незаконченных предложений.

Следует остановиться подробнее на принципах составления предложений, отвечающих интересам исследования. Было составлено 8 предложений.

Первый блок предложений (1, 2) «*Отношение к себе*»: негативный паттерн взят из опросника Сакса и Леви, а позитивные факторы сформулированы нами (внутренние факторы, влияющие на состояние).

Второй блок (3, 4) «*Страхи и опасения*» – вопросы взяты из опросника Сакса и Леви: нам важно конкретизировать ситуации, вызывающие страх и опасения, и понять их последствия.

Третий блок (5, 6) – о ситуациях, влияющих на состояние.

И последние два предложения: роль других людей как позитивной поддержки и особенности восприятия будущего, что очень важно для состояния.

1) Думаю, что моя наибольшая сила заключается в том, что ...

2) Думаю, что моя наибольшая слабость заключается в том, что ...

3) Хотелось бы мне перестать бояться...

4) Мои опасения не раз заставляли меня ...

5) Ситуации, которые меня больше всего тревожат и беспокоят, это ...

6) Ситуации, которые меня больше всего радуют, это ...

7) Больше всего мне нравятся люди, которые ...

8) Сейчас будущее представляется мне ...

Этот подход к изучению ситуаций, вызывающих эмоциональное напряжение у молодых людей, был ранее апробирован одним из авторов этой работы [15].

Испытуемые. Участниками исследования были студенты художественно-графического факультета МПГУ. Всего 56 человек, из них 49 девушек и 7 юношей.

Процедура проведения исследования. Первая часть экспериментальной работы состояла из констатирующего эксперимента. Исследовательская работа с учащимися первого курса художественно-графического факультета МПГУ проводилась в процессе лекции, включенной в тему «Эмоциональные состояния». В ходе обсуждения проблемы самодиагностики эмоциональных состояний студенты последовательно выполняли тест по методике А. Айзенка по определению уровня психических состояний (тревожности, агрессивности, фрустрации и ригидности), тест на определение ситуативной и личностной тревожности Спилберга-Ханина, работали по методике незаконченных предложений.

Работа со студентами предполагала процедуры по самодиагностике и саморегуляции, поэтому студенты сами

подсчитывали, анализировали уровни проявления различных эмоциональных состояний.

Процедура второй части исследования была связана с поисками и апробацией методов психотехнической работы с этими же студентами. В процессе практических занятий проводился подбор арт-упражнений, наиболее отвечающих задачам эмоциональной саморегуляции. С опорой на теоретические и практические исследования по арт-терапии [2; 3; 4; 12], на самоотчеты студентов были разработаны два типа занятий по 1,5 часа, направленные на гармонизацию эмоционального состояния.

Достоверность и научная обоснованность полученных данных обеспечены опорой на фундаментальные теоретические положения современной психологии и комплексностью в подборе методов исследования.

Результаты исследования. Низкий уровень тревожности согласно анализу результатов по двум взаимодополняющим методикам был отмечен у 25% студентов. Средний уровень – у 70%, высокий – у 5%. Важно отметить, что у студентов с высокими показателями тревожности уровни фрустрации и ригидности также соответствовали высоким показателям. Это еще раз обращает внимание на психофизиологические механизмы, когда инертность нервной системы способствует некоторому «застреванию» в негативных психических состояниях. Коммулятивная природа негативных состояний отражается в повышении степени их выраженности во временном аспекте.

Несмотря на то, что большинство студентов находится в состоянии оптимальной тревожности, которая

играет позитивную роль в адаптационной активности человека, важно зафиксировать ситуации, которые для большинства из них (55%) отмечаются как напряженные. Это беспокойство о воображаемых неприятностях, страх грядущих трудностей, тенденция к самообвинению. Важно отметить, что по ответам теста и по качественному анализу незаконченных предложений ясно, что неуверенность студентов в собственных силах является важнейшей причиной их переживаний, тревоги.

Низкий уровень фрустрации свойственен 35% студентов, средний – 65% и высокий уровень – 5% студентов. Было отмечено, что в трудных ситуациях до 50% студентов склонны к самообвинению без достаточных на то оснований и к «детскому» поведению, желанию сочувствия и жалости со стороны других людей, т. е. начинает проявляться такая психологическая защита, как регрессия. В своих ответах по опроснику Г. Айзенка студенты в основном не согласились с высказываниями, что «неудачи ничему их не учат» и что они чаще «отказываются от борьбы». Однако, завершая незаконченные предложения, 30% студентов отметили тактику ухода, а 25% тактику бездействия и эмоциональной разрядки (плача) в тревожащих ситуациях. При этом 25% в ситуации фрустрации стараются переосмыслить события, а 10% – активно действовать, чтобы изменить ситуацию.

Таким образом, неэффективные способы совладания с трудностями преобладают над эффективными тактиками – когнитивным и поведенческим копингом.

Низкий уровень агрессии по результатам этой диагностики отмечен

у 70% студентов, средний – у 20% и у 10% студентов – высокий уровень. Агрессивные действия связаны в основном с трудностями в саморегуляции («когда разгневаюсь, плохо себя сдерживаю»), с желанием повысить свою самооценку («люблю делать замечания другим»), а также с агрессивной манерой общения («оставляю за собой последнее слово»). Больше 50% студентов подтвердили достаточно частое проявление такого поведения.

Низким уровнем ригидности по результатам этой методики обладают 45% студентов, средним – 55%, низким – 10%. По данным опроса было отмечено, что все участники в той или иной степени согласились с определенным «застреванием» на негативных мыслях («нередко у меня не выходят из головы мысли, от которых следовало бы освободиться»), а также на проявлении упрямства.

Полученные результаты исследования, особенно качественный анализ методик, обращают внимание на сложности в процессе эмоционально-волевой саморегуляции первокурсников. Это прежде всего недостаточность навыков когнитивного копинга, а также существование неоптимальных способов повышения собственной самооценки при взаимодействии в новом коллективе. Тревога и фрустрация проявляются в неопределенных и напряженных ситуациях как регуляторные процессы психики, тесно связанные с личностными ресурсами человека и усвоенными им навыками поведения.

Таким образом, в процессе работы с первокурсниками по изучению их эмоционального состояния, представлений о ситуациях, вызывающих эмоциональ-

ный отклик, было обращено внимание на ярко выраженную потребность студентов в повышении собственной самооценки через успехи в деятельности, через позитивное общение и лидерское поведение. Отмечены недостаточно сформированные оптимальные способы преодоления трудных жизненных ситуаций (когнитивный и поведенческий копинги). Именно личностные особенности студентов, привычное поведение в определенных ситуациях вызывают чувство тревоги, опасения и страха перед будущим.

По результатам исследования была разработана программа, включающая элементы арт-терапии (медитативная графика) для первокурсников художественно-графического факультета, направленная на развитие потенциальных ресурсов в новых и непростых жизненных ситуациях.

В основу программы был положен метод медитативной графики, который состоит в сопровождении своих переживаний и мыслей рисованием. Эмоции, активизирующие патогенные реакции, человеком не всегда осознаются, поэтому важно подключать методы, связанные с возможностью не только отразить, но и постепенно осознать собственные переживания по поводу различных ситуаций. Во время графической медитации вследствие сосредоточения внимания происходит объективирование мыслей и чувств в образах рисунков, в символах, в знаках. Этим медитативная графика усиливает внимание, сдерживает блуждание мыслей и чувств и способствует их точному воспроизведению в нужное время. Описание эмоций облегчает отделение их от Я, которое является источником психической энергии.

Рассматривая свой рисунок, человек может выявить что-то важное для себя – новые мысли, ощущения, чувства.

Можно сказать, что эта работа помогает молодому человеку преодолевать некоторое «несовпадение с самим собой», на которое обращали внимание представители экзистенциальной философии и психологии (М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.П. Сартр и др.), характеризуя подростковый возраст. В.И. Чудновский отмечает, что такое «несовпадение» в определенной мере присуще любому возрастному периоду, «ибо жизнь есть постоянный переход от прошлого через настоящее к будущему» [16, с. 67].

В работе с первокурсниками, совершающими определенный «переход» в периодах своей жизни, мы использовали и модифицировали подход к работе с медитативной графикой В. Харькина и А. Гройсмана, а также технику развития саногенного мышления Ю.А. Орлова [10; 12].

Студентам было предложено выполнить следующие рисунки на трех листах:

1. *Лист благополучия.* Рисуем состояние покоя, радости, удовлетворенности настоящим. Вспоминаем ситуации своей жизни, когда было такое состояние. Можем подключить воображение, моделировать ситуацию эмоционального благополучия. Наслаждаемся музыкой. Создаем чувственный образ мира и покоя – «звуки покоя», «запах покоя», «прикосновение покоя», «вкус покоя».

2. *Триптих – Эмоциональная саморегуляция:*

Первая часть листа – рисуем негативные эмоции (тревогу, злость, обиду и т. д.).

Вторая часть листа – работаем с эмоцией негативной. Для чего она в нашей жизни? Как мы можем изменить, пережить эту эмоцию? Что необходимо для этого сделать? Рисуем образ, определенный цвет преобразования.

Методика медитативной графики в сочетании с саногенным мышлением (Ю.М. Орлов) производит целительный эффект, так как позволяет переводить неприятные эмоции в состояние благополучия и покоя и тем самым самостоятельно гасить эмоцию.

Третья часть листа – представляем картину мира через позитивный образ. Рисунок наполняем символами, цветом юмора, радости жизни, фантазией на тему легкости жизни. Некий фантастически-юмористический мир.

3. *Лист желаний и достижений.* Рисуем образы желания. Стараемся сформировать образы своих потенциальных возможностей, с помощью которых мы можем свои желания осуществить. Усиление образа Я.

Процесс рисования сопровождался специально подобранной музыкой.

После проведения работы, продолжавшейся 1,5 часа, были отмечены ситуативные изменения в эмоциональном состоянии студентов: 90% отметили улучшение состояния, появление позитивных мыслей по поводу тревожащих ситуаций отметили 35%, понимание способов поведения при тревожащей ситуации отметили 10% студентов.

Эта работа предусматривает самостоятельное продолжение работы студентов. Каждый человек может менять изображение на своем листе благополучия, символизировать и метафоризировать негативные переживания, а также делать зарисовки на листах же-

лений по мере их возникновения, создавать образы достижений.

Студенты художественно-графического факультета легко продолжают по собственной инициативе деятельность, начатую на семинарских занятиях.

Предусматривается дальнейшее включение студентов в обсуждение процесса самопознания с помощью этой методики, а также использование ими элементов этой методики в школьной практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
2. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. 3-е изд. М., 2006. 432 с.
3. Гройсман А.Л. Медицинская психология. М., 1998. 360 с.
4. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М., 1983. 346 с.
5. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. М., 2006. 197 с.
6. Куликов Л.В. Психогигиена личности: Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учеб. пособие. СПб., 2004. С. 87–115.
7. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб., 2003. 256 с.
8. Лотова И.Л. Психологическое сопровождение образовательного процесса // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 1. С. 66–72.
9. Макарова Е.Г. Преодолеть страх, или искусствоведение. М., 1996. 303 с.
10. Орлов Ю.М. Оздоровляющее мышление. М., 2006. 90 с.
11. Россия – новая социальная реальность. Богатые. Бедные. Средний класс / под ред. М.К. Горшкова, Н.Е. Тихоновой. М., 2004. 259 с.
12. Харькин В., Гройсман А. Тренинг самооздоровления и самосозидания. М., 1998. 196 с.
13. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. 2-е изд. М., 2004. 672 с.
14. Фоминова А.Н. Проявление жизнестойкости личности в условиях социальной стратификации общества // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. 2012. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/105-7259> (дата обращения: 15.11.2016).
15. Фоминова А.Н., Микульская В.Г. Трудные жизненные ситуации: как их воспринимают подростки и чем могут помочь взрослые // Народное образование. 2015. № 6. С. 186–191.
16. Чудновский В.Э. К вопросу о необходимости учебного курса формирования смысло-жизненных ориентаций старшеклассников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 1. С. 66–72.

REFERENCES:

1. Antsyfereva L.I. Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviya: pereosmyslivanie, preobrazovanie situatsii i psikhologicheskaya zashchita [Personality in Difficult Life Conditions: Reframing, Conversion Situations and Psychological Protection]. Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal], 1994, Vol. 15, no. 1, pp. 3–19.
2. Burno M.E. Terapiya tvorcheskim samovyrazheniem [Therapy Creative Expression]. M., 2006. 432 p.

3. Groisman A.L. Meditsinskaya psikhologiya [Medical Psychology]. M., 1998. 360 p.
4. Kitaev-Smyk L.A. Psikhologiya stressa [Psychology of Stress]. M., 1983. 346 p.
5. Kopytin A.I., Svistovskaya E.E. Art-terapiya detei i podrostkov [Art Therapy for Children and Adolescents]. M., 2006. 197 p.
6. Kulikov L.V. Psikhogigiena lichnosti: Voprosy psikhologicheskoi ustoichivosti i psikhoprofilaktiki [The Hygiene of a Person: Issues of Psychological Stability and Psycho-Prophylaxis] SPb., 2004, pp. 87–115.
7. Lebedeva L.D. Praktika art-terapii: podkhody, diagnostika, sistema zanyatii [The Practice of Art Therapy: Approaches, Diagnostics, System Training]. SPb., 2003. 256 p.
8. Lotova I.L. Psikhologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsessa [Psychological Support of Educational Process]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki, 2014, no. 1, pp. 66–72.
9. Makarova E.G. Preodolet' strakh, ili iskusstvoterapiya [To Overcome Fear or Art Therapy]. M., 1996. 303 p.
10. Orlov Yu.M. Ozdoravlivayushchee myshlenie [Healthy Thinking]. M., 2006. 90 p.
11. Rossiya – novaya sotsial'naya real'nost'. Bogatyie. Bednye. Srednii klass. Gorshkova M.C., Tikhonova M.E., ed. [Russia – New Social Reality. The Rich. The Poor. The Middle Class]. M., 2004. 259 p.
12. KHar'kin V., Groisman A. Trening samoozdorovleniya i samosozidaniya [Training of Self-Improvement and Self-Creation]. M., 1998. 196 p.
13. Fel'dshtein D.I. Psikhologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye kharakteristiki protsessa razvitiya lichnosti [Psychology of Adulthood: Structural Characteristics of the Process of Personality Development]. M., 2004. 672 p.
14. Fominova A.N. Proyavlenie zhiznestoikosti lichnosti v usloviyakh sotsial'noi stratifikatsii obshchestva [Elektronnyi resurs] [The Manifestation of a Person's Resilience in Terms of Social Stratification [Electronic Source]] Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. № 5. [Modern Problems of Science and Education]. 2012, no. 5. URL: <http://www.science-education.ru/105-7259> (request date 15.11.2016).
15. Fominova A.N., Mikul'skaya V.G. Trudnye zhiznennye situatsii: kak ikh vosprinimayut podrostki i chem mogut pomoch' vzroslye [Difficult Situations: How they are Viewed by Teenagers and How Adults Can Help]. Narodnoe obrazovanie, 2015, no. 6, pp. 186–192.
16. Chudnovskii V.E. K voprosu o neobkhodimosti uchebnogo kursa formirovaniya smyslzhiznennykh orientatsii starsheklassnikov [To the question of the Necessity of the Training Course which is to Develop Senior Pupils' Life Orientations]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki, 2015, no. 1, pp. 66–72.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Фоминова Алла Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологической антропологии Московского педагогического государственного университета;
e-mail: afominova@list.ru

Самсонова Елена Сергеевна – магистрант кафедры психологической антропологии Московского педагогического государственного университета;
e-mail: samsonovaes@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Fominova Alla N. – PhD of Psychology, Associate Professor, Professor of Psychological Anthropology, Moscow State Pedagogical University;
e-mail: afominova@list.ru.

Samsonova Elena S. – Graduate Student of the Department of Psychological Anthropology, Moscow State Pedagogical University;
e-mail: samsonovaes@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Фомина А.Н., Самсонова Е.С. Использование практики психотерапевтического подхода в образовательной деятельности в вузе (на примере работы по эмоциональной саморегуляции со студентами художественно-графического факультета МПГУ) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 1. С. 16–24.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-16-24

THE CORRECT REFERENCE TO ARTICLE

A. Fominova, E. Samsonova. Using the practice of psychotherapeutic approach in the educational activities at a university (on the example of developing emotional self-regulation of students at the art-graphic faculty of MPGU). Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology, 2017, no 1, pp. 16–24.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-16-24

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-25-32

АДАПТАЦИЯ ОПРОСНИКА ШКАЛА СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ-6 (SPORT MOTIVATION SCALE-6) НА ВЫБОРКЕ ВЗРОСЛЫХ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЛЮБИТЕЛЬСКИМ ФИТНЕСОМ

Данина М.М.¹, Куминская Е.А.², Маркашова Е.И.²

¹ Психологический институт Российской академии образования
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация

² Национальный исследовательский университет – Высшая школа экономики
101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20, Российская Федерация

Аннотация. В русскоязычной научно-прикладной литературе существует множество моделей спортивной и соревновательной мотивации, разработанных для диагностики мотивации профессиональных спортсменов. В качестве элементов моделей выделяются конкретные мотивы спортивной деятельности. Функциональных моделей регуляции спортивной деятельности в русскоязычной литературе не представлено, хотя такая модель и соответствующий опросник были разработаны канадскими исследователями в 1995 г. (Шкала спортивной мотивации (ШСМ), Валлерэнд и др.) и адаптированы российскими психологами в 2012 году (Квитчастый и др.). Авторами была проведена первичная адаптация пересмотренной версии опросника (SMS-6, 2002 г.) на выборке взрослых, занимающихся любительским фитнесом. Полученные результаты не соответствуют в полной мере ни одной из указанных функциональных моделей, поэтому существует необходимость в дальнейшей адаптации.

Ключевые слова: шкала спортивной мотивации, функциональная модель, любительский спорт и фитнес, адаптация опросника.

ADAPTATION OF THE SPORT MOTIVATION SCALE-6 ON A SAMPLE OF NON-PROFESSIONALS IN SPORTS AND FITNESS

M. Danina¹, E. Kuminskaya¹, E. Markashova²

¹ Institute of Psychology of Russian Academy of Education
9/4, Mohovaya Str., Moscow, 125009, Russian Federation

² National Research University – Higher School of Economics
20, Myasnitckaya str., Moscow, 101000, the Russian Federation

© Данина М.М., Куминская Е.А., Маркашова Е.И., 2017.

Abstract. There are many structural models of sport motivation of professional athletes in the Russian-speaking scientific literature, though functional models of sports activity regulation are not presented, as well as the models, suitable for measuring sport motivation of non-professionals. Such a model and a corresponding questionnaire were developed by Canadian researchers in 1995 (Sport motivation scale, Vallerand et al.) and adapted by Russian psychologists in 2012 (Kvitchasty et al., 2012). The authors carried out initial adaptation of the revised version of the questionnaire (SMS-6, 2002) on a sample of non-professionals in sports and fitness. The obtained results do not fully correspond to any of these functional models, further adaptation is required.

Key words: sport motivation scale, functional model, sports and fitness amateur, questionnaire adaptation.

Занятия спортом представляют собой самостоятельную деятельность не только у профессиональных спортсменов, но и у тех, кто использует спорт как способ решения самых разнообразных жизненных задач: от конституирования принадлежности к группе до эмоциональной саморегуляции, от развлечения до контроля пищевого поведения. Вопрос о мотивации к спорту является одним из ключевых в контексте психологии спорта, но выходит далеко за его пределы. Мотивации и ценностным ориентациям профессиональных спортсменов посвящены многочисленные исследования, однако ответ на вопрос, как регулируется спортивная деятельность у любителей спортивного образа жизни и фитнеса, остается открытым.

Модели и инструменты исследования спортивной мотивации

Одной из наиболее известных моделей, описывающих спортивную мотивацию, является модель Р.А. Пилояна [5, с. 43–46]. Мотивация спортивной деятельности, согласно Р.А. Пилояну, рассматривается как сложная и многокомпонентная система, которая включает в себя такие основания, как: 1) побудительные: представление о стремлении субъекта спортивной деятельности к

удовлетворению собственных духовных потребностей, которые представлены в форме самовыражения, самоутверждения, исполнения общественного долга; стремление спортсмена к удовлетворению наличествующих у него разного рода материальных потребностей; 2) базисные: уровень заинтересованности спортсмена в том, чтобы его занятия проходили в благоприятных социальных условиях; степень важности для субъекта спортивной деятельности накопления специальных навыков и знаний, связанных с осуществляемым им видом спортивной активности, уровень его заинтересованности в них; степень заинтересованности спортсмена в отсутствии переживания болевых ощущений в процессе собственных тренировок; 3) процессуальные: степень заинтересованности спортсмена в приобретении и накоплении знаний о собственных оппонентах; уровень заинтересованности спортсмена в отсутствии влияний психогенного характера, которые приводят к негативным результатам на поприще соревновательной деятельности.

Данная модель больше соответствует пониманию деятельности профессиональных спортсменов, ориентированных на соревновательную борьбу, и не учитывает всего много-

образия форм спортивной мотивации людей, которые занимаются спортом вне этого контекста. Близкий с точки зрения фокуса на соревновательной спортивной деятельности подход был предложен А.В. Родионовым, который рассматривал потребности, лежащие в основе спортивной мотивации: потребность в ощущении предельных физических усилий, в процессе переживания психического напряжения, в испытывании человеком своих психических и физических возможностей, в конкуренции с соперником и победе над ним [7, с. 77–81].

Модель А.Ц. Пуни более универсальна с точки зрения целей спортивной деятельности, однако она также является структурной. Мотивы спортивной деятельности согласно этой модели можно разделить на непосредственные и опосредованные [6, с. 140–146]. К первой группе он отнес, например, чувство эстетического наслаждения; ко второй – желание стать здоровым, сильным и др. Е.П. Ильин также выделил и описал несколько причин, которые зачастую являются первичными мотивами для начала реализации спортивной активности [2, с. 160–164]: это стремление к самовыражению / самоутверждению, к самосовершенствованию, социальные установки, удовлетворение материальных и духовных потребностей.

А.В. Шаболтас в разработанном им опроснике выявляет похожие доминирующие мотивы занятий спортом [8]: мотив эмоционального удовольствия, мотив социального самоутверждения, мотив физического самоутверждения, социально-эмоциональный мотив, социально-моральный мотив, мотив достижения успеха в спорте, спортив-

но-познавательный мотив, рационально-волевой (рекреационный) мотив, мотив подготовки к профессиональной деятельности, гражданско-патриотический мотив.

Похожих моделей и опросников в научном поле существует множество, однако их характерная особенность заключается в направленности на оценку структуры мотивации спортивной деятельности и ценностной сферы спортсменов [4], а не функциональной регуляторной системы, в которой развивается мотивация. Иной подход представлен в структурно-функциональной модели, предложенной Г.Д. Бабушкиным, который определяет спортивную мотивацию как «сложное состояние личности, возникшее и проявляющееся во взаимодействии субъекта с выбранным видом спорта» [1, с. 156–157]. Само возникновение и формирование спортивной мотивации происходит при воздействии на человека наблюдаемой им деятельности спортивного характера, а также окружающих его содержаний внешнего мира. Сформированная же мотивация будет осуществлять свою функцию столько, сколько её объект (конкретный вид спорта) будет тем или иным образом влиять на субъекта деятельности, продуцируя тем самым возникновение положительных эмоций, а сам спортсмен при этом будет достигать поставленных перед ним целей, т. е. мотивация является продуктом взаимодействия спортсмена, на которого влияет внешняя среда, и конкретного вида спорта, и, стало быть, изучать феномен спортивной мотивации нужно именно на основе всей сферы данных взаимоотношений. Спортивная мотивация у индивидуума разделяется на

два аспекта – тренировочный и соревновательный. Соотношение этих двух видов мотивации в рамках личности одного спортсмена может быть как сбалансированным, так и с преобладанием какого-либо одно из направлений [3, с. 156–157]. Несмотря на то, что из всех рассмотренных моделей этот подход наиболее близок к идее оценки функциональных аспектов спортивной деятельности, опросники, реализованные на базе данной модели, валидны лишь для соревнующихся спортсменов и не являются универсальными.

Универсально-функциональный подход к исследованию спортивной мотивации заключается в ее рассмотрении в отрыве от предмета спортивной деятельности, но, по сути, в характеристике уровня регуляции спортивного поведения. Такой подход был реализован канадскими исследователями в 1995 г. [11]. Исходной группой авторов под руководством Валлеренд на базе его модели спортивной мотивации был разработан опросник SMS, который был впервые переведен на русский язык и адаптирован на выборке профессиональных спортсменов в 2012 г. [3]. Модель спортивной мотивации представляла собой 3 фактора, внутри которых выделяются вложенные факторы. Внутренняя мотивация: мотив узнавания нового, потребность в совершенствовании собственных навыков и достижениях успеха, получение положительных эмоций. Внешняя мотивация: смещение цели, обостренное чувство долга, потребность в социальном одобрении. Демотивация.

Однако в 2002 г. была уточнена модель спортивной мотивации, которая легла в основу нового, пересмотренного опросника «Шкала спортивной

мотивации–6» (ШСМ–6): «six-factor sport motivation scale» под авторством Клиффорда Маллета, Питера Ньюкомба и др. По заявлениям Маллета и Ньюкомба [10], оригинальный опросник SMS не учитывает интегративную регуляцию, которая будет описана ниже, вследствие чего они поставили вопрос о его факторной валидности. Авторы теории самодетерминации Деси и Райна [9], которая лежит в основе обоих опросников, считают, что на внутреннюю мотивацию извне оказывают влияние различные факторы, трансформируя ее тем или иным образом, продуцируя те или иные потребности и стремления в личности. Выделяются 4 типа таких влияний, приводящих, соответственно, к формированию 4-х типов саморегуляции (мотивации, направленности) личности:

1. Экстернальная регуляция основана на подчинении идущим извне обещаниям наград или угроз наказаний.

2. Интроецированная регуляция задается внешними требованиями в форме определенных негласных правил, которые, что важно, являются не только внешними, но также уже частично присвоены личностью.

3. Идентифицированная регуляция предполагает, что у человека путем принятия им целей / ценностей, идущих извне, появляется возможность самостоятельного выбора какого-либо вида активности, внешняя регуляция переходит в его собственную.

4. Интегративная регуляция представляет собой обобщение и ассимиляцию всех наличествующих в рамках сознания индивида идентификаций.

Пересмотренный опросник SMS–6 состоит из 24 утверждений (а не 28,

как в оригинальном SMS) с 7-балльной шкалой Лайкерта. Всего в опроснике представлено 6 шкал, каждая из которых соответствует определенному виду мотивации: отсутствие мотивации (amotivation), уровень идентифицированной регуляции (identified regulation), уровень внешней регуляции (external regulation), уровень интегративной регуляции (integrated regulation), внутренняя мотивация (intrinsic motivation).

Первичная адаптация опросника SMS-6

Нами была произведена первичная адаптация опросника на русскоязычной выборке. В результате прямого и обратного переводов было получено 24 русскоязычных пункта. Опрос респондентов осуществлялся в онлайн-формате. Кроме работы с текстом опросника, респондентов просили определить уровень своей мотивированности к занятиям спортом и фитнесом по шкале от 1 до 10.

Выборка: 418 взрослых, регулярно занимающихся любительским фитнесом (по самоотчету), в возрасте от 18 до 50 лет, из которых 240 женщин и 178 мужчин.

Собранные данные были обработаны с использованием статистического пакета SPSS 10.0. В целом были получены высокие показатели одномоментной надежности опросника, за исключением вопросов 3, 8, 15 и 20, относящихся к шкале идентифицированной регуляции, и вопросов 7, 10, 16, 23, относящихся к шкале интроецированной регуляции (альфа Кронбаха <0,66).

Эти пункты и соответствующие им шкалы были исключены из конфи-

маторного анализа, в результате чего была подтверждена 4-факторная модель, включающая шкалу Амотивации, Экстернальной регуляции, Интегративной регуляции и Внутренней мотивации (см. рис. 1). Интересно отметить, что существует положительная связь всех трех шкал (0,71; 0,42; 0,32) с одним из типов регуляции в противовес Амотивации (-0,31; -0,36). Наиболее связанными оказались факторы внутренней мотивации и интегративной регуляции (0,71).

Эти результаты отличны от структуры первого оригинального варианта опросника SMS, а также пересмотренного опросника SMS-6 и адаптированного на выборке профессиональных спортсменов русскоязычного варианта опросника SMS. Шкалы опросника не показали значимых или высоких корреляций со шкалой силы мотивации к занятиям спортом и фитнесом (0,12, $p < 0,000$). Таким образом, данные свидетельствуют в пользу идеи о независимости уровня регуляции спортивной деятельности и выраженности мотивации к ней у взрослых, занимающихся любительским фитнесом.

