



eISSN 2311-2468  
Том 11, № 14. 2023  
Vol. 11, no. 14. 2023

электронное периодическое издание  
для студентов и аспирантов

# Огарёв-онлайн

## Ogarev-online

<https://journal.mrsu.ru>



**БАЛЯЕВ С. И., ВОЛОСАТОВ П. В.**  
**К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ**  
**ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** В статье анализируется феномен этнической идентичности: понятие и накопленный эмпирический опыт изучения. Особое внимание уделено особенностям развития этнической идентичности у представителей студенческой молодежи. Рассмотрены результаты недавних исследований отечественных ученых, посвященных в том числе эффективности психологического тренинга как способа развития позитивной этнической идентичности у студентов.

**Ключевые слова:** этнос, этническая идентичность, социальная идентичность, развитие этнической идентичности, молодёжь, психологический тренинг, гиперидентичность, гипoidентичность.

**BALYAEV S. I., VOLOSATOV P. V.**  
**ON STUDYING THE DEVELOPMENT**  
**OF ETHNIC IDENTITY AMONG STUDENTS**

**Abstract.** The article analyzes the phenomenon of ethnic identity in the framework of the concept and the empirical study experience. Particular attention is paid to the peculiarities of the development of ethnic identity among youth students. The results of recent studies by domestic scientists, including the effectiveness of psychological training as a way to develop positive ethnic identity among students, are discussed.

**Keywords:** ethnicity, ethnic identity, social identity, development of ethnic identity, youth, psychological training, hyperidentity, hypoidentity.

В современной психологической науке проблема этнической идентичности является актуальной темой для проведения не только прикладных, но и теоретических исследований. Особенный интерес у ученых представляет изучение вопроса формирования и развития этнической идентичности у подрастающего поколения – детей и подростков, школьников и студентов. На ранних этапах социализации человека происходит становление его личностных качеств, индивид включается во все сферы социальной жизни, самореализуется в семейных отношениях и приобретает чувство профессиональной компетенции. Формирующаяся личность занята процессом самоопределения, включая и связи с этносом, ведь этническая идентичность составляет важную часть самосознания. Сохранение и развитие у молодого поколения позитивной этнической идентичности является ключевым звеном в сохранении языкового и культурного многообразия народов современной России.

Проблемами идентичности, связанной с этническими признаками, занимались исследователи У. Джеймс, Э. Эриксон, Д. Марсиа, Э. Фромм, А. Тэджфел, С. Московичи, В. Вундт. Из отечественных исследователей данную проблему исследовали Б. Ф. Поршнев, Б. Д. Парыгин, Г. Г. Шпет, Л. Н. Гумилев, А. В. Соколовский, Г. У. Солдатова, Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко, О. И. Дреев.

Этническая идентичность является частью социальной идентичности и реализуется через когнитивно-эмоциональное тождество индивида с этнической группой. С давних пор этнос как одна из первородных социальных групп в истории человечества обеспечивала индивиду не только физическую защиту и выживаемость, но играла и ценностную, психологическую функцию – она служила ориентиром, создавая четкие поведенческие установки в самых разных жизненно значимых вопросах: рождения и смерти, войны и мира, выбора брачного партнера, общения с инкультурными «чужими» и т. д. К. Леви-Стросс, анализируя потребность еще древнего индивида в идентификации с группой себе подобных и одновременно в дифференциации от членов других групп, приходит к выводу о витальной функции этнической и социальной идентичности в целом для человека [5, с. 20–22].

Представители социально-исторического подхода к изучению развития этнической идентичности и этноса придерживаются примордиалистской точки зрения. Это сугубо этнологическая традиция исследований объясняет возникновение этносов как изначальную характеристику человеческого общества, возникшую во времена появления на Земле первых племенных образований.

Неофрейдист Э. Фромм, исследуя причины возникновения значимых видов социальной идентичности, в том числе этнической, отмечает: «Человек не может быть без какого-то сотрудничества с другими. В любом мыслимом обществе человек должен объединяться с другими, если вообще хочет выжить, либо для защиты от врагов и опасностей природы, либо для того, чтобы иметь возможность трудиться и производить средства жизни... Необходимость в помощи особенно ощутимо в раннем детстве. Младенец не в состоянии самостоятельно выполнять важнейшие жизненные функции, поэтому связь с другими людьми для него вопрос жизни и смерти. Оказаться в одиночестве – это серьезнейшая угроза самому существованию ребенка. Однако есть еще одна причина, по которой принадлежность к общности становится столь насущно необходимой: это субъективное самосознание» [8, с. 35].

Особое значение в контексте исследуемой нами проблемы занимают вопросы подходов и методик как практических инструментов развития позитивной этнической идентичности у молодежи и юношества, накопленного в этой связи эмпирического опыта. Рассмотрим ряд исследований последнего времени.