Следующим шагом адаптации станет проверка конструктивной и критериальной валидности нашего варианта опросника спортивной мотивации (16 пунктов). В результате были отобраны следующие пункты:

1. Ради воодушевления, которое я испытываю, когда действительно вовлечен в занятие.
2. Потому что хочу, чтобы спорт был частью той жизни, которой я выбираю прожить.
3. Потому что это позволяет мне лучше выглядеть в глазах тех людей, которых я знаю.

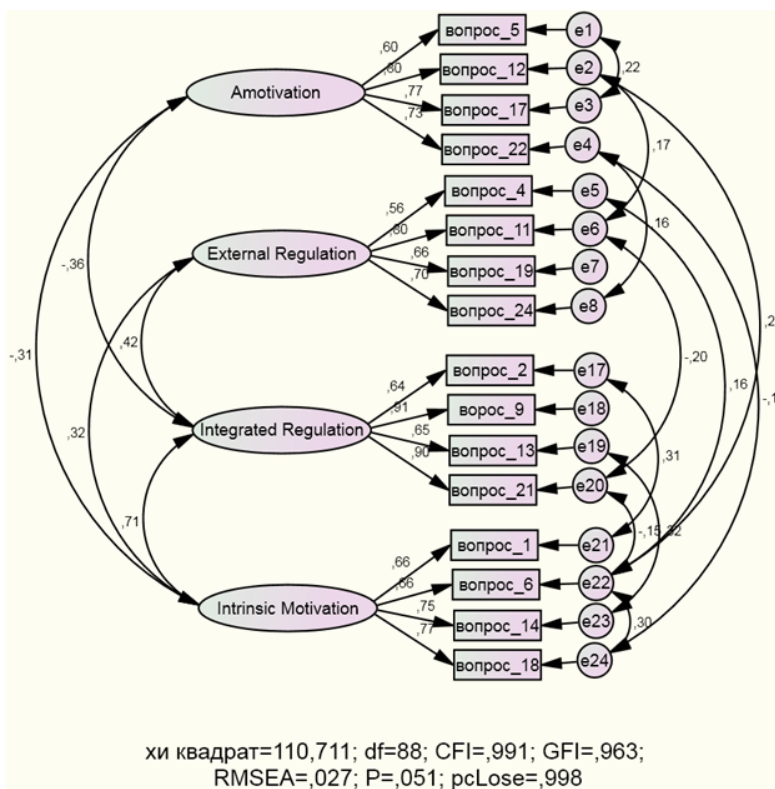


Рис. 1. Скорректированная факторная модель опросника SMS-6

4. Уже и сам не знаю, мне кажется, что я не способен достичь каких-либо успехов в этом виде спорта.

5. Потому что я чувствую сильное удовлетворение от освоения сложных тренировочных техник.

6. Потому что это часть меня.

7. Потому что быть атлетом / спортсменом – престижно.

8. Я не знаю, хочу ли я и дальше тратить время и силы на занятия спортом.

9. Потому что занятие спортом соответствует моим внутренним убеждениям.

10. Ради удовольствия, которое я испытываю, оттачивая собственные способности.

11. Я уже и сам не понимаю; у меня вообще нет уверенности, что я подхожу для спорта.

12. Ради наслаждения, которое испытываешь, открывая для себя новые способы тренировок.

13. Ради особого статуса и/или социальных преимуществ, доступных спортсменам.

14. Потому что занятия спортом – неотъемлемая часть моей жизни.

15. По-моему, я больше не получаю от занятий спортом такого же удовольствия, какое получал ранее.

16. Для того, чтобы показать другим, насколько я хорош в спорте.

Выводы

В заключение сформулируем два основных вывода:

1. Структура адаптированного на выборке взрослых, занимающихся лю-

бительским фитнесом, опросника SMS-6 отличается от оригинальной структуры: вместо 6 шкал были выделены 4.

2. Мотивация к занятию фитнесом выступает независимой от уровня регуляции переменной, что соответствует общепринятой точке зрения в отношении этих конструктов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабушкин Г.Д. Формирование спортивной мотивации. Омск, 2000. 179 с.
2. Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания. М., 1980. 199 с.
3. Касаткин В.Н., Выходец И.Т., Бочавер К.А., Квитчастый А.В. К вопросу о диагностике спортивной мотивации: адаптация опросника «sport motivation scale» // Спортивный психолог. 2012. № 1. С. 38–43.
4. Остапенко Д.К. Особенности ценностных ориентаций подростков, занимающихся спортом // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 1. С. 53–58.
5. Пилоян Р.А. Мотивация спортивной деятельности. М., 1984. 112 с.
6. Пуни А.Ц. О возникновении и развитии интереса к лыжному спорту // Лыжный спорт: вопросы научного изучения лыжного спорта. Л., 1950. С. 140–146.
7. Родионов А.В. Влияние психологических факторов на спортивный результат. М., 1983. 112 с.
8. Шаболтас А.В. Мотивы занятий спортом высших достижений в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 21 с.
9. Deci E.L., Ryan R.M. Handbook of self-determination research. Rochester, New York, 2002. 348 p.
10. Mallett C., Kawabata M., Newcombe P., Otero-Forero A., Jackson S. Sport motivation scale-6 (SMS-6): A revised six-factor sport motivation scale // Psychology of sport and exercise. 2007. Vol. 8. № 5. P. 600–614.
11. Pelletier L.G., Fortier M.S., Vallerand R.J. et al. Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale // Journal of Sport and Exercise Psychology. 1995. № 17. P. 35–53.

REFERENCES:

1. Babushkin G.D. Formirovanie sportivnoi motivatsii [The Formation of Sports Motivation]. Omsk, 2000. 179 p.
2. Il'in E.P. Psikhofiziologiya fizicheskogo vospitaniya [Psychophysiology of Physical Education]. M., 1980. 199 p.
3. K voprosu o diagnostike sportivnoi motivatsii: adaptatsiya oprosnika «sport motivation scale» [To the Question of Sports Motivation Diagnostics: Adaptation of the Questionnaire "Sport Motivation Scale"], Kasatkin V.N., Vykhodets I.T., Bochaver K.A., Kvitchastyi A.V. Sportivnyi psikholog, 2012, no. 1, pp. 38–43.
4. Ostapenko D.K. Osobennosti tsennostnykh orientatsii podrostkov, zanimayushchikhsya sportom [Peculiarities of Value Orientations of Adolescents Involved in Sports]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki, 2015, no. 1, pp. 53–58.
5. Piloyan R.A. Motivatsiya sportivnoi deyatel'nosti [Motivation of Sports Activities]. M., 1984. 112 p.
6. Puni A.Ts. O vznikhovnenii i razvitii interesa k lyzhnomu sportu [On the Origin and Development of Interest in Skiing] Lyzhnyi sport: voprosy nauchnogo izucheniya lyzhnogo sporta [Skiing: Issues of Scientific Study of Skiing]. L., 1950, pp. 140–146.

7. Rodionov A.V. Vliyanie psikhologicheskikh faktorov na sportivnyi rezul'tat [The Influence of Psychological Factors on Athletic Performance]. M., 1983. 112 p.
8. Shaboltas A.V. Motivy zanyatii sportom vysshikh dostizhenii v yunosheskom vozraste: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [The Motives of Sports of the Highest Achievements in Adolescence: Abstract of Thesis ... PhD of Psychology]. SPb., 1998. 21 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Данина Мария Михайловна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психотерапии и психологического консультирования Психологического института Российской академии образования;

e-mail: mdanina@yandex.ru

Куминская Евгения Андреевна – научный сотрудник лаборатории психотерапии и психологического консультирования Психологического института Российской академии образования;

e-mail: j-aquarius@bk.ru

Маркашова Елизавета Игоревна – студентка факультета психологии Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики;

e-mail: mdanina@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Danina Mariya M. – PhD of Psychology, Senior Researcher of the Psychotherapy and Consulting Laboratory, Federal Budget State Scientific Institution "Institute of Psychology of RAE";

e-mail: mdanina@yandex.ru

Kuminskaya Evgeniya Andreevna – PhD, researcher in psychotherapy and consulting laboratory of Federal Budget State Scientific Institution "Institute of Psychology of RAE";

e-mail: j-aquarius@bk.ru

Markashova Elisaveta Igorevna – Student, Faculty of Psychology, National Research University Higher School of Economics

e-mail: mdanina@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Данина М.М., Куминская Е.А., Маркашова Е.И. Адаптация опросника шкала спортивной мотивации-6 (Sport Motivation Scale-6) на выборке взрослых, занимающихся любительским фитнесом // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 1. С. 25–32.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-25-32

THE CORRECT REFERENCE TO ARTICLE

M. Danina, E. Kuminskaya, E. Markashova. Adaptation of the Sport Motivation Scale-6 on a sample of non-professionals in sports and fitness. Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology, 2017, no 1, pp. 25–32.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-25-32

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-33-49

РАЗРАБОТКА И ВАЛИДИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОПРОСНИКА «АНАЛИЗ СЕМЕЙНОГО МИФА»

Нестерова А.А.

*Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация*

Аннотация. В статье освещены этапы создания, валидации и стандартизации авторской методики «Анализ семейного мифа». Приведены данные об этапах разработки опросника и кластеризации отдельных семейных мифологем, о разных видах валидности методики, а также о стандартизации и нормативных показателях. Доказана хорошая внутренняя согласованность шкал, дискриминативность вопросов и надежность опросника на репрезентативной выборке (n=183 человека). Опросник может применяться в психологической диагностике семьи и семейной психотерапии.

Ключевые слова: семейный миф, семейное самосознание, диагностический опросник, валидность, надежность, дискриминативность.

DEVELOPMENT AND VALIDATION OF DIAGNOSTIC QUESTIONNAIRE "ANALYSIS OF FAMILY MYTH"

A. Nesterova

*Moscow Region State University
10A, Radio str., Moscow, 105005, Russian Federation*

Abstract. This article examines the stages of validation and standardization of the author's Questionnaire "Analysis of Family Myth". Information about the stages of development of the questionnaire and the clustering of individual family myths is presented in the article. It is proved that the scales internally uniformed, the questions are discriminative and the questionnaire is reliable on a representative sample (n=183). The questionnaire could be used in the diagnostics of a family and in a family psychotherapy.

Key words: family myth, family identity, diagnostic questionnaire, validity, reliability, discriminative.

Многие исследователи в области семейных отношений отмечают, что в ходе жизнедеятельности семьи у ее членов формируются представления о семье: о себе как члене семьи, о личностях других ее членов, об условиях жизни, целях, основных ситуациях, с которыми семья имеет дело, о проблемах, с которыми сталкивается, о социальном окружении и взаимоотношениях семьи с ними (Э.Г. Эйдмиллер, В.В. Юстицкий, В.К. Мягер, Т.М. Мишина, Н. Эпштейн, П. Кросби, С. Андерсон, Ф. Багароззи, Дж. Ларсон). Так, например, Д.Г. Айвазова, изучая отношения в супружеской диаде, отмечает, что их стабильность задается через

совместно-согласованный образ нормативной семьи у супругов [1]. В этой совокупности представлений выделяются наиболее консервативные, глубинные кластеры, в символической, аффективной форме интерпретирующие действительность и составляющие костяк семейного самосознания – семейные мифы [17].

Несмотря на огромную роль семейного мифа в жизни каждого человека, изучение этого феномена не имеет богатой и прочной традиции в истории психологии семьи прежде всего из-за сложности изучения, неоднозначности в определении. Термин «семейный миф» предложил испанский психиатр А. Феррейра, обозначив его как «определенный защитный механизм для поддержания единства в дисфункциональных семьях» [16, с. 86]. И так как сам термин появился сравнительно недавно, синонимами его в различных концепциях и подходах выступили понятия «верования», «семейная схема», «убеждение», «семейное кредо», «ролевые ожидания», «согласованная защита», «образ семьи» или «образ “мы”», «наивная семейная психология» и др. [3; 4; 10; 12; 13; 14; 15; 19].

В сложившейся практике процедура выявления мифологических представлений о семье – довольно длительное и трудоемкое занятие, применяемое лишь в долгих психотерапевтических практиках (психодрама, поведенческая семейная психотерапия, системная семейная терапия). На сегодняшний день не существует методов или хотя бы четких алгоритмов определения семейного мифа.

Разрабатываемый опросник «Анализ семейного мифа» позволит хотя бы в некотором приближении оценить

совокупность мифологических представлений о семье отдельного индивида, чтобы наметить ориентиры для более глубокого изучения его семейного самосознания.

Процедура разработки опросника

На первом этапе разработки опросника перед нами стояла задача выбора критериев для оценки семейных мифов, поэтому возникла необходимость разработать классификацию семейных мифологем.

В своей работе мы исходим из позиций теории социального мифотворчества и обыденного сознания. В этих теориях обозначен один из критериев определения мифа. Этим критерием является *причастность к архетипическому содержанию* (Е.В. Улыбина, Е.Е. Сапогова, Т.М. Алпеева). Ориентируясь на этот критерий, мы будем выделять именно мифологические представления во всем многообразии представлений о семье.

Архетипы (от греч. *arche* – ‘начало’ и *typos* – ‘образ’) – элементы коллективного бессознательного, которые представляют собой врожденные диспозиции, обуславливающие появление у конкретного индивида определенных мыслей, представлений, отношений, действий, снов. Архетипы, сохраняясь в форме коллективного бессознательного, присущего каждому индивиду, являются результатом многовекового опыта наших предков. При этом речь идет не о конкретном, четко очерченном представлении, образе или эмоции, а о некоторых врожденных предписаниях общего плана, побуждающих к активности или реагированию на ситуацию [11].

Опираясь на авторитетные мне-

ния таких авторов, как М.М. Бахтин, Е.П. Крупник, М.М. Муканов, Н.Д. Овсяннико-Куликовский, Н. Пезешкиян, Г.Л. Пермьянов, В.Ф. Петренко, Д. Соколов, Н.Р. Романова, В.Н. Дружинин, Н.Н. Обозов, И.А. Разумова, И.В. Руппиева, Е.Е. Сапогова, свидетельствующие, что основные представления о мире в целом и семейные представления в частности заложены в виде некоторых конструктов (концептов, архетипов) в национальном фольклоре, мы решили, что сможем выделить некоторые классы семейных мифов на основе изучения пословиц и поговорок о семье.

В дальнейшем мы сможем упрочить наше положение, распространив наше исследование на сказки и мифы русского народа, а также проверить, насколько актуализированы выделенные нами типы мифов в сознании современных людей.

Нами были проанализированы несколько тысяч пословиц и поговорок из сборника В.И. Даля (1987) и сборника Т.М. Луговой (2002) [6; 7]. Из всего этого многообразия пословиц и поговорок мы выбрали 364, которые в той или иной степени отражали позицию относительно семейной жизни, брака, взаимоотношений мужа и жены, родителей и детей. Далее совместно с экспертами мы выбрали 48 наиболее устойчивых и популярных пословиц и поговорок о семье, которые выступили в качестве экспериментального материала на следующем этапе пилотажного исследования (рис. 1). Они были напечатаны на отдельных карточках, которые предъявлялись 15 экспертам. Экспертами явились 15 человек с высшим психологическим образованием, работающих с семьей или хорошо зна-

ющих психологию семейных отношений.

Процедура исследования состояла в установлении семантических связей пословиц и поговорок и в построении матрицы сходства методом сортировки (метод установления семантических связей описан В.Ф. Петренко) [5]. Испытуемым предлагалось распределить карточки с пословицами и поговорками на любое количество групп с произвольным набором пословиц и поговорок в каждой группе. После классификации эксперты должны были попытаться сформулировать принцип (основание) своей классификации. Далее осуществлялось построение классификационного дерева с помощью кластерного анализа, где мерой попарного сходства пословиц являлось количество их попаданий в один класс. В самом кластерном анализе на уровне математической обработки данных нами был использован *метод Уорда*, который, по признанию многих исследователей (О.Г. Берестенева, А.М. Родин, О.Ю. Ермолаев, В.Н. Марков), очень эффективен, особенно для выявления небольших кластеров в дереве классификации.

При интерпретации выделенных кластеров будем двигаться по дереву кластеризации «сверху вниз»: от интерпретации маленьких семантических классов, выделенных на высоких уровнях сходства, до рассмотрения объектов объединенных в большие семантические классы, выделенные на низких уровнях сходства. Больше всего нас будут интересовать кластеры среднего размера, потому что именно они помогут нам создать классификацию мифологем.

Первый кластер включает в себя следующие пословицы и поговорки:

«Кому что на роду написано», «Кабы люди не сманили и теперь бы жили», «Если Доля не поможет – будешь бедовать», «Я от горя, а оно ко мне вдвое», «Беда навалилась, совсем мужа задавила», «От судьбы не уйдешь», «Судьба придет – по рукам свяжет». Смысловым инвариантом перечисленных пословиц являются фатализм, беспомощность перед судьбой, ощущение влияния некоторых недобрых сил со стороны. Человек в пространстве этого кластера предстает существом маленьким и беспомощным, которое мало что может изменить, мало на что может повлиять или находится под воздействием внешних «злых» сил. Э.Г. Эйдемиллер в процессе клинических наблюдений отмечал частую встречаемость таких представлений у своих клиентов и обозначил эту модель как «*Борьба со злыми силами*» [9].

Второй кластер включает следующие пословицы: «Жить вместе и умереть бы вместе», «Разлучит нас заступ и лопата», «Осолит разлуку нашу горсть сырой земли», «Муж с женой, что мука с водой», «Жена да муж – змея да уж», «Где муж – там и жена», «Муж и жена – одна сатана», «Промеж мужа и жены нитки не проденешь», «Ради милого и себя не жаль», «За милого и на себя поступлюсь», «Для милого дружка и сережку из ушка», «Ради семьи и себя забыть можно». В этом кластере можно четко выделить 3 очень важных подкластера: 1) подкластер, содержащий представления *о вечности любви*; 2) подкластер, включающий пословицы, утверждающие *единство и неразделимость супругов*; 3) подкластер, объединяющий пословицы о *необходимости самопожертвования* ради семьи (хочется обратить внимание на то, что

они в основном представляют женскую позицию). Миф о вечной любви встречается в описаниях Л.Б. Шнейдер [8], миф о «жертве» встречается в работах С.А. Петруевича, А.С. Спиваковской.

Третий кластер представлен такими пословицами, как: «Любовь да совет, так и нуждочки нет», «Вся семья вместе, так и душа на месте», «Совет да любовь, на этом свет стоит», «Нет ценности супротив любви», «Любовь – кольцо, а у кольца нет конца», «Любовь да совет, так и горя в семье нет», «Любовь все стерпит», «Любовь пройдет все преграды», «Настоящей любви ни одно горе ни по чем», «Ссора в семье до добра не доводит», «В семье худой мир лучше доброй ссоры». Этот кластер содержит постулаты, регламентирующие близкие эмоциональные отношения между членами семьи. Если рассматривать подкластеры, включенные в этот семантический блок, то можно выделить следующие: 1) пословицы и поговорки, утверждающие, что *чувство любви в семье бесконечно и неизменно*; 2) пословицы, наделяющие *любовь сверхъестественными и чудодейственными силами*; 3) пословицы, отмечающие важность *постоянства бесконфликтных, благополучных отношений*.

Наконец, *четвертый кластер* – самый большой, включающий в себя очень много маленьких подкластеров. Он содержит следующие пословицы и поговорки: «На женский норев не угодишь», «Женишься раз, а плачешься век», «Мужнин грех за порогом остается, а жена все домой несет», «Воля и добру жену портит», «Жена верховодит, так муж по соседям бродит», «Чужая жена – лебедушка, а своя полынь», «Лучше камень долбить, чем злую жену учить», «Люби жену, как душу, тряси ее

как грушу», «Шубу бей – теплее, жену бей – милее», «Худо мужу тому, у кого жена бóльшая в дому», «Лучше хлеб есть с водою, чем жить со злою женою», «Жена мужу пластырь, муж жене пастырь», «Жена ублажает – лихо замышляет», «Кого люблю – того и бью», «Милый ударит – тепла прибавит», «Милый побьет – только потешит».

Несмотря на явное смысловое различие в пословицах и поговорках, попавших в этот кластер, любопытно отметить, что все они содержат некоторые директивы, регламентирующие отношения в семье. Нами было подсчитано, что более 82% всех пословиц и поговорок о семье (не только тех, которые участвуют в процедуре кластеризации) содержат директивные предписания о том, как человек должен вести себя в семье, что он должен делать, как строить отношения с близкими и дальними родственниками, как организовывать свое ролевое поведение и многое другое.

В выбранных нами пословицах директивы в основном относятся к вопросу власти и доминирования в семье. Хочется заметить, что в них преобладают мужское желание доминировать в семье и женское желание и готовность подчиниться.

Понаблюдениямизпрактикиработы с семьей многие психологи и семейные терапевты (М. Николс, Р. Шварц, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий, С. Л. Петруевич) отмечают, что вопросы доминирования в семье очень актуальны и сегодня, но в наши дни несколько смещены акценты.

Для выявления мифа о необходимости доминирования кого-либо в семье необходимо очень четко дифференцировать вопросы для мужчин и жен-

щин, а задачей нашего исследования является создать методiku, способную выявлять мифологемы у представителей обоих полов. Тем более, что этот кластер содержит и иные по смыслу предписания, которые нельзя отнести к вопросу о власти в семье. Исходя из вышесказанного, мы обозначим этот кластер как содержащий пословицы и поговорки, *абсолютизирующие семейные ситуации*. Стоит сказать, что такую «наивную теорию» в своей клинической практике с семьями отметил Э. Г. Эйдемиллер и назвал ее «стимульной моделью ситуации». Он трактовал ее как представления людей об однозначном соответствии между определенными аспектами ситуации, в которой оказался член семьи, и его реакцией на эту ситуацию [9].

Если проводить детальный анализ фольклора о семье, вырисовывается очень интересная картина, во многом объясняющая современные стереотипы поведения в семье, которые отнюдь не устарели, хотя во многом приобрели новые оттенки. Однако такой детальный анализ не являлся задачей нашего пилотажного исследования, наша цель состоит в том, чтобы выделить только некоторые обобщенные классы мифологем, заложенных в семье.

Обобщая данные кластерного анализа, полученные путем выделения основных классов мифологем в пословицах, и сравнивая их с наблюдениями, сделанными ранее на практике психологами, работающими с семьей (В. Сатир, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий, С. Л. Петруевич, Л. Б. Шнейдер и др.), мы выделили следующие типы семейных мифов:

1) миф о злых силах, атакующих семью;

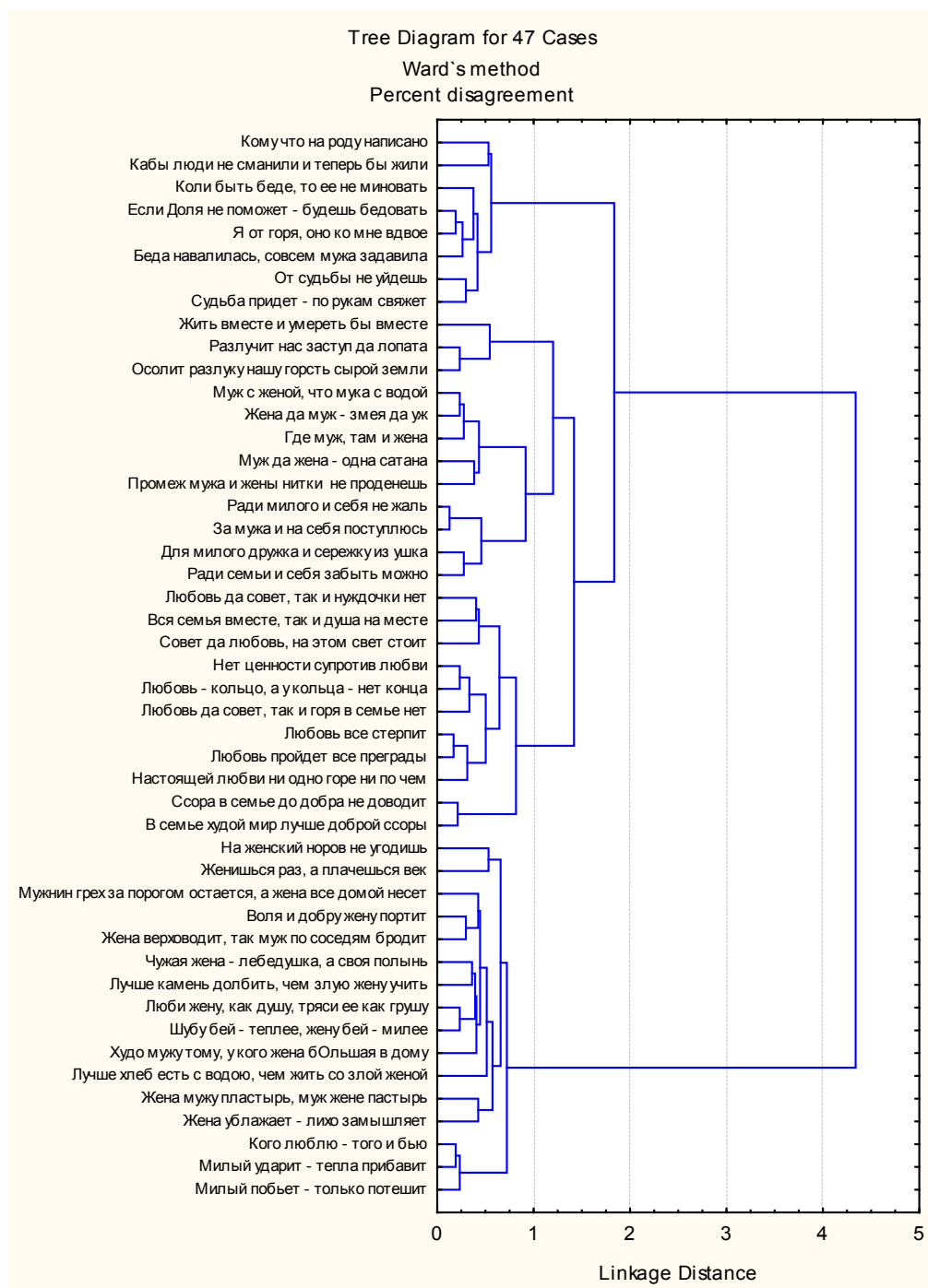


Рис. 1. Результаты кластеризации пословиц о семье (метод Уорда)

2) миф о вечной любви и неразделимости членов семьи;

3) миф о волшебной силе любви;

4) миф о необходимости жертвовать ради семьи или ее членов;

5) миф абсолютизации семейных ситуаций;

6) миф о постоянстве и бесконфликтности семейного благополучия.

Стоит отметить, что некоторые авторы (Дж. Ларсон, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий, Л.Б. Шнейдер) наблюдали подобные мифологемы в своей практике работы с семьей и описывали их, а это еще раз подтверждает, что мы на правильном пути. Например, анализ ложных представлений о злых силах, атакующих семью, встречается в работе Э.Г. Эйдемиллера [9], стере-

отип «жертвы» описан в диссертации С.А. Петрулевича, мифы о магических силах любви в семейном контексте отмечаются в исследовании Дж. Ларсон [18] и в мифах, описанных Л.Б. Шнейдер [8].

Эти шесть основных мифологем, выделенных нами в результате кластеризации, легли в основу шести шкал, из которых состоит опросник «Анализ семейного мифа». Для каждой из шести моделей нами было предложено по 12 утверждений (всего 72), с которыми впоследствии работали эксперты. Трое экспертов (психологи, имеющие большой непосредственный опыт работы с семьей) оценивали смысловую близость вопроса той шкале (мифу), к которому он относится (табл. 1).

Таблица 1

Коэффициент «близости» средневзвешенной оценки – P (ЭО)*

1 миф	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
P ₁ (ЭО)	0,7	0,4	0,8	1	1	0,7	0,3	0,9	0,5	0,7	1	1
2 миф	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
P ₂ (ЭО)	1	0,7	0,8	0,8	0,5	1	1	1	1	0,7	0,5	0,6
3 миф	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
P ₃ (ЭО)	0,9	0,8	0,9	1	0,7	1	0,6	1	1	1	1	0,8
4 миф	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
P ₄ (ЭО)	1	0,9	0,4	0,6	0,7	1	0,8	0,9	1	1	0,5	1
5 миф	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
P ₅ (ЭО)	1	1	0,9	1	1	0,7	0,5	0,3	0,7	1	0,8	0,2
6 миф	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
P ₆ (ЭО)	0,9	0,7	1	0,9	1	0,9	0,5	0,5	0,5	1	0,9	0,8

$$* P (ЭО) = CЭО / CЭО \max$$

Чтобы придать опроснику хорошую форму, для каждой шкалы мы оставили по 5 утверждений, получивших самую высокую средневзвешенную оценку. Содержание их рассчитано на семьи с различным составом и жизненным опытом, и каждое утверж-

дение ориентировано и на женщин, и на мужчин.

**Описание шкал опросника
«Анализ семейного мифа»**

Шкала 1. «Миф о вечной любви и неразделимости членов семьи». В ос-

нове этого мифа лежит представление о том, что семья – это сосредоточение вечного, неизменного чувства любви. По мнению людей, придерживающихся этого мифа, чувства в семье – это явление, не подверженное никаким изменениям. Это может выражаться в убежденности супругов, что любовь между мужем и женой не угасает с годами, что чувства должны быть такими же яркими и насыщенными, как и в первые дни супружеской жизни. Если такой миф существует у одного из супругов, то он обычно либо пытается постоянно добиваться особого внимания у своей второй половины, игнорируя других членов семьи и настроения своего супруга, либо начинает искать это чувство «на стороне», будучи убежденным, что его в семье недостаточно ценят и любят.

Примерно то же самое можно наблюдать и в отношениях родителей к ребенку, которого они бесконечно долго не хотят выпускать из-под своей опеки, не могут смириться с тем, что чувства ребенка с возрастом несколько изменяются. Взрослея, ребенок не перестает любить своих родителей, он просто хочет обрести самостоятельность, свою семью, чем вызывает необоснованную ревность у родителей с таким типом семейного мифа.

Типичные высказывания: «Чувства супругов не охлаждаются в течение совместной жизни», «Счастливой семьей можно назвать только тогда, когда и в старости супруги любят друг друга с той же силой».

Шкала 2. «Миф о волшебной силе любви». Это миф, с помощью которого отрицаются некоторые объективные причины, влияющие на развитие событий в семье. Лица, для семейного

самосознания которых созвучен миф такого рода, игнорируют те обстоятельства, которые могут повлиять на развитие событий в семье, исключают необходимость конструктивного решения проблемы в семье, ее обсуждения. Взамен навыка решения семейных проблем у них формируется миф, что любовь между супругами, любовь родителей к детям может решить все проблемы, способствует выходу из любой сложной ситуации. Люди, придерживающиеся этой позиции, считают, что не нужно предпринимать никаких усилий для создания семейного благополучия – любовь сделает все сама: вылечит, воспитает, поставит все на свои места и т. д.

Типичные высказывания: «Только любовь родителей, и больше ничто, может спасти ребенка, если он попал в беду», «Любовь способна победить все злые силы», «Если супруг любит меня – то обязательно вернется, поэтому не стоит даже обсуждать с ним этот вопрос».

Шкала 3. «Миф абсолютизации семейных ситуаций». Этот семейный миф предполагает подмену анализа семейной ситуации абсолютными понятиями, ригидными схемами. Лица с этим мифом полагают очевидным, что в любой ситуации существует один, общий для большинства людей стереотип поведения. Миф абсолютизации семейных ситуаций предполагает довольно схематичный анализ любого семейного явления: определенные особенности ситуации неизбежно влекут за собой определенные ответные реакции индивида. Других реакций, которые не входят в представления о семье человека с этим мифом, просто быть не может. Этот миф способствует игно-

рированию множества аспектов ситуации, которые могут играть существенную роль в ходе развития событий.

Типичные высказывания: «Если муж хоть раз ударил жену, значит, он и впредь будет поднимать на нее руку», «У хорошего семьянина всегда есть четкое представление о том, какой должна быть счастливая семья».

Шкала 4. «Миф о злых силах, атакующих семью». В основе этого мифа лежит представление о том, что на все, что происходит в семье, влияют какие-то высшие силы (чаще всего злые). Именно эти «злые силы» и осложняют спокойную жизнь в «тихой гавани» семьи. Этот миф способен приписывать окружающим обстоятельствам негативное влияние, которое сказывается на благополучии семьи. Лица, склонные к этому мифу, отрицают тот факт, что ситуация складывается так или иначе, потому что именно члены семьи оказывают свое субъективное влияние на развитие событий, и полагают, что все члены семьи осаждаются разными могучими и многочисленными силами, направленными против семьи.

Типичные высказывания: «Семья рушится только тогда, когда на нее воздействуют неблагоприятные обстоятельства извне», «Большинство размолвок в семье происходит по чужой вине: недоброжелателей, завистников, сплетников». «Если семья распадается – это судьба».

Шкала 5. «Миф о необходимости жертвовать ради семьи и ее членов». Этот миф включает представления о том, что каждый член семьи должен чем-то жертвовать, поступаться своим интересами, пренебрегать своими чувствами и желаниями ради семьи, детей, супруга. Для достижения счаст-

ливой семейной жизни супруги должны быть бескорыстными и думать о семье, а не о себе – так полагают лица, придерживающиеся мифа «о необходимости жертвы». Сообразуясь с этим мифом, индивид существует не как отдельная личность, а как некий довесок других членов семьи.

Типичные высказывания: «Когда в семье растет ребенок, родители должны пожертвовать своей личной жизнью ради него», «Если супруг не разделяет твоих увлечений, то ради семейного счастья нужно отказаться от них», «Если в семье кто-то серьезно заболел, то все должны поступиться всеми своими интересами».

Шкала 6. «Миф о постоянстве семейного благополучия». Носители этого мифа считают, что семейное счастье и благополучие – это явление постоянное. Они полагают также, что в счастливой семье не должно быть размолвок, так как наличие ссор свидетельствует о ненависти членов семьи друг к другу. В представлении таких людей все члены семьи должны быть всегда «положительными», совершать только хорошие поступки, ведь именно от этого будет зависеть семейное счастье. В таких семьях нет места для промаха, нет места для неблагоприятных периодов в жизни семьи и для кризисов. Все события, которые нарушают привычный благополучный ход событий в семье, воспринимаются людьми с таким мифом как катастрофа и распад семьи.

Типичные высказывания: «Если семья благополучна, то она счастлива во все периоды своей жизни», «В семье не должно быть размолвок. Если же люди ссорятся, это значит, что им незачем быть вместе».

Таким образом, опросник «Анализ семейного мифа» включает в себя шесть шкал, соответствующих шести семейным мифам, а также показатель общей мифологичности семейных представлений (*приложение 1*).

Валидизация и стандартизация опросника «Анализ семейного мифа»

Следующая задача, которая стояла перед нами, была связана с оценкой валидности и надежности опросника, так как эффективность опросника зависит от этих показателей и от типа шкалы.

1. Тип шкалы.

Так как опросник относится к разновидности опросников установок, мы можем использовать либо шкалу Лайкерта, либо шкалу Терстоуна. Недостатком шкалы Терстоуна является то, что необходимо около 100 экспертов, чтобы создать надежную шкалу и подобрать к ней вопросы [2]. В современной психодиагностике в исследовании установок наиболее употребима шкала Лайкерта, которая

состоит из набора утверждений с 5-ти или 7-балльными рейтинговыми шкалами оценивания (по степени согласия с предложенным утверждением). Главной для этой шкалы – это ее внутренняя согласованность, которую мы в дальнейшем будем проверять. В нашем случае это будет 5-балльная рейтинговая шкала, содержащая варианты ответов от «совершенно не согласен» до «полностью согласен».

2. *Надежность* – характеристика методики, отражающая точность психодиагностических измерений, а также устойчивость результатов теста к действию посторонних случайных факторов [5, с. 193-195]. Надежность нашей методики будет определяться двумя способами: ретестирования, методом «расщепления» на части (надежность частей теста).

1) Ретестовая надежность вычислялась путем повторного обследования испытуемых. Временной интервал между двумя тестированиями равнялся 4-м и 9-ти месяцам.

Таблица 2

Данные о ретестовой надежности опросника

Интервал ретестирования	Величина коэффициента надежности	Доверительный интервал
4 месяца	0,81**	0,01
9 месяцев	0,77**	0,01

Показатель имеет весомое значение, следовательно, можно сделать вывод о ретестовой надежности этого опросника, что доказывает факт меньшей чувствительности результатов к обычным изменениям состояния испытуемых и обстановки.

2) Другой способ определения внутренней согласованности теста – это

метод его расщепления на две равные части по формуле Спирмена-Брауна. Таким образом, мы сможем выяснить, насколько однородны вопросы.

В нашем случае тест расщеплялся на две части (четные и нечетные вопросы), в каждой из которых использовалось по 15 вопросов.

$$r_{xy} = 0,69,$$

$r_t = 0,82$ (значим при $\alpha=0,01$).

Этот показатель свидетельствует о хорошей гомогенности вопросов теста.

3. Валидность опросника

Валидность – это комплексная характеристика опросника, включающая сведения об области исследуемых явлений и репрезентативности тестовых заданий по отношению к ним. Другими словами, это понятие обозначает, что опросник измеряет и насколько хорошо он это делает.

1) *Содержательная валидность* определяется через подтверждение того, что вопросы отражают все аспекты изучаемых переменных. Выше нами была описана процедура измерения содержательной валидности на этапе конструирования опросника с помощью экспертных оценок.

2) *Конструктивная валидность* оценивается по корреляции разработанного опросника с другими, валидность которых установлена. К сожалению, в

настоящее время не существует методик, исследующих семейный миф, но есть методика «Тест иррациональных убеждений» Джонса (ИВТ), адаптированная и валидизированная в России (М. Гулина, Ю.А. Чупахина, 2003). Так как семейный миф содержит иррациональные убеждения, можно посмотреть, каким образом коррелируют шкалы нашей методики со шкалами методики иррациональных убеждений.

DA – потребность в одобрении;

HSE – высокий уровень самоо ожиданий;

BP – склонность к обвинениям;

FR – низкая фрустрационная толерантность;

EJ – эмоциональная безответственность;

AO – тревожная сверхзабоченность;

PA – избегание проблем;

D – зависимость от других;

HC – беспомощность в отношении изменений;

P – перфекционизм (безупречность).

Таблица 3

Корреляция показателей опросника «Анализ семейного мифа» и «Теста иррациональных убеждений»

	DA	HSE	BP	FR	EJ	AO	PA	D	HC	P
Миф о вечной любви	0,39**	0,02	0,49**	0,11	0,12	0,41**	0,41**	0,63**	0,27**	-0,12
Миф о волшебной силе	-0,12	-0,01	0,08	0,34**	0,41**	-0,12	0,03	0,19*	0,10	-0,11
Миф абсолютизации	-0,01	0,32**	0,37**	0,12	-0,21*	-0,05	-0,55**	0,06	0,14	0,42**
Миф о злых силах	0,13	-0,19*	0,42*	-0,10	0,01	-0,14	0,49**	0,35**	0,13	0,30**
Миф о необходимости жертвы	-0,24*	0,61**	0,02	-0,12	-0,31**	0,38**	-0,07	0,41**	0,15	-0,02
Миф о постоянстве благополучия	0,51**	0,15	-0,02	0,01	0,13	-0,10	0,41*	0,71**	0,03	0,44**

Из табл. 3 видно, что существуют большое количество прямых корреляционных связей между шкалами-мифологемами и релевантными этим мифологемам иррациональными убеждениями. Так, например, миф «о злых силах» связан с высокими показателями по шкале «склонность к обвинениям» ($r=0,42$), «избегание проблем» ($r=0,49$), «зависимость от других» ($r=0,35$).

4) *Дискриминативность и внутренняя согласованность шкал и вопросов*

Данные по внутренней согласованности шкал опросника:

1 шкала (миф о вечной любви) – α -Кронбаха = 0,641

2 шкала (миф о волшебной силе любви) – α -Кронбаха = 0,597

3 шкала (миф абсолютизации семейных ситуаций) – α -Кронбаха = 0,789

4 шкала (миф о злых силах, атакующих семью) – α -Кронбаха = 0,522

5 шкала (миф о необходимости жертвы ради семьи) – α -Кронбаха = 0,776

6 шкала (миф о постоянстве семейного благополучия) – α -Кронбаха = 0,619

Значения коэффициента надежности-согласованности Кронбаха достаточно велики для всех шкал, что свидетельствует об их однородности.

Дискриминативность – это еще один показатель эффективности методики, выражающей способность отдельных вопросов теста дифференцировать испытуемых относительно «максимального» или «минимального» результата теста.

Таблица 4

**Показатели дискриминативности вопросов опросника
«Анализ семейного мифа» (N=183)**

№ вопроса	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
корр. с общ. баллом	0,712	0,621	0,480	0,542	0,663	0,512	0,491	0,713	0,534	0,804
№ вопроса	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
корр. с общ. баллом	0,512	0,445	0,897	0,671	0,691	0,374	0,453	0,539	0,712	0,667
№ вопроса	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
корр. с общ. баллом	0,634	0,512	0,371	0,574	0,499	0,791	0,634	0,546	0,488	0,536

Все вопросы опросника отвечают необходимому условию дискриминативности.

5) *Стандартизация опросника* – один из неотъемлемых показателей эффективности теста. Это приведение его к единым нормативам процедуры и оценки теста. Стандартизировался опросник на выборке в 183 человека. В нашем случае мы переводили данные в процентиля (табл. 5).

Подводя итоги, скажем следующее:

1. Семейный миф – сложный социально-психологический феномен, детерминированный рядом социокультурных, социально-психологических, внутрисемейных и личностных факторов [4].

2. Кластерный анализ русского фольклора о семье позволил выделить 6 типов семейных мифов: «миф о злых силах, атакующих семью», «миф о вечной любви и неразделимости членов

Таблица 5

**Стандартизация результатов опросника «Анализ семейного мифа»
(перевод в процентилях)**

Процентили	1 шкала	2 шкала	3 шкала	4 шкала	5 шкала	6 шкала	Общая мифолог.
10	7	9	10	6	10	7	10
20	10	12	12	9	12	8	11
30	14	15	15	11	14	12	12
40	15	16	16	12	15	14	13
50	17	17	18	15	17	16	15
60	18	18	19	17	18	17	16
70	20	20	22	18	20	19	19
80	22	22	23	22	23	20	22
90	24	23	24	23	24	22	25
100	25	25	25	24	25	24	30

семьи», «миф о волшебной силе любви», «миф о необходимости жертвовать ради семьи или ее членов»; «миф абсолютизации семейных ситуаций», «миф о постоянстве и бесконфликтности семейного благополучия». Критерием выделения семейных мифов явилась сопричастность архетипическому содержанию.

3. На основе выделенных кластеров был разработан опросник «Анализ семейного мифа», который соответствует основным нормам надежности,

валидности и согласованности. Показатель ретестовой надежности $r=0,77$ ($p<0,01$). Внутренняя согласованность опросника $r=0,82$ ($p<0,01$).

4. Опросник «Анализ семейного мифа» может применяться в исследовательских и диагностических целях: для исследования элементов семейного самосознания у взрослых испытуемых. Общее количество баллов, набранное по шкалам методики, будет свидетельствовать об уровне насыщенности мифологемами семейного самосознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазова Д.Г. Возможности Q-метода в изучении факторов благополучия супружеских отношений и устойчивости семейной системы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 1. С. 6–15.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 1999. 528 с.
3. Мишина Т.М. Психологическое исследование супружеских отношений при неврозах // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях / под ред. В.К. Мягер и Р.А. Зачепацкого. М., 1987. С. 13–20.
4. Нестерова А.А. Социально-психологические детерминанты семейных мифов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 192 с.
5. Петренко В.Ф. Основы психосемантики: учеб. пособие. Смоленск, 1997. 400 с.
6. Пословицы и поговорки русского народа (из сборника В.И. Даля). М., 1987. 654 с.

7. Русские пословицы и поговорки / сост. Т.М. Луговая. М., 2002. 542 с.
8. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: курс лекций. М., 2000. 512 с.
9. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие для врачей и психологов. СПб., 2003. 352 с.
10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999. 656 с.
11. Юнг К.Г. Архетип и символ. М., 1991. 288 с.
12. Beck A.T. Cognitive therapy and the emotional disorders. New York, 1976. 356 p.
13. Dattilio F.M. Cognitive marital therapy: A case study // *Journal of Family Psychotherapy*. 1993. Vol. 1. P. 15–31.
14. Dicks H. Experiences with marital tensions seen in the psychological clinic // *British Journal of Medical Psychology*. 1953. Vol. 26. P. 181–196.
15. Epstein N. Cognitive therapy with couples // *American Journal of Family Therapy*. 1982. Vol. 10. P. 5–16.
16. Ferreira A.J. Family myths // *Psychiatric Research Reports*. № 20. 1966. P. 85–90.
17. Fortes de Leff J., Espejel Aco E. Cultural Myths and Social Relationships in Mexico: A context for therapy // *Journal of Family Psychotherapy*. 2000. Vol. 11 (4). P. 79–92.
18. Larson J.H. The marriage quiz: college student's beliefs in selected myths about marriage // *Family Relations*. 1988. Vol. 37. P. 3–11.
19. Schwebell A.I., Fine M.A. Cognitive-behavioral family therapy // *Journal of Family Psychotherapy*. 1992. Vol. 3. P. 73–91.

REFERENCES:

1. Aivazova D.G. Vozmozhnosti Q-metoda v izuchenii faktorov blagopoluchiya supruzheskikh otnoshenii i ustoichivosti semeinoi sistemy [Possible Q-Method Study of Factors of Well-Being of the Marital Relationship and Stability of Family System] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*, 2016, no. 1, pp. 6–15.
2. Burlachuk L.F., Morozov S.M. Slovar'-spravochnik po psikhodiagnostike [Dictionary-Reference Book on Psychological Diagnostics]. SPb., 1999. 528 p.
3. Mishina T.M. Psikhologicheskoe issledovanie supruzheskikh otnoshenii pri nevrozakh [Psychological Study of Marital Relations in the Neuroses] Semeinaya psikhoterapiya pri nervnykh i psikhicheskikh zabolevaniyakh [Family Therapy for Nervous and Mental Diseases] / under the Editorship of V.K. Mager and R.A. Zachepilo. M., 1987. pp. 13–20.
4. Nesterova A.A. Sotsial'no-psikhologicheskie determinanty semeinykh mifov: dis. ... kand. psikhol. nauk [Socio-Psychological Determinants of Family Myths: Thesis ... PhD of Psychology]. M., 2004. 192 p.
5. Petrenko V.F. Osnovy psikhosemantiki: uchebnoe posobie [Basics of Psychosemantics: Tutorial]. Smolensk, 1997. 400 p.
6. Poslovitsy i pogovorki russkogo naroda (iz sbornika V.I. Dalya) [Proverbs and Sayings of the Russian People (from V.I. Dahl's Collection)]. M., 1987. 654 p.
7. Russkie poslovitsy i pogovorki / sost. T.M. Lugovaya [Russian Proverbs and Sayings]. T.M. Lugovaya]. M., 2002. 542 p.
8. Shneider L.B. Psikhologiya semeinykh otnoshenii: kurs lektzii [Psychology of Family Relations. Course of Lectures]. M., 2000. 512 p.
9. Eidemiller E.G. Semeinyi diagnost i semeinaya psikhoterapiya: uchebnoe posobie dlya vrachei i psikhologov [Family Diagnosis and Family Therapy: Textbook for Doctors and Psychologists]. SPb., 2003. 352 p.
10. Eidemiller E.G., Yustitskii V.V. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i [Psychology and Psychotherapy of Family]. SPb., 1999. 656 p.
11. Yung K.G. Arkhetip i simvol [Archetype and Symbol]. M., 1991. 288 p.

12. Beck A.T. Cognitive therapy and the emotional disorders. New York, 1976. 356 p.
13. Dattilio F.M. Cognitive marital therapy: A case study // Journal of Family Psychotherapy. 1993. Vol. 1. P. 15–31.
14. Dicks H. Experiences with marital tensions seen in the psychological clinic // British Journal of Medical Psychology. 1953. Vol. 26. P. 181–196.
15. Epstein N. Cognitive therapy with couples // American Journal of Family Therapy. 1982. Vol. 10. P. 5–16.
16. Ferreira A.J. Family myths // Psychiatric Research Reports. № 20. 1966. P. 85-90.
17. Fortes de Leff J., Espejel Aco E. Cultural Myths and Social Relationships in Mexico: A context for therapy // Journal of Family Psychotherapy. 2000. Vol. 11 (4). P. 79–92.
18. Larson J.H. The marriage quiz: college student's beliefs in selected myths about marriage // Family Relations. 1988. Vol. 37. P. 3–11.
19. Schwebell A.I., Fine M.A. Cognitive-behavioral family therapy // Journal of Family Psychotherapy 1992. Vol. 3. P. 73–91.

Приложение 1

Текст опросника «Анализ семейного мифа»

Перед Вами некоторые утверждения о браке, семье, отношениях между членами семьи. На прилагаемом регистрационном бланке ответов после номера вопроса приводятся варианты ответов: «совершенно не согласен», «вряд ли это верно», «и да, и нет», «в общем, это верно», «полностью согласен». Вы выбираете один из вариантов ответа и в зависимости от того, насколько Вы согласны с утверждением, в соответствующей графе ставите знак «+». Отвечайте быстро, не тратя слишком много времени на обдумывание вопросов, так как наиболее важна Ваша первая реакция, а не результат слишком долгих размышлений. Здесь не может быть «правильных» или «неправильных» ответов, важно именно Ваше мнение.

1. Мужчина и женщина могут вступить в брак только тогда, когда они уверены, что смогут прожить вместе до конца своих дней.

2. Часто бывает, что только любовь одного из супругов спасает другого от непоправимых ошибок.

3. В каждой семье есть четкие правила, которым должны следовать члены семьи.

4. Семья рушится только тогда, когда на нее воздействуют неблагоприятные обстоятельства извне.

5. Если в семье кто-то серьезно заболел, то все должны поступиться своими интересами и ухаживать за больным.

6. Благополучные семьи счастливы во все периоды совместной жизни.

7. Чувства супругов не охлаждаются в течение совместной жизни.

8. Если в семье царит любовь, то никакие бури ей не грозят.

9. Трудно бывает с людьми, у которых нет четких понятий: что такое долг, ответственность, благополучие.

10. Если в семье одни неприятности сменяют другие: уходит супруг из семьи, ребенок становится неуправляем, другой супруг не может устроиться на работу – это можно объяснить «злым роком».

11. Когда в семье растет ребенок, родители должны пожертвовать своей личной жизнью ради него.

12. В благополучной семье не бывает периодов, когда супруги несчастливы друг с другом.

13. Счастливой семью можно называть только тогда, когда и в старости супруги любят друг друга с той же силой.

14. Я уверен(а), что если супруг(а) охладевает, то не нужно обсуждать этот вопрос, не нужно ничего предпринимать – в конечном счете любовь вернет супруга(у).

15. Если муж хоть раз ударил жену, значит, он и впредь будет поднимать на нее руку.

16. Я верю в то, что большинство размолвок в семье происходит по чужой вине: недоброжелателей, завистников, сплетников.

17. Супругам необходимо все время жертвовать друг для друга.

18. В счастливой семье не бывает размолвок. Если же люди ссорятся, это значит, что они разлюбили друг друга.

19. Любовь в счастливой семье не угасает с годами.

20. Только любовь родителей, и больше ничто, может спасти ребенка, если он попал в беду.

21. Если ребенок сказал неправду, значит, в другой раз он опять сможет солгать.

22. Если семья распадается – это судьба.

23. Если бы мой супруг(а) не разделял(а) моих увлечений, то ради семейного спокойствия я бы отказался(лась) от них.

24. От семьи и брака требуется максимум счастья. Семья – главный и постоянный источник удовольствия.

25. Идеальная семья – это семья, в

которой супруги любят друг друга всю жизнь.

26. Я верю в случаи, когда любовь побеждает все «злые силы».

27. У хорошего семьянина всегда есть четкое представление о том, какой должна быть счастливая семья.

28. Если семья без видимых причин распадается, значит, ее сглазили.

29. Супруги должны быть бескорыстны и думать о семье, а не о себе.

30. Я считаю, что супружеское счастье – явление постоянное.

Баллы подсчитываются по следующей системе: «совершенно не согласен» – 1 балл, «вряд ли это верно» – 2 балла, «и да, и нет» – 3 балла, «в общем это верно» – 4 балла, «полностью согласен» – 5 баллов.

Ключи для обработки:

Подсчитываются баллы по каждой шкале:

1 шкала (миф «о вечной любви»): 1, 7, 13, 19, 25

2 шкала (миф «о волшебной силе любви»): 2, 8, 14, 20, 26

3 шкала (миф «абсолютизации семейных ситуаций»): 3, 9, 15, 21, 27

4 шкала (миф «о злых силах, атакующих семью»): 4, 10, 16, 22, 28

5 шкала (миф «о необходимости жертвы ради семьи»): 5, 11, 17, 23, 29

6 шкала (миф «о постоянстве семейного благополучия»): 6, 12, 18, 24, 30

Общий балл («общая мифологичность семейных убеждений») подсчитывается количеством согласий по всем утверждениям, т. е. где балл, присвоенный утверждению, больше 3 (максимальный балл по общей шкале может быть равен 30).

Регистрационный бланк ответов

Ф.И.О. _____

Возраст _____

Пол _____

Образование _____

	совер- шенно не согласен	вряд ли это верно	и да, и нет	в общем это вер- но	полно- стью со- гласен		совер- шенно не согласен	вряд ли это верно	и да, и нет	в общем это вер- но	полно- стью со- гласен
баллы	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1						16					
2						17					
3						18					
4						19					
5						20					
6						21					
7						22					
8						23					
9						24					
10						25					
11						26					
12						27					
13						28					
14						29					
15						30					

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Нестерова Альбина Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: anesterova77@rambler.ru

Nesterova Albina A. – Doctor of Psychology, Professor of the Department of Social Psychology, Moscow Region State University;
e-mail: anesterova77@rambler.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Нестерова А.А. Разработка и валидизация диагностического опросника «Анализ семейного мифа» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 1. С. 33–49.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-33-49

THE CORRECT REFERENCE TO ARTICLE

A. Nesterova. Development and validation of diagnostic questionnaire "Analysis of family myth". Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology, 2017, no 1. pp. 33–49.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-33-49

УДК 159.922.76-056.26; 394.8-053.81
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-50-64

ИЗУЧЕНИЕ СКЛОННОСТИ К СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ПРОЖИВАНИЮ: ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ¹

Э. Слайтер

Салемский государственный университет

01970, Массачусетс, г. Салем, ул. Лафайетт, д. 352, Соединенные Штаты Америки

Аннотация. Склонность к суицидальному поведению – важнейшая проблема среди молодежи при переходе к самостоятельному проживанию, однако мало известно о том, как этот феномен влияет на молодых людей с инвалидностью. Целью этого исследования был сбор информации о распространенности суицидальных наклонностей (в том числе, заявленные суицидальные мысли, планы или попытки суицида) среди молодежи переходного возраста 18–24 лет с ограниченными возможностями здоровья и контрольной группы здоровых молодых людей. Наше квази-экспериментальное исследование основано на вторичных данных коллаборационного психиатрического исследования эпидемиологии – репрезентативного исследования вопросов (данные со всей страны (США)), относящихся к поведенческим проблемам. Полученные результаты за прошедший год показывают, что люди с ограниченными возможностями здоровья в переходном периоде почти в четыре раза чаще сообщают о суицидальных мыслях, в девять раз чаще сообщают о составлении планов суицида и почти в одиннадцать раз чаще сообщают о попытках суицида ($p < .001$). Это исследование углубляет конкретные знания о категории населения молодых людей 18-24 лет, а также расширяет базу данных, подтверждающих наличие такой социальной проблемы в описываемой возрастной группе.

Ключевые слова: суицид, склонность к суициду, молодежь с особыми возможностями здоровья, переходный период, самостоятельное проживание.

SUICIDALITY AMONG TRANSITIONAL-AGED YOUTH WITH DISABILITIES: IMPLICATIONS FOR SOCIAL WORK PRACTICE

E. Slayter

Salem State University

352 Lafayette Street, Salem, Massachusetts, 01970, United States of America

Abstract. Suicide is a major problem among transitional-aged youth, yet little is known about how this phenomenon impacts youth with disabilities. This exploratory study sought to glean

© Э. Слайтер, 2017.

¹ Автор выражает искреннюю благодарность специалистам Московской общественной организации «Старшие Братья и Старшие Сестры» и особенно руководителю Александре Юрьевне Телицыной за качественный и профессиональный перевод статьи.

information about the prevalence of suicidality (i.e. self-reported suicidal thought, plan or attempt) amongst transitional-aged people aged 18-24 years old with a range of disabilities and a comparison group of youth without disabilities. This quasi-experimental study drew on secondary data from the Collaborative Psychiatric Epidemiology Study - a nationally representative study on matters relevant to behavioral health. Findings suggest that transitional-aged people with disabilities are almost four times more likely to report past year suicidal ideation, nine times more likely to report suicide plan-making and almost eleven times more likely to report suicide attempts ($p < .001$). This study extends specific knowledge across a population-base for young adults aged 18-24. Further, while this study also adds to the evidence base supporting the presence of this social problem in this population.