А. А. Сидельникова провела исследование, направленное на диагностику и коррекцию уровня этнической идентичности у студентов вузов Донецкой Народной Республики [6]. В число заявленных задач формирующего эксперимента автор включила следующие пункты: 1) формирование толерантного отношения к членам своей и чужой этногруппы; 2) создание благоприятных условий для межкультурного диалога; 3) формирование позитивного восприятия на особенности культур другой этнической группы; 4) развитие умений и навыков доброжелательного взаимодействия с представителями других народов, налаживание взаимопонимания и взаимоуважения. А. А. Сидельникова в ходе исследования показала возможность роста уровня выраженности этнической идентичности у испытуемых студентов вузов ДНР на 10-12 % средствами психологического тренинга [6, с. 140–141].

В недавнем исследовании, посвященном особенностям этнической идентичности учеников школ и студентов вузов г. Курска, И. С. Сухоруков обнаружил низкие показатели развития этнокультурной идентичности [7]. Как отмечает автор исследования, почти у трети опрошенных представителей молодого поколения этническая идентичность отсутствовала как таковая и лишь менее половины испытуемых демонстрировали норму ее развития. И. С. Сухоруков делает вывод, что в основном у юношества и молодежи преобладает несформированный тип этнической идентичности. Беспокойство автора вызывают показанные в исследовании высокие уровни нетерпимости представителей юношества к другим этносам, которые имеют тенденцию к нарастанию и проявлению экстремистских, ксенофобских и националистических настроений во всей молодежной среде [7].

Т. М. Карманова и И. А. Медведева в своем исследовании изучали различия показателей этнической идентичности и этнической толерантности у студентов из поли- и моноэтнических семей [3]. Исследование показало: уровень этнической толерантности у студентов из полиэтнических семей выше, чем у студентов из моноэтнических семей. Также было выявлено преобладание аффективного компонента в структуре этнической идентичности студентов обеих групп и заметную выраженность когнитивного компонента у студентов из полиэтнических семей. Норма как тип этнической идентичности оказалась преобладающей у всех студентов, но на втором месте – «Этноэгоизм» и «Этнонигилизм» у испытуемых из моно- и полиэтническх семей соответственно [3].

Сходные выводы были получены В. Р. Бильдановой, Г. К. Бисеровой и Г. Р. Шагивалеевой в исследовании этнической идентичности молодежи. Авторы замечают, что наиболее присущая студентам норма развития этнической идентичности, при которой наблюдается положительное отношение не только к своему, но и к другим этносам, является важнейшим фактором гармоничного существования современного человека в поликультурной среде [1].

В работе Е. М. Калмыковой, посвящённой этнопсихологическим особенностям самоактуализации студентов Бурятского автономного округа, автор рекомендует включать во внеучебную деятельность студентов психологический тренинг, направленный на развитие позитивной этнической идентичности [2]. Данный тип тренинга содержит программу упражнений, игр, целью которых является формирование у личности адекватных установок самоидентификации и толерантного отношения к представителям различных этнических групп. Автор на примере трех сотен студентов-бурят доказывает эффективность психологического тренинга как метода профилактики и коррекции негативной этноидентификации. Более того, уровень самоактуализации личности оказывается тесно взаимосвязанным с уровнем проявления этнической идентичности. В результате использования этнопсихологического тренинга воспитательная работа, как пишет Е. М. Калмыкова, становится более адресной и продуктивной как в моноэтнических, так и в полиэтнических молодежных группах [2, с. 59].

Особого внимания заслуживают исследования, в которых обнаруживаются нетипичные для современной молодежи гиперидентичные тенденции этнического самовосприятия. Так, Д. Ю. Крупнов с соавторами, изучая особенности развития этнической идентичности юго-осетинской молодежи, обнаруживают у испытуемых повышенный уровень выраженности чувства принадлежности к своей этнической группе (гиперидентичность); значимости этнической принадлежности (нормальная значимость); оценки взаимоотношений большинства и меньшинства (этническое большинство (коренное население) должно доминировать) [4]. Как отмечают авторы исследования, подавляющее большинство исследованной молодежи Южной Осетии интересуются историей и культурой своего народа; думают, что национальная гордость – чувство, которое нужно воспитывать с детства; оскорбляются, если слышат что-либо оскорбительное в адрес своего народа; испытывают глубокое чувство личной гордости, когда слышат что-либо о выдающемся достижении своего народа; считают, что при общении с людьми нужно ориентироваться на их личные качества, а не на национальную принадлежность; считают, что представители одной национальности должны общаться между собой на своем родном языке. Данные показатели вдвое превышают аналогичные у молодежи Северной Осетии. Закономерно, что весьма противоречивая политическая ситуация в регионе стала одной из причин роста этнического статуса в самовосприятии молодежи Южной Осетии [4].

Исходя из проанализированных выше исследований, можно сделать вывод о том, что эмпирические исследования процесса развития позитивной этнической идентичности у юношества и молодежи весьма востребованы в современной отечественной науке. В рамках исследований разрабатываются и апробируются программы психолого-педагогической

коррекции этнической идентичности, которые показывают свою эффективность и могут сыграть ключевую роль в воспитании у молодежи адекватного восприятия своей и других этнических групп.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бильданова В. Р., Бисерова Г. К., Шагивалеева Г. Р. Исследование этнической идентичности в поликультурной студенческой среде // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 141–145.
2. Калмыкова Е.М. Этническая идентичность и самоактуализация личности студентов // Психология в вузе. – 2008. – № 1. – С. 57–68.
3. Карманова Т. М., Медведева И. А. Особенности этнической идентичности и этнической толерантности студентов из моно- и полиэтнических семей // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 5. – С. 145–147.
4. Крупнов Д. Ю., Хабаева Л. М., Абаева И. В., Сиукаева Е. Г., Супрунова Н. М. Особенности развития этнической идентичности молодежи Южной Осетии [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15170> (дата обращения 09.09.2023).
5. Леви-Стросс К. Структурная антропология. – М.: АСТ, 2011. – 544 с.
6. Сидельникова А. А. Условия и способы формирования позитивной этнической идентичности у студенческой молодежи Донецкого региона // Гуманитарный вестник. – 2017. – № 5. – С. 137–143.
7. Сухоруков И. С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества в контексте становления в России гражданского общества: опыт эмпирического исследования [Электронный ресурс] // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2016 – Т. 2 – №4. – Режим доступа: <http://rrpedagogy.ru/journal/article/907/> (дата обращения 23.06.2023).
8. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: АСТ, 2022. – 288 с.

ГАРАНИНА Ж. Г., ТИМОФЕЕВА А. В.

## ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОЙ И ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема применения когнитивно-поведенческой терапии среди студентов вуза, имеющих повышенный уровень тревожности. Представлены результаты экспериментального исследования тревожности студентов и способов ее коррекции с помощью индивидуальной и групповой терапии.

**Ключевые слова:** тревожность, психологическая консультация, когнитивно-поведенческая терапия, дисфункциональные убеждения, толерантность к неопределенности, групповой тренинг.

GARANINA ZH. G., TIMOFEEVA A. V.

## FEATURES OF ANXIETY CORRECTION IN STUDENTS DURING GROUP AND INDIVIDUAL WORK

**Abstract.** The article discusses the problem of using cognitive behavioral therapy in university students with high levels of anxiety. The results of an experimental study of student anxiety and methods of its correction using individual and group therapy are presented.

**Keywords:** anxiety, psychological consultation, cognitive behavioral therapy, dysfunctional beliefs, tolerance for uncertainty, group training.

Проблема коррекции тревожности молодежи в настоящее время становится все более актуальной, поскольку наблюдается постоянный рост тревожных состояний и расстройств среди населения. Феноменологически, тревога – это некое состояние напряжения при стрессе, сопряженное с некоторым опасением, ожиданием наступления или уже текущего переживания угрозы и отрицательных последствий, связанных с опасностью жизни и здоровью, или опасности для своих близких. Тревога – эмоция, характеризующаяся неприятным состоянием внутреннего смятения, выражающая ощущение неопределённой угрозы, ожидание отрицательных событий, трудноопределимые негативные предчувствия и опасения [6].

Для снижения тревожности используются различные психотерапевтические подходы, среди которых особо можно выделить когнитивно-поведенческую терапию (КПТ) [5]. Существует крепкая доказательная база того, что когнитивно-поведенческая психотерапия – эффективный метод работы со взрослыми и подростками, имеющими психологические проблемы. Когнитивно-поведенческая психотерапия основана на трех базовых концепциях: когниции влияют на эмоции и поведение и физическое самочувствие; человек может

отслеживать свои мысли и имеет возможность работать над их изменением; желаемое изменение в поведении и эмоциях может быть достигнуто посредством изменения мышления. При работе с тревожностью основной задачей КПТ является изменение мыслей и установок человека по отношению к проблемам, вызывающим тревогу, а также коррекция поведенческих стереотипов, сопровождающих тревожное состояние. Когнитивно-поведенческую терапию можно использовать в индивидуальной и групповой формах.

С целью сравнения эффективности использования группового тренинга и индивидуальных психологических консультаций для коррекции тревожности студентов нами проводилось эмпирическое исследование. В нем принимали участие студенты Мордовского университета им. Н.П. Огарева в возрасте от 18 до 22 лет. Выборка составила 65 человек, из них 48 – женщины, 17 – мужчины.