Key words: suicide, suicidality, emerging adulthood, transitional-aged youth.

Переход к взрослой жизни у молодежи часто осложнен целым рядом изменений, социальных и эмоциональных проблем, включающих в себя низкую самооценку и душевные страдания [6; 16]. Все молодые люди – вне зависимости от наличия особых возможностей здоровья или инвалидности – сталкиваются с этими сложностями. Существующие исследования определяют уровень склонности к суициду среди молодёжи переходного возраста, как высокий [9], при этом используют клинический термин «склонность к суициду», к которому относят наличие мыслей о суициде, планирование суицида и попытку суицида. Рассматривая категорию молодежи в возрасте от 15 до 24 лет, важно отметить, что суицид является второй по распространенности причиной смерти и приводит к 20% смертей ежегодно [9].

Данных о преобладании склонности к суициду среди молодых людей при переходе к взрослости в доступных источниках недостаточно, и их нехватка свидетельствует о необходимости этого исследования.

Данные, связанные с суицидом, о подростках США, учащихся в 9–12 классах, показывают, что 7,0% серьёз-

но рассматривали попытку суицида в предшествующем году (22,4% – девушки и 11,6% – юноши) [7]. В США на каждые сто тысяч подростков приходилось 9,9 совершенных самоубийств среди молодежи 15–24 лет [8; 10; 19]. В двух исследованиях, в которых рассматривались причины смерти подростков, суицид был отмечен первым для всех подростков [1; 3] и третьим для подростков 15–19 лет [10; 21]. Данные о подростках 13–19 лет в исследованиях польских авторов показывают, что о суицидальных мыслях сообщило 47,6% респондентов, о планах суицида – 32,3%, а попытки суицида были предприняты 10% подростков [22]. В проявлении склонности к суициду у подростков существуют гендерные различия. Анализ данных демонстрирует, что, хотя юноши чаще кончают жизнь самоубийством, девушки чаще сообщают о суицидальных мыслях [7].

Молодые люди с проблемами в обучении, получающие среднее образование в коррекционных школах, могут находиться в сфере большего риска суицида, чем их сверстники с общим образованием [3; 11; 17]. Однако мы мало знаем о молодёжи с более широким спектром ограничений. Более того, существует недостаток инфор-

мации о том, как феномен суицида может проявляться по мере перехода молодых людей с ограниченными возможностями здоровья от ранней юности к зарождающейся зрелости [4; 5; 14; 16]. Некоторые научные данные свидетельствуют о том, что «типичные» проблемы, с которыми люди сталкиваются в переходном возрасте, могут усугубляться опытом жизни людей с ограниченными возможностями здоровья [11; 12; 15]. Следовательно, чтобы установить базовые данные о молодежи с ограниченными возможностями здоровья, настоящее исследование изучает распространенность суицидальных мыслей, планов и попыток, о которых молодые люди сообщили сами, за последний год. В силу сравнительного недостатка независимых данных по этой теме у изучаемой категории молодежи эта работа является исследовательской.

Литературный обзор

Появляющаяся в последние годы литература раскрывает проблемы исследования склонности к суициду среди людей с ограниченными возможностями здоровья и значительно варьируется в зависимости от изучаемой группы населения. В ней не отражаются общие критерии ограниченных возможностей здоровья, что затрудняет сравнение. О двух исследованиях, основанных на опросе населения и изучавших группу людей с разнообразными нарушениями, будет сказано ниже. Пять других исследований основаны на выборках людей с конкретными видами ограничений, в том числе со сложностями в обучении, проблемами физического или интеллектуального развития или с сочета-

нием физических нарушений и связанных со здоровьем сложностей. Об этих исследованиях тоже пойдет речь ниже. Последняя статья – это литературный обзор, охватывающий сообщения о нанесении себе телесных повреждений. Только два исследования из всех посвящены именно молодёжи – не обязательно включая молодёжь в переходном к самостоятельному проживанию периоде, – но они включены в этот обзор в силу общей нехватки данных по этой теме. Два из этих исследований проводились среди взрослых со сложностями интеллектуального развития, однако эти данные помогают определить базовую информацию о вероятности появления склонности к суициду среди конкретной категории населения и указывают, в свою очередь, на необходимость учитывать нужды и когнитивные различия конкретных социальных групп в вопросах предотвращения самоубийств.

Теоретический анализ исследования, проведенного среди национальной репрезентативной выборки молодежи с особыми возможностями здоровья, показал, что уровень склонности к суициду среди людей с ограниченными возможностями значителен, что вызывает беспокойство. Вслед за исследованием 9–12-классников в США, это исследование использует термин «ограниченные возможности», понимаемые либо как физические, либо как относящиеся к особым медицинским диагнозам, в результате чего становится вероятным занижение количественных показателей – числа молодых людей с ограничениями, – что вызывает затруднение обобщения результатов для молодежи с разными типами ограничений. Джонс и Лоллар утверждают,

что молодые люди с ограниченными возможностями находятся в зоне повышенного суицидального риска, так как в их выборке студенты с ограничениями чаще сообщали, что серьезно задумывались о попытке суицида (33,2% vs. 15,0%; $CB = 2,7$, $p < 0,05$) или что совершали такую попытку (19,0% vs. 6,5%; $CB = 3,2$, $p < 0,05$) [12]. В то время как в большей части клинической литературы установилось более широкое понимание склонности к суициду (именно от суицидальных мыслей и планов до непосредственно попыток), в результатах этого исследования, скорее всего, недооценена распространенность склонности к суициду.

Анализ исследования населения на уровне штата показал следующее. Вашингтонский департамент здравоохранения опросил 10-классников о трех маркерах склонности к суициду – о мыслях, планах и попытках. Результаты показали, что среди старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья 31% сообщили о суицидальных мыслях, 25% строили планы суицида и 19% сообщили о предпринятых попытках суицида [27]. Отчет свидетельствует о том, что уровень склонности к суициду среди молодежи по штату Вашингтон выше, чем по стране в целом. Хотя это и не рецензируемая статья, этот документ описывает данные по всему штату, касающиеся молодежи, в том числе молодежи с ограничениями, относительно рискованного поведения, к которому причисляется и склонность к суициду. Этот отчет свидетельствует о тех же ограничениях в классификации особых возможностей здоровья и склонности к суициду, что и статья Джонс и Лоллар, рассмотренная выше [12].

В двух исследованиях фиксировалось наличие склонности к суициду среди молодежи со сложностями в обучении. В 1985 г. ученые в течение трех лет следили за выборкой молодых людей, вовлеченных в деятельность Центра по предотвращению суицида в Лос-Анджелесе, и установили, что 50% всех молодых людей, склонных к суициду, испытывали сложности в обучении ($n=14$). Второе исследование, фиксировавшее распространенность склонности к суициду в четырех областях северного Техаса, установило, что 14% всех связанных с суицидом случаев в школах затрагивали молодых людей со сложностями в обучении [3; 6]. Авторы отмечают, что молодежь с проблемами в обучении составляла всего 5% всех школьников. Это свидетельствует о большей вероятности склонности к суициду среди молодежи, испытывающей сложности в обучении.

Первое из двух исследований о склонности к суициду среди взрослых с задержками интеллектуального развития, использовало клиническую выборку из 751 гражданина Канады, имеющего отставание в интеллектуальном развитии, чтобы получить базовые демографические и клинические знания [15]. Были предоставлены данные о людях, которые в кризисной ситуации угрожали ($n=39$) или совершили попытку суицида ($n=28$). Выводы показывают, что, хотя было много общего у людей, угрожавших самоубийством, и тех, кто предпринял его попытку, последние были в среднем моложе и чаще имели значительный опыт использования услуг скорой помощи. Если смотреть на группу в целом, результаты показали различия по гендерной принадлежности (женщины), функцио-

нальному статусу (высоко функциональные) и опыту самоповреждения в отношении вероятности угроз или попыток самоубийства [13; 15].

Данные этого исследования, касающиеся гендерной принадлежности, неожиданны, так как они сильно отличаются от данных о том, как склонность к суициду проявляется среди населения с ограниченными возможностями здоровья, где женщины чаще угрожают самоубийством, а мужчины чаще совершают попытки суицида (Американский фонд по предотвращению самоубийств). Эти результаты могут указать на один способ принятия мер по предотвращению суицида именно среди людей с ограниченными возможностями здоровья [2]. Хотя упомянутое исследование было несовершенно – был использован всего один метод сбора данных, индивидуальные самостоятельно предоставленные отчеты (учитывая склонность отвечать на вопросы положительно, к примеру, среди людей с проблемами в интеллектуальном развитии) – это одна из немногих работ о суициде, посвященных именно людям с ограниченными возможностями здоровья и доступных для разработки клинической базы данных. Важные недостатки источников информации были тщательно изучены авторами.

Во втором исследовании, литературном обзоре, изучавшем взрослых с задержками в интеллектуальном развитии, авторы рассмотрели 21 рецензированную публикацию, посвященную склонности к суициду у людей с задержками в интеллектуальном развитии, включая одну статью, посвященную людям с синдромом Дауна [19]. Авторы согласились, что суще-

ствующая литература предоставляет данные о склонности к суициду по возрасту (а именно молодые / зрелые) и окружающей обстановке (а именно общинная, стационарная обстановка или условия проживания). Из этого литературного обзора можно извлечь три важных клинических замечания.

Первое и, возможно, самое главное замечание, сделанное в этой статье – предположение клинических врачей прошлого, что задержки в интеллектуальном развитии являются своеобразным «буфером» против возможной склонности к суициду, не подтверждается базой свидетельств, хоть и небольшой.

Во-вторых, было определено, что грусть и депрессия с большой вероятностью указывают на потенциал для будущей склонности к суициду и в клинических оценках должны приниматься всерьез.

В-третьих, эта публикация связывает существующие исследования о распространении депрессии среди людей с задержками в интеллектуальном развитии и указывает на возможность неверной диагностики, а также на необходимость особой оценки и механизмов вмешательства для клинических врачей. Последнее замечание демонстрирует необходимость исследования на предмет, как лучшие существующие практики оценки, вмешательства и предотвращения суицида могут быть модифицированы для определённых категорий населения.

В целом, хотя существующие данные указывают, что склонность к суициду – это важная проблема для людей с ограниченными возможностями, так как иногда они больше остального населения подвержены риску суицида, о

склонности к суициду в выборке населения известно мало. Кроме того, существующая литературная база не решает проблему недостатка литературы по теме суицида не только среди всех людей с ограниченными возможностями здоровья, но и, тем более, среди молодых людей с ОВЗ в переходном периоде – к самостоятельному проживанию.

Методы: используются данные коллаборационных психиатрических эпидемиологических опросов (КПЭС) с целью провести квази-экспериментальное, кросс-секционное исследование. Это исследование молодого населения в возрасте 18–24 лет. КПЭС состоит из следующих трёх опросов населения (выборка со всей страны): национальный опрос об американской жизни (степень удовлетворенности), повторный национальный опрос о коморбидности и национальное исследование выходцев из Латинской Америки и Азии в США. Результаты этих опросов были сопоставлены исследователями КПЭС с целью собрать полную и репрезентативную информацию о ряде расстройств среди населения. КПЭС известен своим подходом к формированию выборок из сообществ людей с темным цветом кожи, чтобы достичь цели репрезентативности. Результаты были получены из высказываний во время интервью, которые проводились телефонными программами с компьютерным управлением [7; 8; 9; 10].

Для более подробной информации о КПЭС и их подходах к формированию выборок обратимся к работе Джексона, Кесслера и др. [1]. По рекомендациям КПЭС по оценке данных, приближенные значения были получены из выборки людей с ограничен-

ными возможностями ($n=4,481,343$) и контрольной группы людей без ограничений ($n=4,463,529$). Как сказано у Е. Лайтфут и Э. Слэйтер [13], хотя этим данным уже больше десяти лет, доступ к национально репрезентативной, основанной на опросе населения базе данных, которая может помочь осмыслить распространенность склонности к суициду и предоставить информацию для предотвращения самоубийств, оправдывает использование этих данных.

Определение выборки: исследователи КПЭС определяли ограничения здоровья по состоянию самостоятельных заявлений, как и по критериям действий повседневной жизни (ДПЖ). Как сказано у Е. Лайтфут и Э. Слэйтер, использование ДПЖ для определения ограниченных возможностей распространено в сообществе, исследующем ограничения возможностей здоровья, хотя этот подход имеет свои недостатки [13].

В настоящем исследовании ограниченные возможности здоровья указывались, если человек заявлял минимум об одном ДПЖ. Так как люди могли заявлять более чем об одном расстройстве, процентные соотношения, указанные ниже, не взаимоисключающие. Хотя этому подходу недостает клинической точности, он полезен в вопросе определения превалирующих данных. 68% выборки людей с ограниченными возможностями здоровья сообщили о проблемах в обучении, запоминании или способности сосредотачиваться. Чуть больше трети выборки сообщили о сложностях в налаживании отношений с другими людьми (37%) или участии в школьном процессе, домашней работе или действиях повседневной

жизни (36%). Около четверти выборки людей с ограниченными возможностями здоровья (23,7%) сообщили о сложностях в работе или бизнесе. 14% выборки с ограниченными возможностями здоровья сообщили, что испытывают сложности при необходимости одному покинуть дом и/или пойти к врачу. Наконец, почти 7% выборки с ограниченными возможностями сообщили, что сталкиваются с трудностями в одевании, купании, в вопросах гигиены или передвижения по дому. Демографические характеристики выборки и контрольной группы показаны в табл. 1. Обе группы имеют схожую природу, однако люди в выборке чаще имели партнера или супруга(у) ($CB=1,51$, $p<0,001$), хотя реальное число людей с партнером или супругом(ой) было невелико [18; 23; 24; 25; 26].

Анализ проводился с оценкой по уточнениям исследователей КПЭС. Описание подхода к оценке исследователей КПЭС в создании файла данных находится на следующем сайте: http://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/CPES/about_cpes/weighting/introduction.jsp.

Анализ данных с двумя переменными (t-критерий с независимыми выборками, соотношения вероятностей) был проведен с использованием Стандартизированного статистического пакета для социальных исследований, версия 21. Контрольные переменные гендерной принадлежности молодежи с темным цветом кожи и сообщений о злоупотреблении веществами, расстройствами настроений или поведения были использованы для создания выверенных соотношений вероятностей (см. табл. 1).

Таблица 1

Демографические характеристики молодых людей в переходный период к самостоятельной жизни

Переменная	Люди с ограниченными возможностями здоровья (N=4,481,343)	Люди без ограничений возможностей здоровья (N=4,463,529)	Соотношения вероятностей и результаты t-тестирования
Пол (женский)	56,3%	48,2%	CB=1,38***
Раса (Белые в сравнении с афроамериканцами/черными, американцами азиатского происхождения или «другими»)	69,1%	61,9%	CB=1,37***
Латиноамериканская национальность (в сравнении с другими национальностями)	20,6%	17,4%	CB=1,23***
Сообщили о наличии партнера / супруга(и)	5,8%	3,9%	CB=1,51***
Средний годовой доход	\$45,560 (SD=\$49,284)	\$46,093 (SD=\$47,095)	t=21,9***

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Примечание: Контрольная группа состоит из молодежи без ограничений по здоровью.

Эти переменные были выбраны у молодежи в связи со склонностью к суициду (распространенность, мысли, планы, попытка). Демографические факторы риска возникновения и развития склонности к суициду включают гендерную принадлежность, расу, латиноамериканскую национальность [27; 28].

Распространенность суицида среди молодых людей, определяющих свою национальность как латиноамериканскую (особенно среди девушек), афроамериканскую (юноши) или американо-индейскую и считающих себя выходцами из Аляски, выше, чем среди азиатской или белой молодежи [8; 27]. С целью облегчения интерпретации результатов данные представлены как соотношения вероятностей (обозначены в таблицах № 1 и № 2 как «СВ»). В этом исследовании все представленные соотношения вероятностей – трансформации примерных коэффициентов, полученных путем анализа логистической регрессии. Полученные таким образом данные о вероятности или частоте заявлений о расстройствах в выборке и контрольной группе легко интерпретировать. К примеру, соотношение вероятностей ниже 1 (например, 0,70) означает, что выборка сообщает о суицидальных мыслях с вероятностью на 30% меньше, чем контрольная группа. Однако соотношение вероятностей выше 1 (например, 1,50) обозначает, что выборка сообщает о суицидальных мыслях в полтора раза чаще, чем контрольная группа. Использование соотношений вероятностей применимо в данном анализе, так как оно сфокусировано в первую очередь на сравнении категорий населения и облегчении интерпретации этой работы для неакадемических профессионалов (см. табл. 2).

Отрегулированные соотношения вероятностей отвечают за пол, возраст, расу и национальность.

Определение переменных

Все переменные, включенные в это исследование, взяты из оригинальных исследований КПЭС. Согласно исследователям КПЭС, использованный опрос практически повторял расширенную версию составного международного диагностического интервью (СМДИ) Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), которая была разработана для опросной инициативы Всемирного психического здоровья (ВПЗ), называемого также ВПЗ-СМДИ [27]. Три бинарных независимых переменных были использованы для изучения распространенности суицидальных мыслей, планов и попыток за последний год среди выборки и контрольной группы. Важно отметить, что эта информация была сообщена самими участниками, а не собрана при помощи медицинских документов или записей о психическом лечении. Кроме того, КПЭС собирали данные о количестве попыток самоубийства, совершенных на протяжении жизни.

Ограничения

У этого исследования есть два ограничения, первое из которых относится к использованию данных, сообщенных самими участниками. Учитывая табуированность темы в повседневных разговорах, вполне вероятно, что заявлений о суицидальных мыслях, планах или попытках недостаточно. Кроме того, отсутствует контекстуальная информация о сообщенных суицидальных мыслях, планах и попытках. Отсутствуют важные контекстуальные

Таблица 2

Распространенность склонности к суициду, о которой участники сообщили сами, среди молодежи с ОВЗ в переходный период за прошедший год

Переменная	Люди с ограниченными возможностями здоровья (N=4,481,343)	Люди без ограниченных возможностей здоровья (N=4,463,529)	Неотрегулированное соотношение вероятностей, результат тестирования или t-тестирования	Отрегулированное соотношение вероятностей, результат тестирования или t-тестирования
Наличие суицидальных мыслей в прошедшем году	32,4%	11,4%	OR=3,71***	OR=3,60***
– планировали суицид в прошедшем году (подкатегория суицидальных мыслей)	– 12,2%	– 3,9%	OR=9,13***	OR=9,11***
– совершили попытку самоубийства в прошедшем году (подкатегория суицидальных мыслей)	– 22,9%	– 6,6%	OR=10,6***	OR=10,5***
– количество попыток самоубийства на протяжении жизни (подкатегория суицидальных мыслей)	2,0 (SD=2,4)	2,7 (SD=1,3)	t=14,5***	-

*p<0,05

**p<0,01

***p<0,001

Примечание: Контрольная группа состоит из молодежи без ограничений по здоровью.

данные о занятости выборки в планировании перехода и в системах услуг, связанных с ограниченными возможностями, так как исследование КПЭС не было нацелено на сбор информации об услугах для людей с ограниченными возможностями.

Данные о распространенности склонности к суициду, сообщенные самими участниками, представлены в табл. 2.

В исследовании за прошедший год 32,4% молодых людей с ограниченными возможностями сообщили о суицидальных мыслях, в сравнении с 11,4% молодых людей без ОВЗ (отрегулированное соотношение вероятностей (ОСВ)=3,60, p<0,001). В этой группе 12,2% молодых людей переходного возраста с ограниченными возможностями в сравнении с 3,9% остальных молодых людей сообщили о плани-

ровании суицида ($ОСВ=9,11, p<.001$). Далее, в первой группе 22,9% молодых людей с ОВЗ в переходном возрасте в сравнении с 6,6% остальных сообщили о совершении попытки суицида в прошедшем году ($ОСВ=10,51, p<.001$).

Изучение заявленных попыток суицида на протяжении жизни респондентов показало, что молодые люди с ОВЗ во время переходного периода к самостоятельной жизни, сообщившие о склонности к суициду за прошедший год, в среднем совершили две попытки самоубийства (ср. арифм. = 2,0, стандартное отклонение = 2,4). Контрольная группа, напротив, предприняла в среднем почти по три попытки самоубийства на протяжении жизни (ср. арифм. = 2,7, стандартное отклонение = 1,3).

Обсуждение и выводы

Представленное исследование описывает основные данные о распространенности заявленных участниками суицидальных мыслей, планов и попыток за последний год среди выборки молодежи с ограниченными возможностями здоровья в переходный к самостоятельной жизни период. Результаты демонстрируют, что молодежь с ОВЗ в этот период находится в зоне большего риска суицидальных мыслей, планов и попыток, чем молодые люди без особенностей здоровья. Действительно, чуть меньше трети молодых людей с ОВЗ в переходном периоде сообщили о суицидальных мыслях за прошедший год. Выборка молодежи с ОВЗ в переходном периоде в 3,6 раз чаще сообщала о суицидальных мыслях, а частота сообщений о суицидальных планах или попытках была примерно в три раза выше уровня риска.

Таким образом, при том, что суицид известен как распространенная причина смерти в возрастной категории молодежи от 10 до 24 лет, похоже, что существует подгруппа молодежи, начинающая самостоятельное проживание, которая подвержена большему риску склонности к суициду. Эти данные позволяют сделать выводы о необходимости принятия специальных мер, направленных на предотвращение суицида.

Кроме того, это позволяет использовать скрининг суицидов для их оценки и вмешательства. Специалисты должны учитывать развитие специфичных для культуры скрытых инструментов скрининга суицида, его оценки и предотвращения, а также подтверждают необходимость позитивной коммуникационной кампании в социальных сетях.

Планирование программы по предотвращению суицида: планирование помощи по предотвращению суицида должно быть направлено не только на саму молодежь в период перехода к самостоятельному проживанию, но и на их семьи, а также на организации, где и тем, и другим оказываются услуги и поддержка. Ресурсный центр по предотвращению суицида составил Репозиторий лучших практик (РЛП), в котором перечислен ряд программ, доказавших свою востребованность и эффективность, т. е. разного вида вмешательств, которые прошли тщательную оценку и продемонстрировали положительный результат.

Подходы к предотвращению могут принять микро/семейный уровень или макро/общественный уровень. Вмешательство микро/семейного уровня, программа «Поговорим со сторожем»

(«тем, кто охраняет границы»), организовывает обучение по предотвращению суицида для приемных родителей и других взрослых, заботящихся о молодежи, оставшейся без попечения родителей. Основные «сторожа» («те, кто берегут границы») – это «люди, которые регулярно контактируют с молодыми людьми или семьями в беде», согласно Национальной стратегии по предотвращению суицида [25]. Обучение «сторожей» оценивается как одна из нескольких многообещающих стратегий предотвращения суицида. Это обучение затрагивает мифы и факты о суициде, риск и защитные факторы, информацию о предупреждающих признаках суицида, идеи о том, как говорить о суициде с молодежью, находящейся в зоне риска, подходы к запрету на средства, возможные для применения попыток суицида, а также рекомендации по реакциям на суицидальный кризис.

С другой стороны, примером вмешательства макро/общественного уровня является Программа модели предотвращения подросткового суицида (ПМППС), которая могла бы быть осуществлена в определенном сообществе. ПМППС – это общественная программа вмешательства и предотвращения суицидального поведения, которая направлена на высокие уровни суицида среди подростков и молодых людей. Цели программы связаны с уменьшением количества случаев подросткового суицида и его попыток путем информирования общества о суициде. Как общественная инициатива, ПМППС задействует универсальные, отобранные способы вмешательства и подчеркивает роль вовлеченности сообщества в профи-

лактику суицидов среди молодежи. Хотя программа была создана с учетом конкретных культурных нужд американо-индейского сообщества, при небольшой модификации она может быть использована для представителей других сообществ.

Скрининг-обследование в центрах услуг для людей с ограниченными возможностями

Данные, полученные при обследовании молодежи, свидетельствуют о необходимости осуществлять попытки предотвращения суицида в среде, где молодежь в переходный период к самостоятельному проживанию воспринимается с учетом их возможностей, особенности и ограничений по здоровью. Эти обследования могут включать в себя школы или обучающие программы для людей 18–21 года, центры независимого проживания, центры устройства на работу, центры профессиональной реабилитации и государственные офисы, такие как офис социального обеспечения. Конкретные специалисты могут также включать помощь по планированию перехода к самостоятельной жизни, тренеров по обучению жизненным навыкам, тренеров по трудоустройству или тренеров для родителей.

Хотя многие профессионалы, работающие в такой среде, не являются консультантами по психическому здоровью, может проводиться их обучение скринингу, например, при рассмотрении программы вмешательства «Спросить, убедить, направить» (QPR). Этот широко используемый метод предлагает онлайн-тренинги и для отдельных людей и для организаций (QPR International, 2015). Это обследо-

вание может быть использовано, если молодой человек угрожает навредить себе или покончить с собой, проявляет интерес к способам совершить самоубийство (например, поиск таблеток, оружия и др.) или говорит и пишет о смерти или суициде.

Врачу, работающему в клинике, следует провести оценку психического здоровья пациента с целью разработки мер предосторожности, которые тут же могут быть осуществлены, чтобы обеспечить безопасность и стабильность молодого человека. На наш взгляд, именно специалистам сферы услуг для людей с ограниченными возможностями здоровья необходимо чувствовать себя более комфортно в процессе скрининга именно с этой категорией молодых людей. Меры по вмешательству и предотвращению суицида в этой категории молодежи могут также проводиться врачами-психологами и социальными работниками, которые работают с молодежью переходного возраста с ограниченными возможностями, в общественных центрах психического здоровья и клиниках. Такие меры по выявлению потенциальной склонности к суициду должны проводиться с использованием стандартных методов скрининга на суицид [18].

Проблемы, возникающие в практике.

1. Инструменты для проведения скрининга.

Несмотря на большое количество инструментов скрининга, обследований, оценки и вмешательства, доступных клиническим врачам, важно отметить, что в реестре лучших практик Ресурсного Центра по Предотвращению Суицида нет списка инструментов, специфичных для людей с

ограниченными возможностями. Хотя для некоторых категорий населения с ограниченными возможностями применение общей соответствующей возрасту практики возможно, для других групп людей с особыми возможностями здоровья или культурными особенностями это может стать проблемой. Например, методы скрининга на злоупотребление веществами для работы с глухими, плохо слышащими и использующими американский язык жестов (АЯЖ) людей пришлось модифицировать из-за различий в терминологии в английском и АЯЖ [10]. Похожие сложности возникают и с людьми с когнитивными задержками в развитии.

2. Кампания в социальных сетях.

Когда мы думаем и о прогрессе коммуникационных технологий, и о росте широкого доступа к таким технологиям, становится ясно, что этот процесс реформирует отношения между людьми. Активное использование Интернета повлекло за собой беспрецедентный рост уровня связи и деятельности онлайн. Виртуальные пространства сжимают расстояния, ассоциируемые с географическим месторасположением, и становится возможным создавать связи между людьми способом, немыслимым в контексте традиционного общения. Похоже, что онлайн-сообщества быстро становятся скорее правилом, чем исключением относительно социальных контактов молодежи [20]. С учетом этих реалий в последние годы в попытках предотвращения суицида стали использоваться сила и потенциал социальных сетей, таких как YouTube, Twitter и Facebook. Одна из таких кампаний, кампания «Станет лучше» в YouTube, была спроектирована, что-

бы поддержать молодых людей, имеющих нетрадиционную сексуальную ориентацию (ЛГБТ) [20; 28]. Она была создана в 2010 г. американским журналистом Дэном Сэваджем и его партнером Тэрри после волны молодежных суицидов, ставших последствиями буллинга (травли). Следует отметить, что хотя на момент написания этой работы не существует исследований об эффективности этой кампании в отношении снижения количества попыток суицида, справедливо будет отметить, что эта доморощенная кампания смогла уникальным образом привлечь внимание к проблеме суицидов среди молодых людей ЛГБТ и создать условия для международного диалога о буллинге и самоубийствах среди данной категории населения. Потенциал для исследования подобных подходов к предотвращению суицида среди молодых людей переходного возраста с ограниченными возможностями еще не изучен, однако может быть принят во внимание организациями, занимающимися помощью таким людям.

Перспективы исследования. В то время как это исследование представляет основную информацию о

распространенности самостоятельно заявленной склонности к суициду среди молодежи с ОВЗ в период перехода к самостоятельному проживанию и других молодых людей, в трех областях необходимы дополнительные исследования.

Во-первых, рассмотрение различий (или их отсутствия) между влиянием факторов риска склонности к суициду на молодежь в переходном к самостоятельному периоду жизни с ограниченными возможностями здоровья или без них необходимо для грамотного составления программ по предотвращению суицидов и применения скрининга.

Во-вторых, необходимо развитие и тестирование программ предотвращения, инструментов скрининга, оценки и вмешательства для глухих и слабослышащих молодых людей в переходный период.

В-третьих, сразу после проведения тренингов с родителями, работниками сферы услуг и клиническими врачами необходимо провести исследования компетентности вмешательства и уверенности в правильности и своевременности подобного вмешательства.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. Alegria M., Jackson J. Kessler R. and Takeuchi D. [Electronic source]. URL: <http://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/ICPSR/studies/20240#method> (request date 05.01.16).
2. American Foundation for Suicide Prevention. Suicide Rates by Sex. URL: <https://www.afsp.org/understanding-suicide/facts-and-figures> (request date 11.03.15).
3. Bender W.N., Rosenkrans C.B., Crane M.K. Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Learning Disability Quarterly*. 1999. № 22. P. 143–156.
4. Blakeslee J. Expanding the scope of research with transition-age foster youth: applications of the social network perspective. *Child & Family Social Work*. 2012. №17(3), P. 326–336.
5. Blakeslee J.E., Del Quest A., Powers J., Powers L.E., Geenen S., Nelson M., Dalton L.D., McHugh E. Reaching everyone: Promoting the inclusion of youth with disabilities in evaluating foster care outcomes. *Children & Youth Services Review*. 2013. № 35(11). P. 1801–1808.

6. Borowsky I., Resnick M. Environmental stressors and emotional status of adolescents who have been in special education classes. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. 1998. № 152 (4). P. 377–382.
7. Centers for Disease Control (CDC). Suicide: Facts at a Glance [Electronic source]. URL: <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/suicide-datasheet-a.pdf> (request date 05.01.16).
8. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Suicide Rates Among Persons Ages 10–24 Years, by Race/Ethnicity and Sex, United States, 2005–2009 [Electronic source]. National Center for Injury Prevention and Control. URL: <http://www.cdc.gov/violenceprevention/suicide/statistics/rates03.html> (request date 10.03.15).
9. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). National Center for Injury Prevention and Control [Electronic source]. URL: www.cdc.gov/injury/wisqars/index.html (request date 24.09.14).
10. Guthmann D., Moore D. The substance abuse in vocational rehabilitation screener in American Sign Language (SAVR-S-ASL) for persons who are deaf. *Journal Of The American Deafness & Rehabilitation Association (JADARA)*. 2007. № 41 (1). P. 9–16.
11. Huntington D.D., Bender W.N. Adolescents with Learning Disabilities at Risk? Emotional Well-Being, Depression, Suicide. *Journal Of Learning Disabilities*, 1993. 26(3). PP. 159-166.
12. Jones E., Lollar D. Relationship between physical disabilities or long-term health problems and health risk behaviors or conditions among U.S. high school students. *Journal of School Health*. 2008. 78(5). P. 252–257.
13. Lightfoot E. and Slayter E. Risk factors for child welfare involvement amongst parents with disabilities. *Children and Youth Services Review*. 2014. 47(P3), P. 283–290.
14. Lotstein D.S., Kuo Alice A., Strickland Bonnie, Tait. The Transition to Adult Health Care for Youth With Special Health Care Needs: Do Racial and Ethnic Disparities Exist? *Pediatrics*. Supplement 2010. 3, 126(3), pS129-S136. 8p. DOI: 10.1542/peds.2010-146SF.
15. Lunskey Y., Raina P., Burge P. Suicidality among adults with intellectual disability. *Journal of Affective Disorders*, 2012. 140, 3, 292–295.
16. Mandarino K. Transitional-Age Youths: Barriers to Accessing Adult Mental Health Services and the Changing Definition of Adolescence. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. 2014. 24(4), P. 462–474.
17. McBride H.E., Siegel L.S. Learning disabilities and adolescent suicide. *Journal Of Learning Disabilities*, 1997. 30(6). P. 652–658.
18. McManama O'Brien K. H., Singer J.B., LeCloux M., Duarté-Vélez Y., & Spirito A. Acute behavioral interventions and outpatient treatment strategies with suicidal adolescents. *International Journal Of Behavioral Consultation & Therapy*, 2014. №9(3), P. 19–25.
19. Merrick J., Merrick E., Lunskey Y., Kandel I. Suicide behavior in persons with intellectual disability. *The Scientific World Journal*. 2005. № 5. P. 729–735.
20. Muller A. Virtual communities and translation into physical reality in the 'It Gets Better' project. *Journal Of Media Practice*. 2011. №12(3), P. 269–277.
21. Neimeyer R., MacInnes W. Assessing paraprofessional competence with the Suicide Intervention Response Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 1981. 28(2), PP. 176–179.
22. Pawłowska B., Potemska E., Zygo M. & Olajossy M. Prevalence of selfinjury, suicidal ideation, plans and attempts in adolescents aged 13 to 19 years of age. *Polish Journal Of Public Health*. 2015. 125(1). PP. 55–59.
23. Peck M. Crisis intervention with chronically and acutely suicidal adolescents. In M. Peck, N. Farbelow and R. Litman. *Youth Suicide*. New York, 1985. P. 1–33.
24. Rourke B.P., Young G.C., Leenaars A.A. A Childhood Learning Disability that Predisposes Those Afflicted to Adolescent and Adult Depression and Suicide Risk. *Journal Of Learning Disabilities*. 1989. 22(3), P. 169–175.

25. United States Department of Health and Human Services. National Strategy for Suicide Prevention: Goals and Objectives for Action. URL: [http://www,hhs.gov](http://www.hhs.gov) (request date 05.03.15).
26. Wachter C.A., Bouck E.C. Suicide and Students With High-Incidence Disabilities. *Teaching Exceptional Children*. 2008. 41(1). P. 66–72.
27. Washington State Department of Social and Health Services, Division of Alcohol and Substance Abuse. Washington State's Plan for Youth Suicide Prevention [Electronic source]. URL: http://www.doh.wa.gov/Portals/1/Documents/Pubs/160024_YouthWithDisabilities-RiskFactorsForSubstanceAbuse.pdf (request date 10.03.15).
28. Webster Jr.C.R. It Gets Better Project. *Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry*. 2013. № 52(6). P. 657–659.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Слайтер Элспет – доктор наук, адъюнкт-профессор Школы социальной работы Салемского государственного университета;
e-mail: eslayter@salemstate.edu

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Elspeth Slayter – Doctor of Science, Adjunct Professor, School of Social Work, Salem State University;
e-mail: eslayter@salemstate.edu

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Э. Слайтер. Изучение склонности к суицидальному поведению среди молодежи с ограниченными возможностями здоровья при переходе к самостоятельному проживанию: возможности применения в практической социальной работе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 1. С. 50–64.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-50-64

THE CORRECT REFERENCE TO ARTICLE

E. Slayter. Suicidality among transitional-aged youth with disabilities: implications for social work practice. *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*. 2017. no 1. pp. 50–64.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-50-64

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.99

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-65-73

БИБЛИОТЕРАПИЯ В США И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ ЕВРОПЫ: ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ И ДАННЫЕ О КЛИНИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДА

Голзицкая А.А.

*Психологический институт Российской академии образования
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация*

Аннотация. В статье рассматриваются основные этапы становления такого арт-терапевтического метода работы, как библиотерапия, применительно к опыту англоязычных стран Европы и США. Данные многочисленных исследований зарубежных коллег, не освещенные до настоящего момента в отечественной литературе, могут быть особенно полезны в связи с растущим интересом к этому методу в России. Неоспоримые преимущества библиотерапии, такие как низкая стоимость терапевтических процедур, возможность дистанционной работы без потери результативности, а также широкий спектр решаемых с ее помощью проблем, делают метод особенно перспективным для дальнейшей разработки.

Ключевые слова: библиотерапия, художественная литература, библиотечное дело, мета-анализ.

BIBLIOTHERAPY IN THE UNITED STATES AND EUROPEAN ENGLISH- SPEAKING COUNTRIES: HISTORY OF DEVELOPMENT AND DATA ABOUT THE CLINICAL EFFECTIVENESS OF THE METHOD

A. Golzitskaya

*Psychological institute of Russian Academy of Education
9/4, Mohovaya Str., Moscow, 125009, Russian Federation*

Abstract. The article is dedicated to the main stages of development of bibliotherapy in relation to the experience of European English-speaking countries and the United States. Data from numerous studies of foreign colleagues, not covered in the literature until now, can be particularly useful in connection with the growing interest in the method in Russia. The benefits of bibliotherapy, such as low cost treatments, the possibility of distance therapy without loss of effectiveness, and a wide range of solved problems, makes the method perspective for further development.

Key words: bibliotherapy, literature, library science, meta-analysis.

© Голзицкая А.А., 2017.

Идея, что искусство может способствовать достижению и поддержанию эмоционального благополучия индивида, не нова – так или иначе она циркулирует в общественном сознании еще с тех времен, когда Аристотель выдвинул гипотезу о существовании эмоционального катарсиса. Художественная и дидактическая литература применяется в качестве средства лечебного и воспитательного воздействия несколько столетий, но только в последние декады стали появляться научные работы, обосновывающие результативность ее использования. Анализ отечественных источников, посвященных этой проблематике, выявил пробел знаний, связанных с зарубежным опытом применения библиотерапии (арт-терапевтического направления психотерапии, связанного с чтением и анализом содержания книг).

Целью данного обзора выступает рассмотрение основных этапов развития библиотерапевтического метода в США и англоязычных странах Европы. В перечень задач входит анализ англоязычных источников, посвященных проблеме применения библиотерапии, обзор подходов к вычленению подвидов метода, а также освещение данных о его клинической эффективности при работе с различными видами личностных трудностей.

Некоторые исследователи придерживаются мнения, что использованием фразы «медицина для души», начертанной над входом в античные библиотеки, было положено начало существованию библиотерапии [12].

Но говорить о целенаправленном осуществлении библиотерапевтической работы можно лишь с момента возникновения нового взгляда на

психические расстройства, который часто соотносится с первой половиной XIX в. Именно тогда «душевные болезни» стали рассматриваться не как порождение сил зла, а как нарушения психического здоровья индивида, которое может быть подвергнуто лечению с использованием «моральной терапии». К этому моменту несколько европейских учреждений во Франции, Италии и Англии, занимавшихся терапией психических заболеваний, уже имели в своем арсенале сформированные библиотеки, книги из которых становились важными элементами процесса работы с пациентами [7, с. 117].

В США пионерами нового направления работы с пациентами, предполагавшей использование чтения книг, стали американский врач Б. Раш и управляющий приютом для душевнобольных Дж. Гальт. Первый из упомянутых специалистов предписывал людям, страдающим психическими расстройствами, чтение художественных произведений, обосновывая это тем, что они обладают свойством отвлекать пациентов от тяжелых мыслей, которые могут быть источником их страданий [9, с. 90].

Но особый расцвет интереса к практике библиотерапии был отмечен в начале XX в. Стоит оговориться, что сам термин *библиотерапия* (от греческих слов *biblion* – ‘книга’ и *therapeia* – ‘лечение’) появился только в 1916 г. Его в широкое использование внедрил С. Крозерс, подразумевавший под ним применение литературных произведений для лечения психических заболеваний.

Именно в этот период времени возникает практика профессионального применения метода не только в

медицине, но и в библиотечном деле. Первым специалистом-библиотекарем, получившим квалификацию по использованию книг в процессе терапии психических заболеваний, стала Е.К. Джонс, работавшая библиотечным администратором в госпитале МакЛина (США).

Первая мировая война и ее последствия во многом сформировали библиотерапию как дисциплину. Рост числа психических травм, спровоцированных ужасами боевых действий, требовал новых подходов к их лечению. В 1920-х и 1930-х гг. больничные библиотеки были основным ресурсом литературы, позволяющей бывшим солдатам морально восстановиться от последствий физических ран и психологического шока [7, с. 119]. В самый пик востребованности труда библиотекарей и волонтеров, занимавшихся библиотерапевтической практикой с военными в госпиталях США, в этом процессе было задействовано 170 специально подготовленных специалистов библиотечной специальности. С 1920 по 1950 гг. С. Петерсон-Делени разработала настолько успешный библиотерапевтический сервис в системе Ветеранских административных госпиталей, что ее направили представлять больничных библиотекарей на конференции в Риме [6].

Значимое событие произошло в сфере библиотерапии на стыке 40-х и 50-х гг. XX в., когда впервые была опубликована академическая работа К. Шродс (1949) «Библиотерапия: теоретическое и клиническое-экспериментальное исследование» [17]. Автор выдвинула предположение, что литература воздействует на читателя посредством четырех основных про-

цессов: идентификации, проекции, катарсиса (или абреакции) и инсайта.

Ее работа оказала значительное влияние на формирование объяснительной базы психологического влияния литературы, и, несмотря на то, что ее теоретический подход основывался в основном на идеях З. Фрейда, эта работа легла в основу современных моделей библиотерапии.

Сама К. Шродс выделила два типа литературы, используемой в библиотерапевтических целях. Первый – это дидактическая литература, в состав которой автор включала методическую и учебную литературу, предназначенную для фасилитации личностных изменений, провоцируемых в большей степени когнитивным осознанием своего «Я». Второй тип – художественная литература, в которой драматичность человеческого поведения представлена посредством поэзии, биографических очерков и т. д.

Автор считала, что художественная литература обладает большим потенциалом вызывать изменения в связи с тем, что она способствует приобретению человеком эмоционального опыта, необходимого для эффективной терапии [7, с. 120].

За рубежом интерес к библиотерапии постепенно возрастал в 1940-х – 1970-х гг., преимущественно в Северной Америке, и если изначально этот метод использовался в работе со взрослыми пациентами клиник и госпиталей, то в дальнейшем появились перспективы применения библиотерапии в работе с детьми. М. Агнес (1946) считается первым специалистом, использовавшим ее техники в работе с дезадаптированными детьми. В своей статье она предложила использовать

библиотерапию в целях помощи детям в преодолении проблем различного генеза, а не в целях развития определенных ценностей и черт характера. Так начиналась эпоха применения библиотерапии в школьном обучении.

Важной вехой в использовании библиотерапевтического метода в рамках психологического консультирования и образовательного процесса стала работа Заккария и Мозес (1968) [13]. Авторы затронули в своем труде важный аспект, связанный с тем, что в библиотерапии так же, как и в других видах терапии, существует ряд ограничений и трудностей, включающий среди прочего склонность специалистов преувеличивать возможности этого метода, игнорирование ими наличия необходимых копинг-стратегий, подкрепление и усиление страхов и тревог клиентов. Тем не менее Заккария и Мозес (1968) отдельно подчеркивали, что ряд исследований доказал эффективность метода в работе с учащимися.

В 1970 г. вышла статья С. Шклубасси, в которой были проанализированы источники, посвященные библиотерапии. На их основе автор создала классификацию исследований по данной проблематике, предложив разделить их на четыре основных типа: *медицинский* (применение библиотерапии в медицинских целях специально обученными библиотекарями, работающими в клиниках и госпиталях); *психиатрический* (применение библиотерапии в клиниках в сочетании с другими терапевтическими техниками); *образовательный* (использование библиотерапевтического метода на различных ступенях образовательного процесса) и *коррекционный* (использование библиотерапии в

целях коррекции девиантного поведения). Помимо этого автор вычленила четыре вида библиотерапевтических интервенций: интеллектуальную, социальную, эмоциональную и поведенческую. С. Шклубасси также затронула две основные проблемы библиотерапевтических исследований: первая из них касалась того, что, тогда как термин «библиотерапия» подразумевает именно лечебный процесс, техники метода могут быть использованы также и в целях диагностики (*библиодиагностика*) и в целях профилактики (*библиофилактика*). По мнению автора, не существует четкого разделения между указанными видами метода в научных исследованиях, что может влиять на результативность его применения. Вторая проблема заключалась в том, что большинство из опубликованных на тот момент работ по проблематике было дескриптивным, а не экспериментальным [16].

Несколькими годами позже Р. Рубин [15], автор ряда знаковых работ, посвященных библиотерапии («Bibliotherapy Sourcebook», или «Справочник по библиотерапии» (1978), «Using Bibliotherapy», или «Использование библиотерапии» (1978)), выделила в одной из них тот элемент, который, как она считала, является неотъемлемой частью любого библиотерапевтического процесса: обсуждение литературы после ее прочтения.

Также автор выделила три основных типа библиотерапии:

- *Институциональную*, подразумевающую использование книг в работе с пациентами психиатрических клиник в целях информирования, восстановления и ресоциализации.
- *Клиническую*, включающую при-

менение художественной литературы с группами людей в учреждениях или сообществах для побуждения достижения инсайта и поведенческих изменений.

- *Развивающую*, в рамках которой работа ведется с применением художественной и дидактической литературы в целях поддержания психического здоровья участников терапевтического процесса [11, с. 28].

С 1970-х гг. за рубежом наметился переход к деинституализации психиатрической помощи населению, в связи с чем те подходы, которые были обозначены Р. Рубин (1978), почти утратили свою практическую значимость. Тем не менее они стали подходящей иллюстрацией изменения определения библиотерапии в соответствии с изменением подхода к реализации процесса терапии психических заболеваний.

Некоторые авторы, такие как Коэн (1994), считают, что к настоящему моменту сложно вычлнить ясное и общепринятое определение библиотерапии, проистекающее из анализа литературы или практического опыта применения метода. Учитывая реалии сегодняшнего дня, некоторые авторы предлагают следующую классификацию библиотерапии.

Креативная библиотерапия, включающая использование художественной литературы в групповой и индивидуальной работе в целях поддержания психического здоровья. Современная практика ориентирована преимущественно на групповую форму в связи со значимостью параметров времени и ресурсов. Креативные библиотерапевтические группы могут опираться на традиционную парадигму работы читательских групп, или на модель,

связанную с чтением вслух, или на сочетание обеих форм иногда с акцентом на поэтические произведения. Некоторые схемы, связанные с креативной библиотерапией, фокусируются на определенном списке специально подобранной литературы, тогда как другие акцентируют внимание на значимости разнообразия читательских предпочтений. Социальные взаимодействия и групповая динамика также являются значимыми элементами в рамках данной модели.

Неформальная библиотерапия, подразумевающая стимулирование опытными библиотекарями интереса читателей к художественной литературе, которая может способствовать улучшению их повседневного благополучия.

Библиотерапия самопомощи, базирующаяся на использовании не художественной, а специализированной литературы (так называемых «книг самопомощи») в целях обеспечения практической поддержки читателей в случаях возникновения у них различных затруднений. Чаще всего содержание таких книг базируется на материале, разработанном в рамках когнитивно-бихевиорального подхода. Терапевтическое воздействие происходит непосредственно через текст без последующего сопровождения медицинским или библиотечным работником [2].

Такая форма работы, подразумевающая использование книг самопомощи, получила широкое распространение в США и Канаде в связи с географической отдаленностью некоторых территорий от центров, в которых оказывается психотерапевтическая помощь. Подчеркивается также,

что подобная форма работы может повышать доступность помощи пациентам, имеющим предубеждения против традиционной психотерапии и фармакологического лечения.

Среди преимуществ библиотерапии ряд современных специалистов называет следующие:

- клиент может работать с литературными и иными материалами для чтения в своем собственном темпе;
- ему требуется минимальная супервизия со стороны специалистов;
- отсутствуют территориальные барьеры для осуществления терапии;
- минимальные затраты на терапевтические процедуры;
- в качестве дополнения к психотерапии (и в отличие от фармакологических форм лечения), библиотерапия обеспечивает формирование новых совладательных стратегий у пациентов;
- библиотерапия обладает потенциалом экономии времени и может быть менее интрузивной, чем те виды психотерапевтической работы, которые требуют личного присутствия пациента;
- этот метод обеспечивает пациента саногенными состояниями, обучает навыкам самоподдержки;
- библиотерапия позволяет сфокусироваться на достижении долгосрочных позитивных результатов терапии [14].

Психические расстройства тревожного спектра и депрессия являются самыми распространенными заболеваниями в современном мире [1, с. 14], поэтому разработка результативных подходов к их лечению является актуальной задачей, стоящей перед современной наукой. Метаанализ и критическая оценка данных клини-

ческой эффективности библиотерапии при депрессии и тревоге дали позитивные результаты. Так, Р. Маррс (1995) провел сравнение результатов контрольных групп и тех пациентов, кто проходил терапию под руководством специалиста, и сделал вывод, что библиотерапия может считаться более эффективной при работе с такими типами проблем, как сексуальные дисфункции, а также при проведении тренинга асертивности [10].

Мета-анализ эффективности когнитивной библиотерапии при депрессии, проведенный Р. Грегори, С. Каннинг, Т. Ли (2004), также продемонстрировал результативность этого метода терапии [5].

Исследования Ю. Волп, Ф. Торре и др. (2015) стали примером того, что групповая библиотерапия дает хорошие результаты при реабилитации пациентов с психозами [18]. В литературе встречаются данные, свидетельствующие об эффективности библиотерапии, в рамках которой применяются «книги самопомощи» при работе проблемами, связанными с высоким уровнем тревоги [4; 8]. Некоторые авторы утверждают, что результативность такой работы не уступает традиционным формам психотерапии [3].

Анализ зарубежной литературы по вопросам эволюции метода библиотерапии показал, что за прошедшие два столетия использования метод библиотерапии претерпел ряд существенных изменений – из первичной идеи чтения книг в целях сопровождения терапии психических заболеваний он развился в самостоятельное направление психотерапии, в рамках которого специалисты работают с индивидами разных возрастов как в медицинской, так и в образо-

вательной сферах. Клинические результаты его применения демонстрируют широкие возможности применения библиотерапии – метод позволяет достигать позитивных результатов в лечении депрессий, расстройств тревожного спектра, сексуальных дисфункций, в тренинге ассертивности и т. д.

Богатый опыт зарубежных коллег, занимающихся данной проблематикой, может быть полезен в ходе разработки отечественных программ использования художественной и дидактической литературы в терапии реципиентов разных возрастных групп.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пэрриш Д. Взгляд на тревогу и депрессию глазами психолога-психотерапевта // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. №1. С. 13–23.
2. Brewster E.A. Medicine for the soul: Bibliotherapy and the public library // Unpublished master's dissertation, University of Sheffield. Retrieved October. 2007. Vol. 2. №. 2012. P. 2006–2007.
3. Boer P.C.A.M. den, Wiersma D., Bosch R.J. van den. Why is self-help neglected in the treatment of emotional disorders? A meta-analysis // Psychological medicine. 2004. Vol. 34. № 6. P. 959–971.
4. Farrand P., Woodford J. Impact of support on the effectiveness of written cognitive behavioural self-help: a systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials // Clinical Psychology Review. 2013. Т. 33. № 1. P. 182–195.
5. Gregory R.J. and oth. Cognitive Bibliotherapy for Depression // Professional Psychology: Research and Practice. 2004. Vol. 35. № 3. P. 275–280.
6. Gubert B.K. Sadie Peterson Delaney: Pioneer Bibliotherapist // American Libraries. 1993. Vol. 24. № 2. P. 124–130.
7. Hendricks C.G., Hendricks J.E., Cochran L.L. Using literacy conversations for healing: The significant conversationalists [Electronic source]// American Reading Forum [site]. URL: www.americanreadingforum.org/yearbook/yearbook/99-yearbook/html (request date 12.12.16).
8. Hirai M., Clum G. A. A meta-analytic study of self-help interventions for anxiety problems // Behavior Therapy. 2006. Vol. 37. № 2. P. 99–111.
9. Levin L., Gildea R. Bibliotherapy: tracing the roots of a moral therapy movement in the United States from the early nineteenth century to the present // Journal of the Medical Library Association. 2013. Vol. 101. № 2. P. 89.
10. Marrs R.W. A meta-analysis of bibliotherapy studies // American journal of community psychology. 1995. Vol. 23. № 6. P. 843–870.
11. McCulliss D. Bibliotherapy: Historical and research perspectives // Journal of Poetry Therapy. 2012. Vol. 25. № 1. P. 23–38.
12. McDaniel W.B. Bibliotherapy – some historical and contemporary aspects // ALA Bulletin. 1956. Vol. 50. № 9. P. 584–589.
13. Pardeck J.A. Using books in clinical social work practice: A guide to bibliotherapy. London: Routledge, 2014. 172 p.
14. Reeves T., Stace J.M. Improving patient access and choice: assisted bibliotherapy for mild to moderate stress/anxiety in primary care // Journal of psychiatric and mental health nursing. 2005. Vol. 12. № 3. P. 341–346.
15. Rubin R.J. Bibliotherapy sourcebook. Oryx Press, 1978. 275 p.

16. Sclabassi S.H. Literature as a therapeutic tool: A review of the literature on bibliotherapy // *American journal of psychotherapy*. 1973. Vol. 27. № 1. P. 70–77.
17. Shrodes C. Bibliotherapy: A theoretical and clinical-experimental study. Dissertation (Doctor of Philosophy in Education). University of California, Berkeley, 1949. 344 p.
18. Volpe U. and oth. Reading group rehabilitation for patients with psychosis: a randomized controlled study // *Clinical psychology & psychotherapy*. 2015. Vol. 22. № 1. P. 15–21.

REFERENCES

1. Perrish D. Vzglyad na trevogu i depressiyu glazami psikhologa-psikhoterapevta [Look at anxiety and depression through the eyes of a psychologist-psychotherapist] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*, 2014, no. 1, pp. 13–23.
2. Brewster E.A. Medicine for the soul: Bibliotherapy and the public library // Unpublished master's dissertation, University of Sheffield. Retrieved October, 2007, Vol. 2, no. 2012. pp. 2006–2007.
3. Boer P.C.A.M. den, Wiersma D., Bosch R.J. van den. Why is self-help neglected in the treatment of emotional disorders? A meta-analysis // *Psychological medicine*, 2004, Vol. 34, no. 6, pp. 959–971.
4. Farrand P., Woodford J. Impact of support on the effectiveness of written cognitive behavioural self-help: a systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials // *Clinical Psychology Review*, 2013, T. 33, no. 1, pp. 182–195.
5. Gregory R.J. and oth. Cognitive Bibliotherapy for Depression // *Professional Psychology: Research and Practice*, 2004, Vol. 35, no. 3, pp. 275–280.
6. Gubert B.K. Sadie Peterson Delaney: Pioneer Bibliotherapist // *American Libraries*, 1993, Vol. 24, no. 2, pp. 124–130.
7. Hendricks C.G., Hendricks J.E., Cochran L.L. Using literacy conversations for healing: The significant conversationalists [Electronic source]// *American Reading Forum* [site]. URL: www.americanreadingforum.org/yearbook/yearbook/99-yearbook/html (request date 12.12.16).
8. Hirai M., Clum G. A. A meta-analytic study of self-help interventions for anxiety problems // *Behavior Therapy*, 2006, Vol. 37, no. 2, pp. 99–111.
9. Levin L., Gildea R. Bibliotherapy: tracing the roots of a moral therapy movement in the United States from the early nineteenth century to the present // *Journal of the Medical Library Association*, 2013, Vol. 101, no. 2, P. 89.
10. Marrs R.W. A meta-analysis of bibliotherapy studies // *American journal of community psychology*. 1995. Vol. 23, no. 6, pp. 843–870.
11. McCulliss D. Bibliotherapy: Historical and research perspectives // *Journal of Poetry Therapy*, 2012, Vol. 25, no. 1, pp. 23–38.
12. McDaniel W.B. Bibliotherapy – some historical and contemporary aspects // *ALA Bulletin*, 1956, Vol. 50, no. 9, pp. 584–589.
13. Pardeck J.A. Using books in clinical social work practice: A guide to bibliotherapy. London: Routledge, 2014. 172 p.
14. Reeves T., Stace J.M. Improving patient access and choice: assisted bibliotherapy for mild to moderate stress/anxiety in primary care // *Journal of psychiatric and mental health nursing*. 2005, Vol. 12, no. 3, pp. 341–346.
15. Rubin R.J. Bibliotherapy sourcebook. Oryx Press, 1978. 275 p.
16. Sclabassi S.H. Literature as a therapeutic tool: A review of the literature on bibliotherapy // *American journal of psychotherapy*, 1973, Vol. 27, no. 1, pp. 70–77.

17. Shrodes C. Bibliotherapy: A theoretical and clinical-experimental study. Dissertation (Doctor of Philosophy in Education). University of California, Berkeley, 1949. 344 p.
18. Volpe U. and oth. Reading group rehabilitation for patients with psychosis: a randomized controlled study // *Clinical psychology & psychotherapy*, 2015, Vol. 22, no. 1, pp. 15–21.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Голзицкая Алёна Александровна – младший научный сотрудник Психологического института Российской академии образования;
e-mail: a_golzi@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Golzitskaya Alena A. – Research Assistant of the Institute of Psychology of Russian Academy of Education;
e-mail: a_golzi@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Голзицкая А.А. Библиотерапия в США и англоязычных странах Европы: история развития и данные о клинической эффективности метода // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. 2017. № 1. С. 65–73.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-65-73

THE CORRECT REFERENCE TO ARTICLE

A. Golzitskaya. Bibliotherapy in the United States and European english-speaking countries: history of development and data about the clinical effectiveness of the method. *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2017, no 1, pp. 65–73.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-65-73

УДК: 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-74-82

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ¹

Михайлова И.В., Салахова В.Б.

Ульяновский государственный университет

432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42, Российская Федерация

Аннотация. В представленной статье рассматриваются основные результаты проведенного эмпирического исследования психологических особенностей детей 7–8 лет с агрессивным поведением. В результате анализа полученных данных были установлены разные уровни социальной адаптации детей, демонстрирующих агрессивное поведение; определено, что более агрессивные дети характеризуются большей эмоциональной неустойчивостью, чем дети, проявляющие низкий уровень агрессивности; был выявлен ряд социально-психологических различий (различное отношение испытуемых к значимым взрослым, в общении со сверстниками и в любознательности).

Ключевые слова: младший школьный возраст, агрессивное поведение, социальная адаптация, поведенческие особенности, межличностные и внутрисемейные отношения.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH AGGRESSIVE BEHAVIOR

I. Mikhaylova, V. Salakhova

Ulyanovsk State University

42, L. Tolstoy Str., Ulyanovsk, 432017, Russian Federation

Abstract. The article deals with the main results of the empirical study on the psychological characteristics of the 7–8 year-old children with aggressive behavior. As a result of the analysis of the data it has been stated that social adaptation of children with aggressive behavior has different levels. It is determined that more aggressive children are characterized by greater emotional instability than those with low levels of aggression. A number of social and psychological differences (different treatment of subjects significant for adults, as well as in communication with peers, and curiosity) is determined.

Key words: primary school age, aggressive behavior, social adaptation, behavioral traits, interpersonal and family relations.

В настоящее время проблема агрессивного поведения остро стоит и перед государством, и перед родителями [14, с. 34].

Сейчас агрессивные действия можно наблюдать у детей уже с самого раннего возраста. Чаще всего это вспышки злости или гнева, сопровождающиеся криком,

© Михайлова И.В., Салахова В.Б., 2017.

¹ Работа выполнена в рамках гранта РГНФ № 15-36-01329/17.

кусанием, драчливостью [1, с. 13]. И хотя такие реакции ребенка неприятны и не поощряются, они считаются аномальными [11, с. 118]. Такое поведение ребенка, которое можно считать агрессивным весьма условно, чаще всего вызывается состоянием дискомфорта [16] или беспомощности, так как у ребенка нет намерения причинить ущерб окружающим [2, с. 8]. В более позднем возрасте на первый план все активнее выдвигаются конфликты и ссоры с ровесниками [4, с. 22], отчетливо прослеживается реакция нападения.

Деструктивная агрессивность, при которой разрушительные тенденции в поведении постоянны и целенаправленны, повышенная агрессивность могут превратить ребенка в конфликтного индивида, неспособного к нормальному общению со сверстниками и взрослыми, у которого будут наблюдаться явные трудности в поведении [10, с. 216]. Нивелировать подобные поведенческие акты помогут терапевтическая работа с родителями и ребенком [1, с. 34; 8, с. 115], воспитание у ребенка ответственности и самостоятельности [9, с. 26], адаптивно-спортивная деятельность [6, с. 38] и психологические терапевтические смоделированные ситуации и игры [5, с. 11; 15, с. 20].

Мы полагаем, что изучение генезиса агрессивности и выяснение психологических особенностей, формирующих агрессивность в зарождающейся личности, позволят прогнозировать потенциально опасные свойства личности, эффективно заниматься превенцией и коррекцией девиантного поведения [13, с. 69].

Целью нашего исследования было изучение психологических особенностей детей 7–8 лет с агрессивным

поведением. Объектом исследования выступили психологические особенности младших школьников, предметом исследования – сфера межличностных отношений и восприятие внутрисемейных отношений детьми 7–8 лет с агрессивным поведением.

В рамках нашего исследования мы предположили, что психологические особенности детей 7–8 лет, демонстрирующих агрессивное поведение, будут отличаться от психологических особенностей детей этого же возраста, агрессивное поведение которых не выявлено.

В качестве диагностического инструментария в нашем исследовании использовались:

1) экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга (детский вариант) для выявления детей с агрессивным поведением и для изучения их эмоциональной реакции [12, с. 386];

2) методика Рене Жилия для выявления поведенческих особенностей, особенностей межличностных и внутрисемейных отношений [12, с. 418];

В качестве статистической обработки полученных результатов эмпирического исследования использовалось математическое сравнение и метод φ^* – угловое преобразование Фишера.

В исследовании приняло участие 48 детей в возрасте 7–8 лет, 18 из которых после обработки полученных данных были отнесены в группу детей с агрессивным поведением.

Для того чтобы провести эмпирическое исследование детей 7–8 лет с агрессивным поведением, сначала нам было необходимо выявить 2 группы испытуемых: 1) группу детей, демонстрирующих агрессивное поведение и

2) группу детей, у которых не наблюдается агрессивное поведение.

Для этого мы провели экспериментально-психологическую методику изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга. Те испытуемые, которые реагировали во фрустрирующей ситуации с «фиксацией на препятствие» и в экстрапунитивной направленности (демонстрировали агрессивное поведение и враждебность по отношению к внешним объектам), попадали в 1 экспериментальную группу. Все другие испытуемые, которые демонстрировали другие типы реагирования во фрустрирующей ситуации, попадали во 2 группу испытуемых.

Стоит отметить, что мы не ограничивались в разделении на две группы общей выборки испытуемых только одной методикой. В своем делении мы руководствовались и результатами, полученными по шкале «конфликтность, агрессивность» методики Р. Жила. Наши результаты показали, что у испытуемых, у которых было выявлено агрессивное поведение по методике С. Розенцвейга, был выявлен такой же тип поведения (агрессивный) и по методике Р. Жила. Таким образом, мы подтвердили правомочность деления общей выборки испытуемых по выбранному нами критерию.

В первую эмпирическую группу испытуемых у нас вошли дети 7–8 лет, демонстрирующие агрессивное поведение; во вторую эмпирическую группу вошли дети 7–8 лет, у которых не было выявлено агрессивного поведения.

Результаты этого исследования показали, что уровень адаптации к своему социальному окружению, выявленный по экспериментально-психологической методике изучения фру-

страционных реакций С. Розенцвейга, достоверно различается у испытуемых эмпирических групп (1,825 при критич. знач. 1,64 при $\alpha = 0,05$). Дети с агрессивным поведением менее адаптированы к окружающей среде в сравнении со второй группой.

Эти результаты показывают, что дети, демонстрирующие агрессивное поведение, испытывают трудности во взаимодействии с окружающими, затруднения в приспособлении к новым, постоянно меняющимся условиям, проявляют ригидность. Это проявляется в том, что они испытывают тревогу, беспокойство, неудовлетворенность собой и своим социальным положением, о чем свидетельствует низкий уровень социальной адаптации.

В исследовании были выявлены достоверные различия в типах эмоционального реагирования у детей, демонстрирующих агрессивное поведение, и детей, не проявляющих агрессивное поведение (3,2 при критич. знач. 2,31 при $\alpha = 0,01$).

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что испытуемые 1 группы часто проявляют агрессивность, враждебность против кого-либо или чего-либо. Очень часто они активно отрицают свою вину и ответственность. Такие дети показали себя слабыми, уязвимыми личностями, любую фрустрацию они рассматривают как потенциальную угрозу для своего «Я» и, тем самым сосредотачивая на этом свои усилия, они активно защищаются.

Испытуемые второй группы по результатам исследования адекватно реагируют на фрустрационные ситуации и тем самым успешно их разрешают.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что акцентирование внимания на препятствиях и самозащите своего «Я» являются одним из показателей агрессивного поведения.

В нашем исследовании выявлены достоверные различия в направлениях эмоционального реагирования у детей, демонстрирующих агрессивное поведение, и детей, не проявляющих агрессивное поведение (2,043 при критич. знач. 2,31 при $\alpha = 0,01$).

Испытуемые первой группы (дети с агрессивным поведением) чаще реагируют в экстрапунитивной направленности, т. е. их реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждают внешнюю причину возникших трудностей, подчеркивают степень фрустрирующей ситуации, а иногда такие дети требуют разрешения сложной жизненной ситуации от другого лица.

Испытуемые второй группы склонны реагировать на фрустрирующую ситуацию в интропунитивной и импунитивной направленности. Это означает, что дети без агрессивного поведения сложную жизненную ситуацию чаще рассматривают как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем. Обвинение окружающих отсутствует.

В нашем исследовании была изучена приспособленность испытуемых обеих групп к социальному окружению, сферы их межличностных отношений, восприятие ими внутрисемейных отношений и определенных характеристик поведения.

Результаты исследования демонстрируют достоверные различия испытуемых обеих групп **по отношению к отцу** (16,2 при крит. знач. 15,8 при $\alpha = 0,05$). Испытуемые с агрессивным

поведением, в отличие от испытуемых, не демонстрирующих агрессивное поведение, стараются избегать каких-либо отношений с отцом.

Сначала мы предположили, что такие результаты были получены вследствие того, что в какой-либо группе испытуемых высок процент детей, выросших в неполной семье. Мы предположили, что в этом случае со стороны детей может возникнуть мощная проекция, причем как положительная, так и отрицательная, т. е. ребенок мог либо ругать отца за то, что тот бросил его и маму, либо, наоборот, приписывать ему идеальные черты.

Однако это предположение оказалось ошибочным, так как процент детей, выросших без отца, в обеих группах был примерно одинаков (46% детей, выросших без отца в первой группе испытуемых, 34% детей во второй группе испытуемых – различие недостоверно). Поэтому такое разное отношение к отцу обуславливается не внешними объективными факторами, а внутренними психологическими особенностями самих детей.

Возможно, что роль отца имеет как раз огромное значение в формировании агрессивного поведения.

Существует вероятность того, что именно агрессивное поведение отца (как физическое, так и психологическое) формирует агрессивное поведение ребенка, поскольку в этом возрасте формирование характера идет на основе подражания старшим.

Возможно, роль матери также оказывает влияние на развитие агрессивности ребенка. Если мать тревожная и доминирующая, постоянно подавляющая отца, то ребенок может перенять ее манеру поведения (агрессивную) и

избегать отца, идентифицируя себя с матерью. Результаты могут свидетельствовать о положительном отношении к матери и об отрицательном отношении к отцу. Эта гипотеза, конечно, имеет место, хотя мы считаем, что все-таки реальнее влияет на поведение ребенка прямая агрессия отца. Для более достоверной информации впоследствии мы планируем провести дополнительное исследование.

Достоверно различаются результаты и по шкале «*отношение к другу, подруге*» (16,5 при крит. знач. 15,8 при $\alpha = 0,05$). Дети с агрессивным поведением больше стремятся к общению с другими детьми, чем дети без агрессивного поведения. Вероятно, это связано с тем, что у детей из второй группы больше проявляется чувство безопасности внутри своей семьи, им комфортно и вместе со своими родителями, и со своими родственниками. У испытуемых первой группы, наоборот, в отношениях с родителями и родственниками отсутствует доверие и присутствуют негативные чувства. Эти негативные чувства испытуемые первой группы могут безопасно выражать только в группе сверстников или во взаимодействии с младшими детьми. Именно там можно быть недовольным, мрачным и агрессивным без наказания. Этим можно объяснить, что у младших школьников, проявляющих агрессивное поведение, существует стремление к общению со сверстниками, хотя эта деятельность является ведущей в подростковом возрасте.

Получены также достоверные различия по шкале «*отношение к учителю*» (18,3 при крит. знач. 15,8 при $\alpha = 0,05$). Испытуемые первой группы склонны приуменьшать авторитет

учителя, избегать его, стараться оказаться вне его поля видимости.

Эти результаты очень схожи с результатами, полученными в этой же, первой, группе испытуемых по шкале «отношение к отцу». Получается, что дети, демонстрирующие агрессивное поведение, относятся к образу учителя так же негативно, как и к образу отца. Складывается ощущение, что для таких детей авторитетом и значимым человеком является только мать, а все остальные взрослые стоят в его иерархии ступенью ниже. И, как результат, даже в их присутствии ребенок может позволить себе агрессивное поведение по отношению к другим детям.

Абсолютно другая ситуация во второй группе испытуемых. Они относятся к учителю, как и к другим взрослым, с некоторой долей доверчивости и уважения. Дети без агрессивного поведения стараются быть ближе к учителю, стараются обратить на себя внимание, но пользуются, в отличие от детей с агрессивным поведением, просоциальными и эффективными методами.

Нами также были выявлены достоверные различия по шкале «*стремление к доминированию и лидерству*» (20,5 при крит. знач. 19,7 при $\alpha = 0,01$) и по шкале «*конфликтность и агрессивность*» (17,5 при крит. знач. 15,8 при $\alpha = 0,05$). Как и следовало ожидать, испытуемые первой группы демонстрируют большую степень агрессивности, чем испытуемые второй группы.

Достоверные различия между группами были получены и по шкале «*любознательность*» (19,1 при крит. знач. 15,8 при $\alpha = 0,05$). Испытуемые первой группы, в отличие от испытуемых второй группы, сторонятся получения новой информации и обучающей ситу-

ации. Они предпочитают в это время заниматься своими делами, общаясь со сверстниками. Причем стоит отметить, что общение со сверстниками не является ведущей деятельностью младших школьников. Ведущей деятельностью детей 7–8 лет является как раз учение, т. е. данные свидетельствуют о том, что у детей с агрессивным поведением, в отличие от детей из второй группы, нарушена ведущая деятельность.

Таким образом, нами были выявлены различия в психологических особенностях младших школьников с разным уровнем агрессии. Результаты демонстрируют, что дети с высоким уровнем агрессивности менее социально адаптивны, чем дети с низким уровнем агрессивности.

Однако нужно учитывать, что агрессия как защитная реакция в наши

дни и в нашей реальности совершенно нормальное явление [3, с. 195]. Лишенному здоровой агрессивности ребенку приходится трудно. Если в детском саду от нападок агрессивных детей его еще защитит воспитатель или родитель, то в школе он рискует непосредственно столкнуться с направленной на него агрессией. Абсолютное отсутствие агрессивности так же отрицательно сказывается на развитии ребенка и становлении его характера, как и чрезмерная агрессивность [7, с. 41]. Полное отсутствие агрессивности нередко является причиной пассивного поведения ребенка. Лишенные здоровой агрессивности дети не стремятся к лидерству, предпочитая быть ведомыми, и часто подчиняются мнению большинства или мнению авторитетной для них личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнедова Н.М., Гнедова С.Б. Возрастная психология в консультативной работе психолога дошкольного образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие. Ульяновск, 2006. 92 с.
2. Гнедова С.Б. Влияние социальной ситуации и состояния здоровья на развитие личностных особенностей школьников: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 161 с.
3. Емельяненко А.В. Мотивация власти как копинг-ресурс личности // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Международной научной конференции, Кострома, 22–24 сентября 2016 г.: в 2-х т. / отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Т. 1. Кострома, 2016. С. 195–197.
4. Емельяненко А.В. Технологии психосемантики в бизнесе и образовании. Ульяновск, 2014. 28 с.
5. Еняшина Н.Г., Митин С.Н. Феномен игры и ее психолого-педагогические ресурсы // Вестник Екатеринбургского института. 2011. № 3. С. 11–15.
6. Каленик Е.Н., Митин С.Н. Деятельностный подход как часть социализирующего процесса в адаптивно-спортивной деятельности // Симбирский научный вестник. 2016. № 3 (25). С. 37–40.
7. Калинина Н.В. К вопросу о формировании конструктивного поведения младших школьников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 6. С. 41–45.
8. Калинина Н.В., Артемова А.О. Обучение родителей поддерживающему взаимодействию как фактор развития адаптационных ресурсов детей // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. 2015. № 1–2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19731> (дата обращения: 09.12.2016).

9. Лаптева М.Д., Зимняя И.А. Воспитание у школьников ответственности и самостоятельности // Воспитание школьников. 2012. № 1. С. 26–35.
10. Мухина В., Устюжанин Ф. Проблемы психологического сопровождения ребенка с трудностями в поведении // Развитие личности. 2014. № 1. С. 216–217.
11. Нагорнова А.Ю., Гнедова С.Б., Абрамова О.А. Психолого-педагогические особенности младших школьников: монография в 3 ч. Ч. 1. Saarbrücken, 2012. 372 с.
12. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара, 2001. 672 с.
13. Салахова В.Б. Механизмы и факторы формирования девиантного поведения // Симбирский научный вестник. 2015. № 4. С. 67–70.
14. Салахова В.Б., Еняшина Н.Г., Романова А.В. Проблема девиантного поведения в современном обществе // Власть. 2016. № 11. С. 33–37.
15. Седунова А.С. Моделирование профессиональных ситуаций как компонент психолого-акмеологического сопровождения развития профессионального мировоззрения // Акмеология. 2011. № 2 (38). С. 20–25.
16. Ходакова Н.П., Фролова Н.В. Моделирование воспитательно-образовательной работы в дошкольном учреждении с использованием информационно-коммуникационных технологий как компонентов здоровьесберегающей среды // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 16–22.

REFERENCES

1. Gnedova N.M., Gnedova S.B. Vozrastnaya psikhologiya v konsul'tativnoi rabote psikhologa doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Developmental Psychology in the Consultative Work of a Psychologist at a Pre-School Educational Institution]. Ulyanovsk, 2006. 92 p.
2. Gnedova S.B. Vliyanie sotsial'noi situatsii i sostoyaniya zdorov'ya na razvitie lichnostnykh osobennostei shkol'nikov: dis. ... kand. psikhol. nauk [The Influence of the Social Situation and Health on the Development of Students' Personal Features: Thesis ... PhD of Psychology]. M., 1999. 161 p.
3. Emel'yanenkova A.V. Motivatsiya vlasti kak koping-resurs lichnosti [The Motivation of Power as a Coping Resource of a Person] Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: resursy, zdorov'e, razvitie: materialy IV Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, Kostroma, 22–24 sentyabrya 2016 g.: v 2-kh t. [Psychology of Stress and Coping Behaviour: Resources, Health, Development. Proceedings of the IV International Scientific Conference: in 2 Volumes] / Resp. Edited by T L. Kryukova, M.V. Zaporowska, S.A. Khazova. Kostroma, 2016, pp. 195–197.
4. Emel'yanenkova A.V. Tekhnologii psikhosemantiki v biznese i obrazovanii [Technology of Psychosemantics in Business and Education]. Ulyanovsk, 2014. 28 p.
5. Enyashina N.G., Mitin S.N. Fenomen igry i ee psikhologo-pedagogicheskie resursy [The Phenomenon of the Game and its Psycho-Pedagogical Resources]. Vestnik Ekaterininskogo instituta, 2011, no. 3, pp. 11–15.
6. Kalenik E.N., Mitin S.N. Deyatel'nostnyi podkhod kak chast' sotsializiruyushchego protsesa v adaptivno-sportivnoi deyatel'nosti [Activity Approach as a Part of Socializing Process in Adaptive Sports Activities]. Simbirskii nauchnyi vestnik, 2016, no. 3 (25), pp. 37–40.
7. Kalinina N.V. K voprosu o formirovanii konstruktivnogo povedeniya mladshikh shkol'nikov [To the Question of the Forming Younger Pupils' Constructive Behaviour]. Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment, 2015, no. 6, pp. 41–45.
8. Kalinina N.V., Artemova A.O. Obuchenie roditeli podderzhivayushchemu vzaimodeistviyu

- как фактор развития адаптационных ресурсов детей [Parent Training Support Cooperation as a Factor of Children's Adaptive Resources Development]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: elektronnyi nauchnyi zhurnal* 2015. № 1–2. [Modern Problems of Science and Education. 2015, no. 1–2]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19731> (request date 09.12.2016).
9. Lapteva M.D., Zimnyaya I.A. Vospitanie u shkol'nikov otvetstvennosti i samostoyatel'nosti [Developing Pupils' Responsibility and Self-Dependence]. *Vospitanie shkol'nikov*, 2012, no. 1, pp. 26–35.
 10. Mukhina V., Ustyuzhanin F. Problemy psikhologicheskogo soprovozhdeniya rebenka s trudnostyami v povedenii [Problems of Psychological Support of a Child with Difficulties in Behavior]. *Razvitie lichnosti*, 2014, no. 1, pp. 216–217.
 11. Nagornova A.Yu., Gnedova S.B., Abramova O.A. Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti mladshikh shkol'nikov. Ch. 1 [Psychological and Pedagogical Peculiarities of Junior School-children. Part 1]. Saarbrücken, 2012. 372 p.
 12. Raigorodskii D.Ya. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie [Practical Psychodiagnosics. Methods and Tests. Tutorial]. Samara, 2001. 672 p.
 13. Salakhova V.B. Mekhanizmy i faktory formirovaniya deviantnogo povedeniya [Mechanisms and Factors of Deviant Behavior Formation]. *Simbirskii nauchnyi vestnik*, 2015, no. 4, pp. 67–70.
 14. Salakhova V.B., Enyashina N.G., Romanova A.V. Problema deviantnogo povedeniya v sovremennom obshchestve [The Problem of Deviant Behavior in Modern Society] // *Vlast'*. 2016, no. 11, pp. 33–37.
 15. Sedunova A.S. Modelirovanie professional'nykh situatsii kak komponent psikhologo-akmeologicheskogo soprovozhdeniya razvitiya professional'nogo mirovozzreniya [Simulation of Professional Situations as a Component of Psychological-Acmeological Support for the Development of a Professional Outlook]. *Akmeologiya*, 2011, no. 2 (38), pp. 20–25.
 16. Khodakova N.P., Frolova N.V. Modelirovanie vospitatel'no-obrazovatel'noy raboty v doshkol'nom uchrezhdenii s ispol'zovaniem informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii kak komponentov zdorov'esberegayushchey sredy [Modeling Educational Work in Primary Institution Using Information and Communication Technologies as Components of Healthy Environment]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*, 2016, no. 2, pp. 16–22.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Михайлова Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ульяновский государственный университет»;
e-mail: 44kd11@gmail.com

Салахова Валентина Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет»;
e-mail: Valentina_nauka@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Mikhailova Irina V. – PhD of Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Federal State Budget Institution of Higher Education "Ulyanovsk State University";
e-mail: 44kd11@gmail.com

Salakhova Valentina B. – PhD of Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Humanities, Ulyanovsk State University;
e-mail: Valentina_nauka@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Михайлова И.В., Салахова В.Б. Психологические особенности младших школьников с агрессивным поведением // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 1. С. 74–82.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-74-82

THE CORRECT REFERENCE TO ARTICLE

I. Mikhaylova, V. Salakhova. Psychological features of younger schoolchildren with aggressive behavior. Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology, 2017, no 1, pp. 74–82.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-74-82

УДК 159.9.072.42, 159.942.5

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-83-89

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К РЕБЕНКУ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Кисельникова Н.В.¹, Пимкина К.Ю.²

¹ Психологический институт Российской академии образования
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4, Российская Федерация

² Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
302026, г. Орел, ул. Комсомольская, д. 95, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования родительского отношения к ребенку дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС) в сравнении с родительским отношением к детям без РАС. Родительское отношение рассматривается как совокупность компонентов: потребностно-мотивационного, ценностно-смыслового, эмоционального, оценочного и поведенческого. Проведенное исследование показало, что для родителей детей дошкольного возраста с РАС характерно ощущение самопожертвования в семейной ситуации, подавление воли ребенка; выражено чувство вины по отношению к семье; высокий уровень семейной тревожности; гиперпротекция, недостаточность требований-обязанностей к ребенку, минимальность санкций по отношению к ребенку с РАС; высокий уровень симбиотической связи и симбиотических отношений между родителем и ребенком, выраженное положительное отношение к своему ребенку, низкий уровень контроля за действиями ребенка.

Ключевые слова: родительское отношение, расстройство аутистического спектра (РАС), гиперпротекция, симбиотическая связь, тревожность.

PARENTIAL ATTITUDE TO PRESCHOOL-AGE CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

N. Kiselnikova¹, K. Pimkina²

¹ Psychological Institute of Russian Academy of Education
9, Building 4, Mohovaya Str., Moscow, 25009, Russian Federation

² Orel State University named after I.S. Turgenev
95, Komsomolskaya Str., Orel, 302026, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the problem of parental attitudes towards preschool-age children with an autism spectrum disorder (hereafter ASD). The parent-child relationship is regarded as a set of structural components: requirement of motivational, value-semantic, emotional, evaluative and behavioral. The study showed that parents of preschool children with ASD are characterized by a sense of self-sacrifice in a family situation, the suppression of the will of the child; expressed a sense of guilt toward the family; high level of family anxiety; strong custody, lack of requirements, responsibilities to the child, the mini-

mality of sanctions in relation to the child with ASD; the high level of symbiotic relationship and a symbiotic relationship between parent and child, expressed a positive attitude towards your child, the low level of control over the actions of the child from the parents.

Key words: parent attitude, autism spectrum disorder (ASD), strong custody, symbiotic relationship, guilt, anxiety.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов (DSM-5). РАС относится к типу пожизненных состояний, фенотипические проявления которого могут как наблюдаться с раннего детства ребенка, так и проявиться после трехлетнего возраста [7]. По последним официальным статистическим данным, тот или иной вариант РАС имеет каждый 68-й человек на земле [8].

Постановка диагноза РАС всегда является для родителей стрессовым событием. Это обусловлено целым рядом обстоятельств: недостаточным пониманием причин расстройств данного спектра, отсутствием универсально подходящих всем детям методов медикаментозного и немедикаментозного лечения, отсутствием специально созданных условий для воспитания и обучения детей с РАС, пожизненность этого состояния у ребенка, а затем и у взрослого человека, отсутствием возможности четкого прогноза развития ребенка с любым проявлением спектра РАС и многими другими причинами [6; 10; 12]. Переживания родителей усиливаются из-за того, что необычное поведение ребенка с РАС постоянно привлекает внимание и вызывает осуждение окружающих. Недостаток

квалифицированной комплексной помощи со стороны психологов, дефектологов, медиков помещает семью с ребенком с РАС в ситуацию постоянного стресса [4].

В зарубежных исследованиях было выявлено, что родители детей с РАС, особенно матери, испытывают больший уровень стресса, чем родители, воспитывающие ребенка с развитием в пределах нормы [3; 9; 11; 14], и родители, воспитывающие детей с другими нарушениями и искажениями развития [11; 13]. Признано также, что родители детей с РАС имеют больше психиатрических расстройств, чем родители детей с другими нарушениями развития, в том числе в сравнении с родителями детей с синдромом Дауна [13; 14].

Все упомянутые исследования проведены за рубежом, в то время как в российской психологии этот вопрос относится к числу мало разработанных. Есть основания предполагать, что в русскоязычном пространстве родительское отношение (РО) к детям с РАС может характеризоваться, с одной стороны, более выраженной негативной симптоматикой эмоционального компонента родительских отношений, а с другой стороны, специфическими чертами – в связи с более низким уровнем психологической, медицинской, педагогической компетентности самих родителей, а также общества в целом, хуже выстроенной системой социальной помощи детям с РАС и их

родителям и вынужденностью родителей брать на себя практически все функции по адаптации ребенка с РАС.

Целью нашей работы выступило изучение особенностей родительского отношения к детям-дошкольникам с РАС по сравнению с РО к детям без такого диагноза (здоровым).

Задачами исследования стали:

1. Выявить следующие характеристики РО к детям-дошкольникам с РАС и без него: а) уровень протекции в процессе воспитания; б) степень удовлетворения потребностей ребенка; в) количество и качество требований к ребенку в семье; г) устойчивость стиля воспитания; д) уровень семейной тревоги.

2. Определить тип родительского отношения как комплексного стереотипа поведения, чувств к ребенку и его восприятия.

3. Изучить субъективные представления родителей детей с РАС о наибольших трудностях во взаимодействии с ребенком.

4. Произвести сравнительный анализ выявленных характеристик РО в обеих группах и описать основные особенности РО к детям с РАС.

Гипотезой выступило предположение о том, что РО к детям дошкольного возраста с РАС отличается более высоким уровнем семейной тревожности, гиперпротекцией, выраженной симбиотической связью и принятием своего ребенка.

В исследовании приняли участие 176 родителей детей дошкольного возраста (от 3,5 до 6,5 лет, средний возраст детей составил $5,1 \pm 0,73$ года). Две подгруппы выборки формировались из семей, схожих по количественному составу, возрасту родителей и детей,

чтобы было исключено влияние побочных факторов. Первую группу составили 76 родителей детей с РАС (38 матерей и 38 отцов), где возраст матерей – от 24 до 39 лет (средний возраст – $32,4 \pm 4,6$ года), возраст отцов – от 25 до 46 лет (средний возраст – $36,3 \pm 8,2$ года). Для сравнения и выявления специфики родительского отношения к детям с РАС была обследована вторая группа – 100 родителей детей дошкольного возраста, развивающихся в пределах возрастной нормы (50 матерей и 50 отцов). Возраст матерей второй группы – от 24 до 50 лет (средний возраст – $34,9 \pm 5,5$ лет), возраст отцов – от 25 до 55 лет (средний возраст – $37,2 \pm 8,5$ лет). Семьи обеих групп были полными; в каждой семье воспитывалось по одному ребенку дошкольного возраста.

Для оценки характеристик РО использовались следующие методики:

1) опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис (АСВ) [5];

2) методика диагностики родительского отношения – ОРО (А.Я. Варга и В.В. Столин) [1];

3) опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ) Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис [5];

4) авторская анкета для родителей детей дошкольного возраста о наибольших трудностях во взаимодействии с собственным ребенком с РАС (21 вопрос).

Выбор параметров диагностики и методик обусловлен возможностью сопоставления результатов с представленными в зарубежных исследованиях данными об особенностях РО.

Сопоставление полученных данных диагностики семейных взаимоотношений

ношений (опросник Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса) показало, что семьи, воспитывающие ребенка дошкольного возраста с РАС, имеют значимо более высокие показатели (значимость различий установлена по t-критерию Стьюдента при $p \leq 0,01$) по следующим шкалам: гиперпротекция (Г+), недостаточность обязанностей ребенка (Т-), недостаточность требований-запретов к ребенку (З-), минимальность санкций (С-). В то же время для родителей, воспитывающих дошкольников без РАС, более характерны: чрезмерность требований-запретов (доминирование) (З+), чрезмерность требований (обязанностей) (Т+), чрезмерность санкций (жестокый стиль воспитания) (С+).

Анализ выраженности семейной тревоги, продиагностированный с помощью опросника АСТ, показал, что в группе родителей детей с РАС более выражены, чем у контрольной группы, чувство вины, семейная тревожность и напряженность (значимость различий установлена по t-критерию Стьюдента при $p \leq 0,01$).

Анализ отдельных параметров родительского отношения, выявляемых с помощью опросника А.Я. Варга, В.В. Столина, показал, что родительское отношение в семьях, воспитывающих детей с РАС, характеризуется более выраженным принятием собственного ребенка, симбиотической связи с ним, степени контроля и инфантилизации (значимость различий установлена по t-критерию Стьюдента при $p \leq 0,01$).

Таким образом, выдвинутая гипотеза нашла свое статистическое подтверждение, а также были выявлены дополнительные параметры, которые

отличают родительское отношение к детям с РАС от родительского отношения взрослых из контрольной группы.

По результатам анкетирования содержание переживаний родителей дошкольников с РАС наиболее часто связано со следующим: страхом, что ребенок будет признан необучаемым, страхом перед возможностями обучения в школе; речевыми и коммуникативными проблемами ребенка; замечаниями и реакциями окружающих, касающимися поведения ребенка; неизвестностью причин возникновения аутизма у ребенка; трудностями обучения; необходимостью действовать по одной и той же схеме, поддерживать ритуалы.

Подавляющее большинство родителей дошкольников с РАС уделяют своим детям много времени: воспитание является приоритетной задачей их жизни. Родители минимально нагружают своих детей с РАС домашними обязанностями. Воспитание ребенка с РАС в семье сопряжено с малым количеством запретов, т. е. ребенку дается возможность самому выбирать способ поведения. Родители детей дошкольного возраста с РАС склонны обходиться без наказаний или применять их крайне редко. Предпочтения отдаются поощрениям. Контроль за действиями ребенка со стороны родителей практически отсутствует.

В соответствии с поставленными задачами по итогам исследования могут быть сделаны следующие выводы:

1. Характеристиками РО к детям-дошкольникам с РАС, отличающими его от такового к детям без РАС, являются: а) более выраженное чувство вины родителя по отношению к семье; б) высокий уровень семейной тревожности; в)

гиперпротекция, минимальность санкций по отношению к ребенку с РАС; г) высокий уровень симбиотической связи и симбиотических отношений между родителем и ребенком; д) отсутствие контроля за действиями ребенка со стороны родителей; е) выраженное принятие своего ребенка.

2. Родительское отношение как комплексный стереотип поведения, чувств по отношению к ребенку с РАС и его восприятия характеризуется более выраженным принятием собственного ребенка, симбиотической связью с ним, более высокой степенью контроля и инфантилизации.

3. Субъективные представления родителей детей с РАС о наибольших трудностях насыщены преимущественно тревожными переживаниями и страхами проблем социализации ребенка – от школьной среды до широкого окружения.

Наше исследование подтверждает данные зарубежных исследований о специфике и особой остроте переживаний родителей, воспитывающих ребенка с РАС. Зачастую особенности поведения, коммуникации, гиперчувствительность к самым разнообразным раздражителям у ребенка с РАС выступают хроническим источником напряжения для его родителей и членов семей.

Важно отметить, что ребенок с РАС выделяет из окружающего мира людей и может обучаться чему-либо только у тех, кто транслирует эмоционально-положительный заряд [7]. Коррекция поведения у детей с РАС малоэффективна, если взрослые члены семьи не участвуют в коррекционно-развивающем процессе, который необходимо начинать с изменения восприятия проблемы ребенка и родительского отношения к нему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук. М., 1986. 206 с.
2. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ–10) [Электронный ресурс]. URL: <http://mkb-10.com> (дата обращения: 11.04.2010).
3. Старостина Ю.А. Особенности мотивационной сферы матерей, стремящихся к форсированию развития ребёнка-дошкольника // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2013. № 4. URL: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/473> (дата обращения: 16.11.2016).
4. Шульга Т.И. Специфика оказания помощи семьям группы риска // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 4. С. 40–44.
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2002. 656 с.
6. Conti R. Compassionate Parenting as a Key to Satisfaction, Efficacy and Meaning Among Mothers of Children with Autism // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2015. V. 45. № 7. P. 2008–2018.
7. DSM-5 Implementation and Support [Electronic source]. URL: <http://www.dsm5.org/pages/Default.aspx/> (request date 16.11.2016).
8. Identified prevalence of autism spectrum disorders. ADDM network 2000–2012 [Electronic source]. URL: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html/> (request date 16.11.2016).
9. Gray D.E. Coping over time: the parents of children with autism // Journal of Intellectual Disability Research. 2006. Vol. 50 (12). P. 970–976.

10. Hastings R.P. Child behavior problems and partner mental health as correlates of stress in mothers and fathers of children with autism // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2003. Vol. 47. P. 231–237.
11. Kovshaff H., Ward N.J., Degli Espinosa, Brown T., Remington B. System analysis of stress and positive perceptions in mothers and fathers of pre-school children with autism [Electronic source]. URL: <http://eprints.soton.ac.uk/40188/> (request date 16.11.2016).
12. Nelson N.N. Helpfulness of parent support among parents of children with autism [Electronic source]. URL: <https://www.deepdyve.com/lp/informa-healthcare/the-importance-of-parent-to-parent-support-among-families-of-children-OOPdTF9BfD/> (request date 16.11.2016).
13. Yang T., Barriball K. L., While A.E., Lio X. N. Post-traumatic growth in mothers of children with autism: a phenomenological study // *The International Journal of Research and Practice*. 2015. Vol. 19. № 1. P. 29–37.
14. Yurmiya N., Shaked M. Psychiatric disorders in parents of children with autism: a meta-analysis // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2005. Vol. 46. P. 69–83.

REFERENCES:

1. Varga A.Ya. *Struktura i tipy roditel'skogo otnosheniya: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Structure and types of parental relationship: Thesis ... PhD of Psychology]. M., 1986. 206 p.
2. *Mezhdunarodnaya klassifikatsiya boleznei 10-go peresmotra (MKB–10)* [Elektronnyi resurs]. [International Classification of Diseases of the 10th Revision (ICD–10) [Electronic Source]]. URL: <http://mkb-10.com> (request date 11.04.2010).
3. Starostina Yu.A. *Osobennosti motivatsionnoi sfery materei, stremyashchikhsya k forsirovaniyu razvitiya rebenka-doshkol'nika* [Features of Motivational Sphere of Mothers, Looking to Accelerate Development of aPreschool Child] *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (Elektronnyi zhurnal)*. 2013. № 4. [Bulletin of Moscow State Regional University (E-journal), 2013, no. 4]. URL: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/473> (request date 16.11.2016).
4. Shul'ga T.I. *Spetsifika okazaniya pomoshchi sem'yam gruppy riska* [The Specifics of Assisting Families at Risk] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2010, no. 4, pp. 40–44.
5. Eidemiller E.G., Yustitskis V. *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i* [Psychology and Psychotherapy of the Family]. SPb., 2002. 656 p.
6. Conti R. Compassionate Parenting as a Key to Satisfaction, Efficacy and Meaning Among Mothers of Children with Autism // *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015, Vol. 45, № 7, pp. 2008–2018.
7. *DSM-5 Implementation and Support* [Electronic source]. URL: <http://www.dsm5.org/pages/Default.aspx/> (request date 16.11.2016).
8. *Identified prevalence of autism spectrum disorders. ADDM network 2000–2012* [Electronic source]. URL: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html/> (request date 16.11.2016).
9. Gray D.E. Coping over time: the parents of children with autism // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2006. Vol. 50 (12). P. 970–976.
10. Hastings R.P. Child behavior problems and partner mental health as correlates of stress in mothers and fathers of children with autism // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2003. Vol. 47. P. 231–237.
11. Kovshaff H., Ward N.J., Degli Espinosa, Brown T., Remington B. System analysis of stress and positive perceptions in mothers and fathers of pre-school children with autism [Electronic source]. URL: <http://eprints.soton.ac.uk/40188/> (request date 16.11.2016).

12. Nelson N.N. Helpfulness of parent support among parents of children with autism [Electronic source]. URL: <https://www.deepdive.com/lp/informa-healthcare/the-importance-of-parent-to-parent-support-among-families-of-children-O0PdTF9BfD/> (request date 16.11.2016).
13. Yang T., Barriball K. L., While A.E., Lio X. N. Post-traumatic growth in mothers of children with autism: a phenomenological study // The International Journal of Research and Practice. 2015. Vol. 19. № 1. P. 29–37.
14. Yurmiya N., Shaked M. Psychiatric disorders in parents of children with autism: a meta-analysis // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2005. Vol. 46. P. 69–83.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Кисельникова Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая лабораторией консультативной психологии и психотерапии Психологического института Российской академии образования;
e-mail: nv_psy@mail.ru

Пимкина Кристина Юрьевна – ассистент кафедры технологий психолого-педагогического и специального образования Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева;
e-mail: kristina.pimkina@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Kiselnikova Natalya V. – PhD of Psychology, the Head of the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow;
e-mail: nv_psy@mail.ru

Pimkina Kristina Yu. – Assistant of the Department of Technologies, Psychology-Pedagogical and Special Education, Orel State University named after I.S. Turgenev;
e-mail: kristina.pimkina@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Кисельникова Н.В., Пимкина К.Ю. Родительское отношение к ребенку дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 1. С. 83–89.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-83-89

THE CORRECT REFERENCE TO ARTICLE

N. Kiselnikova, K. Pimkina. Parental attitude to preschool-age children with autism spectrum disorder. Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology, 2017, no 1, pp. 83–89.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-83-89

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-90-97

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ МЕТОДОМ ЛОГОАРТ-ТЕРАПИИ

Попова Т.А.

*Психологический институт Российской академии образования
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы психолого-педагогической работы с подростками и юношами. Представленные материалы показывают новые возможности для исследования смысложизненных ориентаций методом логоарт-терапии. Исследования, затрагивающие смысложизненную проблематику, зачастую основаны только на количественных методах. Предложенные автором логоарт-терапевтические методы помогают более подробно исследовать новообразования подросткового и юношеского периода – представления о смысле жизни, глубокую рефлекссию, готовность к строительству жизненных планов.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, смысл жизни, логоарт-терапевтические упражнения, подростковый возраст, юношеский возраст.

THE STUDY OF IDEAS ABOUT THE MEANING OF LIFE IN ADOLESCENTS AND YOUNG MEN BY LOGOART THERAPY

T. Popova

*Psychological Institute of Russian Academy of Education
9, Building 4, Mohovaya Str., Moscow, 125009, Russian Federation*

Abstract. The article scrutinizes the questions of psychological-pedagogical work with teenagers and young men. The presented materials show new possibilities for the study of life-meaningful orientations by the method of logoart therapy. The research involving the study of life issues is often based only on quantitative methods. The logoart-therapeutic techniques offered by the author help explore tumors of the adolescent and youth period to a greater extent, among them – ideas about the meaning of life, deep reflection, willingness to build life plans.

Key words: meaning of life orientation, meaning of life, logoart-therapeutic exercises, scientific and educational project logoart-prevention, adolescence, preadult age.

Проблема психолого-педагогической поддержки становления смысложизненных ориентаций у современной молодежи в последнее время становится все более актуальной. В.Э. Чудновский вводит понятие «ноологическое взросление», означающее «разумное, осмысленное взросление, сознательное “выстраивание” перспективы собственного будущего с учетом сложностей, опасностей, которые могут подстергать взрослеющего человека на избранном жизненном пути» [10,

с. 66]. Автор отмечает, что проблема психологического взросления в современном обществе стоит очень остро и считает, что важно «донести до сознания старшего подростка ту особую жизненную ситуацию, в которую он вступает, помочь осмыслить ее, побудить его поставить перед собой задачу стать субъектом собственного взросления» [10, с. 67]. В.Э. Чудновский подчеркивает, что период становления личности подростка связан с конгломератом смысловых структур [11]. Об этом свидетельствует разнообразие выбираемых категорий смысла жизни [7]. Смыслжизненные ориентации, представления о смысле жизни локализуются в экзистенциальном Я и в рефлексивном Я. При исследовании образа Я у подростков и юношей С.В. Молоденцова отмечает, что старшеклассники чаще, чем младшие подростки, употребляют категории «Рефлексивное Я», «Деятельностное Я», «Перспективное Я». Между старшими подростками и учениками старшего школьного возраста отмечены значимые различия по шкалам «Рефлексивное Я», «Материальное Я», «Перспективное Я». Старшие подростки чаще, чем старшие школьники, используют категорию «Материальное Я», но реже – «Рефлексивное Я», «Перспективное Я». Исследования демонстрируют особенности динамики образа Я у подростков: «Рефлексивное Я» с возрастом проявляется ярче [6]. Период формирования личности характеризуется сознательной, активной и ответственной позицией по отношению к миру, которая становится реальной, если у человека есть осмысленное знание о собственных ресурсах, о возможностях самоуправления в обеспечении

эффективного взаимодействия с тем, что его окружает. Только включение этих знаний во все сферы проявления жизнедеятельности человека позволяет ему стать подлинным субъектом своей активности [6].

По мнению И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого, в юношеском возрасте можно выделить следующие новообразования: глубокую рефлексию, развитое осознание собственной индивидуальности, формирование конкретных жизненных планов, готовность к самоопределению в профессии, установку на сознательное построение собственной жизни, постепенное «врастание» (вхождение) в различные сферы жизни и деятельности, развитие самосознания, активность в формировании собственного мировоззрения [4; 5].

Возможно ли формирование мировоззрения без нравственных идеалов и ценностей? У С.К. Бондыревой находим, что у современной молодежи заметны трудности при формировании нравственного сознания, идеалов, ценностных ориентаций, а также сложности в формировании гражданских качеств личности [1]. По результатам исследования Е.Е. Сапоговой можно увидеть, что «лишь у небольшого количества подростков и юношей представлено в сознании ценностно-смысловое наполнение жизни (109 выборов из 240). Если о наличии смысла жизни задумываются чуть больше половины подростков, то о ее аутентичности – только треть» [8, с. 85].

Практика исследований смысловых жизненных ориентаций показывает, что изучение этого феномена проводится чаще всего количественными методами, мы сталкиваемся с достаточно

ограниченным набором методик. Для исследований в этой области используются: «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева, «Методика предельных смыслов» Д.А. Леонтьева, «Методика исследования жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова, «Источники смысла жизни» К.В. Карпинского [2]. Из качественных методов анализа смысла жизни можно привести анкету В.Э. Чудновского «О смысле жизни».

В этой связи представляется актуальным исследование смысложизненных ориентаций подростков и юношей через искусство, через осознанное творчество. Арт-терапия – самостоятельное направление в психологии, которое имеет несколько подходов: клинический, психодинамический, гештальт-ориентированный, гуманистический и т. д. Арт-терапия широко применяется в медицине, образовании и социальной сфере [3]. При работе с детьми и подростками, по мнению одной из основательниц арт-терапии М. Наумбург, лучше всего использовать рисунок, который выражает содержание внутреннего мира в визуальной форме, благодаря чему ребенок постепенно двигается к осознанию собственных переживаний и чувств [13].

Арт-терапия дает возможность личности раскрыть свои чувства, переживания, осознание которых часто сопровождается инсайтом и яркими проявлениями эмоций. Искусство помогает по-другому осмыслить собственное Я.

В. Франкл убежден, что каждый человек способен найти свой смысл жизни. Смысл жизни, пишет он, отличается от человека к человеку, со дня на день и от часа к часу, важен и наиболее

специфический смысл жизни личности в данный момент [14].

В. Франкл полагает, что смысл жизни может реализоваться через ценности. Пути обретения смысла это – ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения. Если представлять эту триаду в виде треугольника, то вершиной являются ценности творчества [9]. В трудах В.Э. Чудновского всегда особо подчеркивалось, что целостное отношение личности к собственной деятельности, труду создает основу для творческого Я [10; 11].

Сочетание логотерапии В. Франкла и антропософской арт-терапии М. Хаушка проявляется в методе логоарт-терапии, который был зарегистрирован Марианной де Сильво Прадо в 2001 г. Нами за теоретическую основу принята концепция В.Э. Чудновского о смысле жизни, логотерапия В. Франкла и методы изотерапии.

Упражнения, реализуемые в научно-образовательном проекте «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?», являются авторскими и носят логоарт-профилактическую направленность.

Приведем некоторые примеры упражнений. *Логоарт-терапевтическое упражнение «Дом моего будущего»*. Целью этого упражнения является исследование личных смыслов человека. Проекты домов уникальны и удивительны. Каждый участник населяет свой дом смыслами. Мы уже писали об апробации этого упражнения [7]. В 2015–2016 уч. г. на научно-образовательном проекте вновь предложили это задание новым участникам. На занятиях дважды появлялись проекты домов-кораблей. В первом случае для

девятиклассницы это был образ бунта, потому что ее корабль всегда плыл против течения, несмотря ни на что, и немного позже девочка осознала и отметила, «что родители не всегда не правы», и иногда можно плыть по течению. У другой участницы, с 1 курса колледжа, при защите проекта произошёл инсайт. На вопрос, кто управляет ее кораблем, она, не раздумывая, сказала: «Мама», – а потом вдруг замолчала и добавила удивленно: «Корабль же мой и смыслы мои, почему у штурвала мама?». История получила продолжение: девушка выступила на симпозиуме с докладом, названием которого стало высказывание Ж.П. Сартра «Смысла жизни не существует, мне придётся самому создавать его». Выбор такой темы был не случаен, в докладе обозначилось четкое направление на самостоятельность жизненного выбора.

При защите проектов участники нередко становятся свидетелями удивительных открытий: например, студентка колледжа, рассказывая о своем доме, упомянула, что за нарисованным ею домом располагается кладбище. На вопрос «Кто там похоронен?» она ответила, что там хоронит свои мысли-убийцы. Это те мысли, которые делают ее жизнь ужасной, например, когда она «испытывает злость и ненависть к кому-то, когда ее что-то бесит», но она знает, что не должна давать волю разрушению, потому что «для меня это тоже плохо, я как будто становлюсь чужой сама себе». Основным смыслом жизни она видит доверие.

Логоарт-терапевтическое упражнение «Рюкзак. Что возьму в свой жизненный путь?» позволяет расставить приоритеты в своих ценностях, по-

скольку можно в путь взять только одно качество характера или ценность. Символы образы, предложенные участниками к защите, были крайне разнообразны: зеркало – «для общения с собой», часы – «самое ценное это время, которое нужно использовать с пользой», палатка – «чтобы вся моя семья поместилась», универсальный нож – «быстрая адаптация и универсальность в разных условиях», подвеска в виде льва – «моя сила и жизнестойкость», листок дерева – «сама жизнь». Анализ результатов работы подростков над этим проектом позволяет сделать выводы, что творчески сформированный образ помогает выразить свои чувства и эмоции и наглядно показывает, что подросток учится выбирать самое важное и нужное для собственной жизни и что этот выбор всегда аутентичен.

Упражнение «Дороги, которые мы выбираем». Целью этого логоарт-терапевтического упражнения являлось исследование смысложизненных ориентаций – «дорог жизни», выбора, который делают подростки и ориентаций на будущее. Задачи: создание рисунка выбираемых дорог, развитие способности рефлексировать, осознание смысложизненных ориентиров, расстановка приоритетов при выборе своего пути.

Анализ результатов творческих работ выявил, что на 89% рисунков изображена дорога «Образование», что демонстрирует четкую направленность участников проекта на продолжение образования. Наличие этой категории смысложизненной ориентации не определяет ее приоритетность у всех. Каждый участник делился своими мыслями и выделял свои при-

оритетные направления. Для кого-то образование в дальнейшем облегчит карьеру и статус, для кого-то это важный элемент саморазвития.

Обнаружена интересная тенденция – на 76% рисунков обозначена дорога, называемая «Здоровье», что отражает современное отношение общества к здоровью. Достаточно часто в качестве жизненного пути и смысловизненного ориентира выбирают «Семью» – 64%.

Авторы рисунков делились своими мыслями о том, что им не хотелось бы противопоставлять пути в реальной жизни, выбирая лишь одну дорогу, хотелось бы гармонично сочетать карьеру и семью, образование и занятия спортом. Участники отмечают, что в процессе рисования четче проявляется смысл, приходит осознание того, что в жизни важно.

Несомненный плюс логоарт-терапевтической методики в том, что она индивидуальна и позволяет выяснить личную позицию автора, увидеть его желания, услышать размышления.

На занятиях по проекту в прошлом учебном году впервые было введено и апробировано упражнение «Крылья», предложенное тем участникам, которые второй год посещали проект. Цель упражнения – исследование возможности трансценденции, формирование у участников представления о возможностях самостоятельного выбора собственного жизненного пути. Отметим, что всех авторов объединяла особая серьезность. Запомнился проект ученицы 9 класса, в котором крылья были изображены как летательная конструкция, которую человек может надеть на себя. Защищая свой проект, школьник рассказал, из чего состоят крылья: «...из каркаса, выполненного

из легкого металла, огнеупорного, есть кожаные ремни-пристежки и самое главное – перья, а также скрепляющий состав, напоминающий воск – легкий, но я помню о крыльях Икара, поэтому используемое мною вещество не плавится от высокой температуры и не боится низкой». Каждый элемент, по словам автора, несет особую смысловую нагрузку: каркас – цели, то, чего хочу достигнуть, ремни – это то, что укрепляет цели, не дает им слететь, но самое важное – это перья – это мечты, которые помогают оторваться от земли, уйти от обыденности и взлететь. Воск – символ возможностей, скрепляющих мечты и цели. Рисунок крыльев девятиклассницы, представившей свой проект, олицетворял для нее талант и творчество. Крылья поднимают ее над обыденностью, суетой и делают счастливой, потому что она чувствует, что в эти моменты, когда занимается своим любимым делом, она счастлива. Слова участницы могут стать яркой иллюстрацией к тому, что говорил В. Франкл, что счастье – это переживание процесса нахождения собственного смысла [9].

Логоарт-терапевтическое упражнение «Мой герб» было предложено участникам в этом году. Целью являлось исследование идентичности и собственного личного смысла. Полученные промежуточные результаты исследования показывают, что при изображении герба участники редко используют только один символ. Чаще всего он включает в себя несколько элементов, которые отвечают за разные сферы интересов. Это общение, спорт, мечты и переживания. Каждый продукт творчества эмоционально заряжен, участники рассказывают о сво-

их планах, возможностях, тревогах. При защите одного из гербов студентка 1 курса призналась, что ей нравится литературное творчество, но она пока никому об этом не говорила. Условия, созданные на научно-образовательном проекте, позволяют ребятам быть открытыми. Безопасное пространство, доверительные отношения дают возможность рассказать о себе, получить поддержку и понимание.

Для исследования СЖО применялись методы логоарт-терапии. Отметим, что в нашей работе термин «терапия» воспринимается нами не как «лечение», а как «забота», как психолого-педагогический метод работы. Анализ смысложизненных ориентаций по продуктам творческой деятельности показывает, что можно выявить не только доминирующие и преобладающие личные смыслы (это семья, близ-

кие, друзья, учеба, карьера, доверие, радость, творчество и т. д.), но и увидеть глубокие переживания и чувства подростков, связанные с этими смыслами.

В заключение сформулируем три основных вывода:

1. Исследование смысложизненных ориентаций методом логоарт-терапии позволяет выявить доминирующие, преобладающие личные смыслы.

2. Участники проекта отмечают, что логоарт-терапевтические упражнения помогают глубокому осознанию своего внутреннего мира, учат рефлексировать.

3. Логоарт-терапевтические упражнения являются эффективным средством психолого-педагогической работы с подростками и юношами. Применение возможно как при индивидуальной, так и при групповой работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондырева С.К. Нравственность / под ред. С.К. Бондыревой, Д.В. Колесова. М.; Воронеж, 2006. 61 с.
2. Карпинский К.В. Неоптимальный смысл: психологические тупики жизненного пути личности. Гродно, 2016. 539 с.
3. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. СПб., 2002. 368 с.
4. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2005. 38 с.
5. Молоденкова С.В. Особенности динамики образа Я учащихся в социальном взаимодействии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 2. С. 53–61.
6. Осницкий А.К., Истомина С.В. Роль операционального компонента регуляторного опыта в становлении субъектного отношения к труду // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 2. С. 34–41.
7. Попова Т.А. Научно-образовательный проект как метод формирования смысложизненных ориентаций. Логоарт-терапия в работе с подростками // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 4. С. 90–98.
8. Сапогова Е.Е. Экзистенциальная психология взрослости. М., 2013. 767 с.
9. Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный анализ: статьи и лекции / пер. с нем. М., 2016. 344 с.
10. Чудновский В.Э. К вопросу о необходимости учебного курса формирования смысло-

- жизненных ориентаций старшеклассников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 1. С. 66–72.
11. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избр. труды. М., 2006. 767 с.
 12. Silva Prado M. de. Logoart. Sidottu, 2006. 120 p.
 13. Naumburg M. The child and the world: Dialogues in modern education. New York: Brace, 1928. 328 p.
 14. Frankl V.E. Mans search for meaning. Beacon press. 2006. 165 p.

REFERENCES

1. Bondyreva S.K. Nравstvennost' [Morality]. M.; Voronezh, 2006. 61 p.
2. Karpinskii K.V. Neoptimal'nyi smysl: psikhologicheskie tupiki zhiznennogo puti lichnosti [Suboptimal Meaning: Psychological Deadlocks of a Person's Life Way]. Grodno, 2016. 539 p.
3. Kopytin A.I. Teoriya i praktika art-terapii, SPb [Theory and Practice of Art Therapy, St. Petersburg]. 2002. 368 p.
4. Kulagina I.YU., Kolyutskii V.N. Vozrastnaya psikhologiya: polnyi zhiznennyi tsikl razvitiya cheloveka: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenii [Developmental Psychology: the Full Life Cycle of Human Development. Textbook for Students of Higher Educational Institutions]. M., 2005. 38 p.
5. Molodenova S.V. Osobennosti dinamiki obraza YA uchashchikhsya v sotsial'nom vzaimodeistvii [Features of the Dynamics of Self-Image of Students in Social Interaction] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki, 2015, no. 2, pp. 53–61.
6. Osnitskii A.K., Istomina S.V. Rol' operatsional'nogo komponenta regul'yatornogo opyta v stanovlenii sub'ektnogo otnosheniya k trudu [The Role of the Operational Component of Regulatory Experience in the Development Subject Attitude to Work] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki, 2016, no. 2, pp. 34–41.
7. Popova T.A. Nauchno-obrazovatel'nyi proekt kak metod formirovaniya smyslozhiznennykh orientatsii. Logoart-terapiya v rabote s podrostkami [Research and Educational Project as a Method of Formation of Life-Meaningful Orientations. Logoart-Therapy in Work with Adolescents] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki, 2014, no. 4, pp. 90–98.
8. Sapogova E.E. Ekzistentsial'naya psikhologiya vzroslosti [Existential Psychology Adulthood]. M., 2013. 767 p.
9. Frankl V. Logoterapiya i ekzistentsial'nyi analiz: stat'i i lektsii / per. s nem [Logotherapy and Existential Analysis. Articles and Lectures; Translated from German]. M., 2016. 344 p.
10. Chudnovskii V.E. K voprosu o neobkhodimosti uchebnogo kursa formirovaniya smyslozhiznennykh orientatsii starsheklassnikov [To the Question about the Necessity of the Training Course of Formation of Life Orientations of Senior Pupils] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki, 2015, no. 1, pp. 66–72.
11. Chudnovskii V.E. Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni. Izbrannye trudy [The Formation of Personality and the Problem of Meaning of Life. Selected Works]. M., 2006. 767 p.
12. Silva Prado M. de. Logoart. Sidottu, 2006. 120 p.
13. Naumburg M. The child and the world: Dialogues in modern education. New York: Brace, 1928. 328 p.
14. Frankl V.E. Mans search for meaning. Beacon press. 2006. 165 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Попова Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии, Психологический институт Российской академии образования, преподаватель Московского института психоанализа, г. Москва;
e-mail: elenia2@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Popova Tatyana A. – PhD of Psychology, Senior Researcher of the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow; Lecturer Moscow Institute of Psychoanalysis;
e-mail elenia2@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Попова Т.А. Исследования представлений о смысле жизни у подростков и юношей методом логоарт-терапии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 1. С. 90–97.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-90-97

THE CORRECT REFERENCE TO ARTICLE

T. Popova. The study of ideas about the meaning of life in adolescents and young men by logoart therapy. Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology, 2017, no 1, pp. 90–97.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-90-97

УДК 159.9.01; 37.015.3

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-98-107

ПЕРИОДИЗАЦИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОБЛАСТИ ЗНАНИЯ

Усольцева И.В.

*Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования
105062, г. Москва, ул. Макаренко, 5/16, Российская Федерация*

Аннотация. Потребности современного образования во всестороннем и целостном научном знании о современном ребенке остро поставили на повестку дня необходимость актуализации взаимосвязи различных наук. Двойственная дисциплинарная принадлежность педагогической психологии способна обеспечить ей приоритетное значение в разработке междисциплинарного теоретического понимания системообразующих для образования категорий и понятий: «личность», «воспитание», «обучение», «развитие» и реализации на этой основе новых практик, включающих многомерную, целостную и согласованную работу разных специалистов с ребенком в современном образовании и системе помощи семье. В статье представлены результаты исторической реконструкции отечественной педагогической психологии в дореволюционный период как междисциплинарной области знания, становление и развитие которой было задано взаимодействием психологии и педагогики. Обращение к историческому прошлому позволяет использовать его потенциал для решения фундаментальных и прикладных задач на стыке наук в современных социокультурных условиях, что является задачей настоящей статьи.

Ключевые слова: образование, психология, педагогика, междисциплинарность, междисциплинарное взаимодействие психологии и педагогики, история отечественной педагогической психологии, периодизация отечественной педагогической психологии.

THE PERIODIZATION OF RUSSIAN PRE-REVOLUTIONARY EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AS AN INTERDISCIPLINARY FIELD OF KNOWLEDGE

I. Usoltseva

*Institute of the Study of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education
5/16, Makarenko St., Moscow, 105062, Russian Federation*

Abstract. The needs of modern education in comprehensive and complex scientific knowledge about the modern child put on the agenda for the necessity to update the interrelation of different sciences. The dual disciplinary affiliation of educational psychology is able to provide a priority for it in the elaborating of the interdisciplinary understanding of core categories and concepts, such as: "person", "upbringing", "educating", "development", and the implementation of new practices on this basis, including multi-dimensional, holistic and coordinated work of different specialists with a child in modern education and the system of assistance to families.

The article presents the results of the historical reconstruction of the history of Russian educational psychology in pre-revolutionary period as an interdisciplinary field of knowledge, the development of which was set up by the interaction between psychology and pedagogy. The historical past allows the educators to use its potential to solve fundamental and applied problems at the intersection of scientific disciplines in modern social-cultural conditions, which is the aim of this article.

Key words: education, psychology, pedagogy, interdisciplinarity, interdisciplinary interaction of psychology and pedagogy, history of Russian educational psychology, periodization of Russian educational psychology.

Образование в современной России находится в состоянии постоянного реформирования, что усиливает неопределенность и неоднозначность его ценностно-смысловых основ и целевых ориентиров. Конгруэнтным неопределенности и неоднозначности образования оказывается и кризис современного научного знания, что проявляется в фрагментарности научного знания о современном ребенке, его гносеологической и ценностной противоречивости, обусловленных дисциплинарной структурой современной науки. Государственная образовательная политика направлена на преодоление единообразия в системе образования, поэтому поиск научных основ полипарадигмальности становится насущной задачей научного поиска. Это заставляет ведущих ученых искать новые научные ориентиры в междисциплинарных исследованиях ребенка, его воспитания, обучения, развития и взросления в системе образования (В.В. Абраменкова, Р. Заззо, Т.В. Кудрявцев, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Проведенный нами анализ выявил определенные трудности научного поиска в этой области: нечеткость понятийно-категориального аппарата, множественность взаимодополнительных понятий и терминов не дают исследо-

вателям и практикам надежной основы для осуществления междисциплинарной интеграции.

Целью работы является обращение к историческому прошлому, реконструируя которое, мы открываем новые возможности для решения насущных проблем российского образования. Основная задача – изучение в исторической ретроспективе факторов и условий развития междисциплинарных областей научного знания о ребенке в системе образования, к которым относится педагогическая психология.

Методами исследования явились теоретический анализ, обобщение данных, сравнительный анализ.

В работе показано, что наиболее полно история отечественной педагогической психологии описана в монографическом исследовании А.А. Никольской [9] и в ее отдельных публикациях. История педагогической психологии нашла свое отражение в трудах А.А. Смирнова, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, И.С. Якиманской, И.А. Зимней и других исследователей. Отдельные вопросы истории педагогической психологии отражены в работах Е.А. Будиловой, Д.К. Богоявленского, Т.Д. Марцинковской, Л.Н. Кулешовой, Г.А. Урунтаевой, Л.К. Есенеевой.

Теоретический анализ показал, что в работах содержится важный

источниковедческий материал, расширяющий и обогащающий историко-психологические исследования отечественной психологической науки. Вместе с тем вопросы развития педагогической психологии освещены в научной литературе существенно меньше, оставляя нераскрытыми многие факторы и условия, повлиявшие на современное состояние педагогической психологии, ее теоретико-методологические основания, категориальный строй, проблемное поле исследований. «У нас нет систематизированного представления о ходе формирования и развития русской педагогической психологии» [2, с. 5]. Это утверждение историка отечественной психологии В.В. Большаковой, сформулированное в 1987 г., все еще не потеряло свою актуальность, особенно по отношению к вопросу о периодизации педагогической психологии.

В трудах отечественных ученых разработано несколько периодизаций развития как всей педагогической психологии (А.А. Никольская, И.А. Зимняя, Н.В. Ключева, Б.П. Бархаев и др.), так и ее отдельных отраслей: психологии воспитания (Л.Н. Кулешова), психологии дошкольного детства (Г.А. Урунтаева), детской психологии (Т.Д. Марцинковская). Рассматриваются отдельные вопросы развития терминологии педагогической психологии [1].

Существующие периодизации педагогической психологии [3; 5; 6; 8; 9] фокусируются, по преимуществу, на развитии педагогической психологии как психологической науки. Педагогическая психология представляет собой междисциплинарную науку, ее проблемное поле, концептуальные, мето-

дологические и теоретические основы «принадлежат» психологии, однако ее практические результаты имеют четко профилированную отнесенность к педагогической практике. Потребности образования как социального института педагогической практики, такие как источник развития концептуальных основ педагогической психологии, характер и степень междисциплинарного взаимодействия педагогики и психологии и их роль в становлении и развитии педагогической психологии, не так часто становились предметом рассмотрения. Недостаточность научного знания в этой области не только обедняет понимание историко-психологических закономерностей формирования междисциплинарных областей науки, но и препятствует использованию их потенциала на современном этапе.

Расширение научного понимания междисциплинарных взаимосвязей в истории педагогической психологии, создание научной основы для использования уже существовавших форм и условий реализации таких взаимосвязей в современных социокультурных условиях и является целью этой статьи.

Мы считаем, что междисциплинарность была знаковой и системообразующей характеристикой отечественной педагогической психологии в период до 1924 г., когда Г.И. Челпанов был уволен с поста директора Психологического института. С этого года на смену полифонии методологических подходов к изучению психического, существовавшей в до- и послереволюционной российской науке, пришло требование выстраивать ее на основе единой методологии марксизма, а педагогика получила «право первенства»

над психологической наукой, что позволило говорить А.В. Петровскому о педагогизации психологии [10].

Фокус на междисциплинарных взаимосвязях позволяет увидеть процесс становления и развития педагогической психологии не как результат индивидуальной работы отдельного, пусть и гениального ума, но как результат коллективного творчества ученых, представлявших разные научные дисциплины.

Для реализации этого принципа междисциплинарного анализа мы обратились к отечественным и зарубежным работам (В.М. Алахвердова, О.А. Артемьевой, П.Г. Белкина и др., К.П. Красноярова, А.В. Юревича и др.), позволившим нам полнее реконструировать процессы коммуникации в научном сообществе, которое существовало на определенном историческом этапе. Опираясь на понимание междисциплинарных исследований, разработанных Г.Н. Филоновым [11; 12], современных представлений об исторической причинности, факторах, детерминирующих развитие междисциплинарного научного знания, нами были выделены следующие этапы в развитии отечественной педагогической психологии: изоляционизм (XVIII в. – 1860-ые гг. XIX в.), субординация (1860-ые – 1880-ые гг.), координация (1880–1910-ые гг.), контрадикции (1910-ые – 1920-ые гг.). В качестве базового критерия для выделения каждого из этапов мы проанализировали взаимоотношения между психологией и педагогикой как отдельными областями научного знания.

Рассмотрение особенностей отечественной педагогической психологии показывает, что в период изоляциониз-

ма (XVIII в. – 1860-ые гг. XIX в.) институциональные формы науки только начинают складываться, развитие психологического и педагогического знания идет по непересекающимся линиям. Проблемное поле, концептуальный аппарат педагогической психологии могут быть охарактеризованы как фрагментарные, слабо связанные с педагогической практикой в образовании, не имеющие четкой предметной и логико-гносеологической составляющей. Начало периода ознаменовано появлением первых российских работ, посвященных проблемам воспитания, обучения, развития личности в педагогическом процессе, в процессе семейного воспитания. И.Т. Посошков (1653–1726) изложил достаточно стройные педагогические идеи в трактате «Завещание отеческое» (1719–1720). Н.И. Новиков ввел в журнал «Прибавления к “Московским ведомостям”» (1783–1784) самостоятельный педагогический отдел, преобразованный затем в первый детский журнал «Детское чтение для сердца и разума».

К концу этого периода начинают складываться институциональные формы науки, к которым мы относим издание первых популярных психолого-педагогических энциклопедий, медицинских журналов. Первая педагогическая энциклопедия вышла в России в 1790–1791 гг. в виде собрания нравоучительных афоризмов (на рус., франц., нем. и лат. языках); труды начальника Санкт-Петербургского сухопутного кадетского корпуса Ф. Ангальта (1732–1794) «Говорящая стена» и «Зал отдыха», переизданные в 1829 г. в виде книги «Искусство учиться, прогуливаясь, или Ручная энциклопедия для воспитания». П.Н. Еигальчев из-

дал в 1824–1828 гг. несколько словарей, имевших педагогическую направленность («О физическом и нравственном воспитании с присовокуплением словаря добродетелей и пороков» (1824); его же «Словарь физического и нравственного воспитания» (1827) и «Словарь добродетелей и пороков с прибавлением некоторых достопамятных происшествий» (1828). Издается печатный орган официальной педагогики – журнал Министерства народного просвещения, который первоначально назывался «Периодическое сочинение об успехах народного просвещения» (1803–1819), существовал под названием «Журнал департамента народного просвещения» (1821–1824), и выступил родоначальником авторитетнейшего «Журнала Министерства народного просвещения» (1834–1917). Главным редактором этого журнала в 1860–1862 гг. был К.Д. Ушинский. Непродолжительное время выходят также журналы, издаваемые частными лицами («Патриот» (1804); «Педагогический журнал» (1833–1834); «Библиотека для воспитания» (1843–1846), который возобновится под названием «Новая библиотека для воспитания» (1847, 1849); «Воспитание» (1857–1859; 1860–1863) и др.).

Вопросы воспитания и обучения, критики школьной системы образования в середине этого периода часто подчинены другим задачам, в первую очередь политическим, что хорошо видно при анализе тематики сочинений В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского. Хотя постепенно и увеличивается количество работ, посвященных вопросам организации и управления образованием, поставленным практи-

ками образования Н.И. Лобачевским, В.Ф. Одоевским, методикам обучения детей, но психологические вопросы занимают в них скромное место.

Формируется ценностно-смысловая основа государственного образования в контексте идеологии «официальной народности», обогащаются организационные формы образования, совершенствуются механизмы его управления. На протяжении этого периода неоднократно осуществлялись школьные реформы (1782–1786 гг., 1801–1804 гг., 1828 г., 1844–1847 гг.), учреждено Министерство народного просвещения (1802). Появляются частные учебные заведения (Армянское Лазаревых училище (далее – Лазаревский институт восточных языков) в Москве, 1815 г., школа Ширинского-Шихматова для крестьянских детей в Смоленской губернии, 1817 г., и т. д.).

В обществе разворачиваются дискуссии по принципиальным вопросам, наиболее известной из которых является дискуссия между Н.Г. Чернышевским (1828–1889) и П.Д. Юркевичем (1872–1874) в 1851 г., носящая не только методологический и логико-гносеологический характер, но и философско-политический.

В 1851 г. была открыта кафедра педагогики в Московском университете, что знаменует период в оформлении педагогики в самостоятельную научную дисциплину.

В 1861 г. из Смольного института был отправлен в отставку К.Д. Ушинский, посланный в пятилетнююграничную командировку. Знаковым событием, означающим наступление нового периода, служит статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни» (1856) в журнале «Морской сборник».

Для периода субординации в развитии отечественной педагогической психологии (1860-ые – 1880-ые гг.) характерно признание педагогикой в работах К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, П.Д. Юркевича и других главенствующей роли психологии для обогащения педагогической практики. Происходит институционализация собственно педагогической психологии (в 1877 г. П.Ф. Каптерев вводит термин «педагогическая психология»). Благодаря деятельности Дерптского профессорского института формируется социальная группа профессиональных педагогов, первых национальных научно-педагогических кадров Российской империи [4]. Увеличение числа если не образованных, то хотя бы грамотных людей среди всех сословий благодаря образовательной реформе 60-х гг. XIX в. привело к изменениям в самосознании – в первую очередь, женщин, которые получили возможность учиться благодаря открытию в 1856 г. женских народных училищ.

Неграмотность большинства населения России выступает очевидным препятствием любым нововведениям, поэтому столь жаркие споры вызывают любые реформы в области образования. Политическая составляющая психолого-педагогических размышлений оформляется в крупные литературные произведения и тем самым перестает формировать проблемное поле педагогической психологии, становясь частью русской литературы, что особенно отчетливо видно на примере творческой биографии Н.Г. Чернышевского.

В этот период появляются первые социальные институты науки – научные общества (Педагогическое общество (1859–1869), Фре-

белевское общество (1871–1895), Санкт-Петербургский комитет грамотности (1861–1895), Московское психологическое общество (1885–1922) и т. д.), начинает свою работу Санкт-Петербургский родительский кружок при Военно-педагогическом музее Главного управления учебно-военных заведений (1889–1917).

Появляется специальная педагогическая публицистика, издаваемая частными лицами, которая выходит систематически, что говорит о наличии ее аудитории. Кроме того, педагогические журналы публикуют протоколы собраний научных обществ, списки современной литературы для детей и юношества. Так, журнал «Учитель», который выходил с 1861 по 1870 гг., выпускал приложение «Чтения для юношества» (1864–1866). В журнале «Воспитание и обучение», издававшемся под названиями «Детский сад», «Родник» с 1866 по 1917 гг., публиковались протоколы собраний Санкт-Петербургского родительского кружка, а также наиболее интересные доклады его членов. Также достаточно регулярно публиковались аннотированные списки литературы для детей в «Воспитании и обучении», «Русской школе» и других журналах.

Существенной особенностью этого этапа в развитии педагогической психологии является оппозиция между потребностью педагогической практики и теоретизацией официальной психологии, существовавшей на кафедрах философии университетов Российской империи. Потребности педагогической практики, в первую очередь в сфере семейного воспитания, «услышат» педагоги и медики, что надолго определит линию развития

отечественной педагогической психологии в пред- и ранний послереволюционный период.

Период координации в развитии отечественной педагогической психологии (1880-ые – 1910-ые гг.) обусловлен общим для психологии и педагогики становлением экспериментальных методов исследования ребенка. Тот тип эксперимента, который предложил В. Вундт как образец научного психологического исследования с использованием метода интроспекции, не мог быть применен в педагогической психологии. В 1891 г. Н.Н. Ланге скажет: «...душа ребенка стала доступной исследованию лишь с того времени, как изверились в методе старой психологии – исключительном самонаблюдении <...> Вопрос о душе ребенка был поднят с появлением новой, или объективной, психологии» [7, с. 6].

Развитие объективной (экспериментальной и эмпирической) психологии в этот период происходит в первых психологических лабораториях: в 1901 г. А.П. Нечаев (1870–1948) открывает первую лабораторию педагогической психологии.

Социальный институт науки представлен в этот период активной деятельностью ученых на съездах, имевших как ведомственный, так и полипрофессиональный характер, участием ученых, разрабатывавших проблемы психологии, педагогики, философии на международных конгрессах (Съезды психиатров (1887, 1905, 1909, 1911), Съезды по педагогической психологии (1906, 1910), Международные психологические конгрессы (Париж 1889, Лондон 1892, Мюнхен 1896), Психологические конгрессы экспериментальной психологии (Гиссен 1904,

Франкфурт-на-Майне 1908, Инсбрук 1910, Берлин 1912, Сидней 1914) и др.).

В конце этого периода начинается расхождение педагогической и психологической тематики в журнальной публицистике, появляются журналы по специальной педагогической тематике («Филологическое обозрение» (1891–1903), «Физическое обозрение» (1900–1905; 1906–1917), «Техническое образование» (1892–1917, в 1908–1912 гг. – «Техническое и коммерческое образование») и др.). Появляются и специальные психологические журналы: «Вопросы философии и психологии» (1889–1918); «Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии» (1896–1918, продолжил свое существование в советский период), «Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма» (1904–1917, с 1911 г. – «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии»), «Память» (1909–1910) и др.). Начинает выходить многотомное издание «Энциклопедии семейного воспитания и обучения» (1898–1914), выпускавшейся Санкт-Петербургским Родительским кружком под редакцией П.Ф. Каптерева.

Появляются и профессиональные кадры в области педагогической психологии – в первую очередь благодаря деятельности А.П. Нечаева, который стал одним из главных организаторов первой в России Педагогической академии (1907), Российского общества экспериментальной педагогики (1910). Профессиональные педагогические психологи к концу рассматриваемого периода будут идентифицировать себя с педагогами.

В 1906 г. проходит Первый Всероссийский съезд по педагогической пси-

хологии в Санкт-Петербурге. Знаковым событием является проведенный в 1910 г. Второй Всероссийский съезд по педагогической психологии, на котором было принято решение о проведении в конце этого же года Первого Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. Это событие знаменует переход к другому этапу развития педагогической психологии.

Период контрадикции в становлении отечественной педагогической психологии (1910-ые – 1920-ые гг.) характеризует четкое разграничение между исследователями, ориентированными на образование, и исследователями общих проблем психологии. В периоды первых съездов закончились дискуссии на страницах печати, на заседаниях научных обществ о возможности / невозможности исследования ребенка, о целесообразности использования педагогами психологических знаний. Возможность изучения ребенка объективными методами становится общепризнанной, а значимость психологического знания для педагогов не вызывает сомнений.

Разъединённость психологической науки на психологию как часть философии в университетах и психологию в прикладных науках (медицине и педагогике) определяется на этом этапе своеобразием проблемного поля педагогической психологии. Оно начинает формироваться как часть педагогического знания, что находит свое отражение в историко-педагогических исследованиях, признающих А.П. Нечаева, П.Ф. Лесгафта (1837–1909) и других ученых «своими», в то время как исто-

рия психологии ограничивает свой исследовательский поиск «классическими» университетскими профессорами (Г.И. Челпановым, Н.Я. Гротом, Н.Н. Ланге и др.). Наиболее активные участники формирования проблемного поля педагогической психологии в этот период организуют Всероссийские съезды по экспериментальной педагогике в 1910, 1913 и 1916 гг.

Окончание этого периода подготавливается интересом к воспитанию, который намечается на XI съезде РКП(б) (1922 г.), а заканчивается, по нашему мнению, в 1924 г., когда Г.И. Челпанов был уволен с поста директора Психологического института.

Таким образом, именно с этого года на смену полифонии методологических подходов к изучению психического, существовавшей в до- и послереволюционной российской науке, пришло требование выстраивать ее на основе единой методологии марксизма. Этот год стал завершающим для тенденций, начавшихся в 1922 г., которые характеризуют «разрыв», точку бифуркации в становлении педагогической психологии, после которой ее проблемное поле, теоретико-методологические основания, понятийно-категориальный аппарат как междисциплинарной области знания изменились в сторону монодисциплинарности.

Представленное исследование в современных социокультурных условиях позволит полнее использовать накопленный в отечественной науке опыт междисциплинарных взаимосвязей применительно к рассмотрению педагогической психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барановская И.В. Становление терминологии педагогической психологии во второй половине XIX – первой четверти XX вв. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 2. С. 59–63.
2. Большакова В.В. Проблема формирования личности в русской психологической мысли XIX – начала XX вв.: автореф. дис. ... док. психол. наук. Л., 1987. 34 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н/Д, 1997. 480 с.
4. Карнаух Н.В. Дерптский профессорский институт как научно-педагогическая школа России в культурно-историческом контексте первой половины XIX века: автореф. дис. ... док. пед. наук. М., 2016. 45 с.
5. Ключева Н.В. Исторические аспекты развития педагогической психологии // Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. М., 2003. С. 28–38.
6. Кулешова Л.Н. История отечественной психологии воспитания (60-е годы XIX – 60-е годы XX века): дис. ... док. психол. наук. СПб., 1999. 379 с.
7. Ланге Н.Н. Душа ребенка в первые годы жизни: две публичные лекции. СПб., 1892. 65 с.
8. Мержеевский И.П. Памяти И.М. Балинского // Иван Михайлович Балинский, отец русской психиатрии, по воспоминаниям его учеников. Киев, 1902. С. 1–16.
9. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. Дубна, 1995. 336 с.
10. Петровский А.В. Об основных направлениях в русской психологии начала XX века // Из истории русской психологии / под ред. М.В. Соколова. М., 1961. С. 358–438.
11. Филонов Г.Н. Междисциплинарное исследование процесса воспитания // Педагогика. 2010. № 9. С. 3–9.
12. Филонов Г.Н., Усольцева И.В. Междисциплинарные исследования воспитания: концептуальные основы, влияние на практику // Мир психологии. 2015. № 1. С. 214–223.

REFERENCES

1. Baranovskaya I.V. Stanovlenie terminologii pedagogicheskoi psikhologii vo vtoroi polovine XIX – pervoi chetverti KHKH vv. [The Formation of Terminology of Educational Psychology in the Second Half of the XIX – First Quarter XX Centuries]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology, 2014, no. 2, pp. 59–63.
2. Bol'shakova V.V. Problema formirovaniya lichnosti v russkoi psikhologicheskoi mysli XIX nachala XX vv.: avtoref. dis. ... dok. psikhol. nauk [The Problem of Identity Formation in the Russian Psychological Thought of the XIX – Early XX Centuries: Abstract of Thesis ... Doctor of Psychology]. L., 1987. 34 p.
3. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. posobie [Educational Psychology : Textbook]. Rostov n/D, 1997. 480 p.
4. Karnaukh N.V. Derptskaa professorskaa institut kak nauchno-pedagogicheskaya shkola Rossii v kul'turno-istoricheskom kontekste pervoi poloviny XIX veka: avtoref. dis. ... dok. ped. nauk [Derpt Professorial Institute as a Scientific-Pedagogical School of Russia in Cultural and Historical Context the First Half of the XIX Century: Abstract of Thesis ... Doctor of Pedagogical Sciences]. M., 2016. 45 p.
5. Klyueva N.V. Istoricheskie aspekty razvitiya pedagogicheskoi psikhologii [Historical Aspects of Pedagogical Psychology] Pedagogicheskaya psikhologiya. Uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii [Educational Psychology. Textbook for Students of Higher Educational Institutions] / ed.In. Blueway. M., 2003. pp. 28-38

6. Kuleshova L.N. Istoriya otechestvennoi psikhologii vospitaniya (60-e gody XIX. e gody KHKH veka): dis. ... dok. psikholo. nauk [The History of National Psychology of Parenting (the 60-ies of the XIX. Century – the 60-ies of the XX Century): Thesis ... Doctor of Psychology]. SPb, 1999. 379 p.
7. Lange N.N. Dusha rebenka v pervye gody zhizni: dve publichnye lektsii [The Soul of a Child in the First Years of Life: Two Public Lectures]. SPb., 1892. 65 p.
8. Merzheevskii I.P. Pamyati I.M. Balinskogo [In Memoriam of I. M. Balinsky] Ivan Mikhailovich Balinskii, otets russkoi psikhiiatrii, po vospominaniyam ego uchenikov [Ivan M. Balinsky, the Father of Russian Psychiatry, on the Memories of his Students]. Kiev, 1902. pp. 1–16.
9. Nikol'skaya A.A. Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya dorevolutsionnoi Rossii [Age and pedagogical psychology in pre-revolutionary Russia]. Dubna, 1995. 336 p.
10. Petrovskii A.V. Ob osnovnykh napravleniya v russkoi psikhologii nachala KHKH veka [On the Main Directions in Russian Psychology in the Early Twentieth Century] Iz istorii russkoi psikhologii [From the History of Russian Psychology] / under the editorship of M. Sokolova. M., 1961. pp. 358–438.
11. Filonov G.N. Mezhdistsiplinarnoe issledovanie protsessa vospitaniya [Interdisciplinary Study of the Process of Education]. Pedagogika, 2010, no. 9, pp. 3–9.
12. Filonov G.N., Usoltseva I.V. Mezhdistsiplinarnye issledovaniya vospitaniya: kontseptual'nye osnovy, vliyanie na praktiku [Interdisciplinary Studies of Education: Conceptual Framework the Impact on Practice]. Mir psikhologii, 2015, no. 1, pp. 214–223.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Усольцева Инесса Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития воспитания детей Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования;
e-mail: iv-usoltseva@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Usoltseva Inessa V. – PhD of Psychology, Associate Professor, Senior Researcher of Laboratory of Development of Upbringing of Children of The Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education;
e-mail: iv-usoltseva@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Усольцева И.В. Периодизация отечественной дореволюционной педагогической психологии как междисциплинарной области знания // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 1. С. 98–107.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-98-107

THE CORRECT REFERENCE TO ARTICLE

I. Usoltseva. The periodization of russian pre-revolutionary educational psychology as an interdisciplinary field of knowledge. Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology, 2017, no 1, pp. 98–107.
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-98-107



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 г. Выпускается десять серий журнала: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала доступна в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте журнала (www.vestnik-mgou.ru).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2017. № 1

Над номером работали:

Литературный редактор Т.С. Павлова
Переводчик Е.В. Приказчикова
Корректор И.К. Глузунов
Компьютерная верстка А.В. Тетерин

Отдел по изданию научного журнала
«Вестник Московского государственного областного университета»:
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101); (495) 723-56-31
e-mail: vest_mgou@mail.ru
сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 7,25, усл. п.л. 6,75.
Подписано в печать: 30.03.2017. Выход в свет: 21.04.2017. Заказ № 2017/02-10.
Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, 10А