Для выявления тревожности студентов использовались следующие методики: «Шкала толерантности к неопределенности» (С. Баднер) [11], «Шкала тревоги» (А. Бек) [2], «Тест дисфункциональных отношений» (А. Бек) [2].

По результатам исследования были выявлено, что низкий уровень тревоги наблюдается у 37 человек (60 % опрошенных), у 20 (30 %) – показатели на среднем уровне, а у 8 (12 %) наблюдается высокий уровень тревоги. Обобщенные результаты проведенной диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

#### Результаты первичной диагностики тревожности студентов

Шкалы	Первоначальные показатели (средние значения)
Шкала толерантности к неопределенности С.Баднера:	
Интолерантность к неопределенности	6,5 (выше среднего)
Толерантность к неопределенности	4,5 (ниже среднего)
Шкала тревоги А. Бека	32,5 (средний)
Шкала дисфункциональных отношений А. Бека	162 (высокий)

С целью коррекции тревожности студентов был использован метод группового тренинга с использованием техник когнитивно-поведенческой психотерапии, а также индивидуальные психологические консультации, где используются протоколы КПТ [4].

Повышенный уровень тревожности был выявлен у 12 человек, с которыми на формирующем этапе исследования проводилась когнитивно-поведенческая терапия. Четыре человека приняли участие в индивидуальной когнитивно-поведенческой терапии, а восемь человек стали участниками групповых встреч.

На первом этапе нашей задачей было исследование симптомов тревоги студентов (как физиологических, так и когнитивных). Наиболее часто встречались нарушение сна, низкий аппетит, повышенное потоотделение и учащенное сердцебиение в стрессовых для студента ситуациях, дискомфорт среди определенного количества людей вокруг, страх публичных выступлений и высказывания собственного мнения, обесценивание собственных достижений и качеств, дезадаптивное волнение перед экзаменами, навязчивые мысли и т.д. Также на данном этапе нами были поставлены реалистичные цели снижения уровня тревожности данных студентов. Так, например, одна из целей в работе со студенткой И. звучала следующим образом: «Снизить ощущение тревоги в стрессовых ситуациях с 8 баллов до 3–4 баллов». Пример постановки цели со студенткой К.: «Уровень ситуативной тревоги при общении с женским полом снизить с 5 баллов до 1–2 балла, с мужским полом с 10 баллов до 8 баллов, при публичных выступлениях – 8 баллов до 5 баллов». Как можно заметить, для удобства понимания интенсивности эмоции студента, мы решили оценивать ее по 10-балльной шкале. Необходимо было объяснить студентам, что любая эмоция не является хорошей или плохой, и ни от какой из эмоций мы не можем полностью избавиться, поэтому мы говорили о переносимости данной эмоции в определенной ситуации [7]. И, как в случае со студенткой К., интенсивность тревоги в 8 баллов была для нее тяжело переносимой в ситуациях публичных выступлений, а снижение ее интенсивности до 5 баллов было достаточным для того, чтобы К. могла функционально действовать, несмотря на наличие данной эмоции в ситуации.

На данном этапе консультирования нами подробно была изучена когнитивная составляющая тревоги с помощью основной техники КПТ – «Дневник СМЭР» (ситуация/мысли/эмоции/реакции). Здесь с помощью заполнения таблицы студент наблюдал, каким образом его собственные мысли провоцируют появление тревоги.

Следующий этап консультаций студентов с повышенной тревожностью при помощи техник КПТ – оспаривание автоматических мыслей. Основные техники, которые использовались на данном этапе это: сократовский диалог, падающая стрела, классификация ошибок мышления; достоинства и недостатки конкретного поведения и т.п. [8]. При оспаривании автоматической мысли нам необходимо не только заметить нереалистичность данной мысли, но и сформулировать новую реалистичную и адаптивную мысль, которая будет помогать. Такие мысли в КПТ называются функциональными. Со студентами мы оценивали преимущества и недостатки иррациональных и рациональных мыслей, а затем заполняли протокол ЭМУУМЭ, который наглядно показывал старые и новые мысли и убеждения, а также доверие человека к ним.

И, наконец, для закрепления новых функциональных мыслей необходимо было повысить доверие студента именно к ним, и понизить доверие к старым дисфункциональным

мыслям. Для этого студенту были заданы домашнее задание и поведенческие эксперименты, где и происходила проверка новой мысли на реалистичность и объективность, а также тренировка навыка или перечитывание копинг-карточки.

Таким образом, по окончании терапии, по субъективному ощущению студентов, поставленные цели были достигнуты, а на контрольном этапе исследования замечено снижение уровня тревожности. Полученные после проведения индивидуальных консультаций сравнительные результаты исследования тревожности отражены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты изменения уровня тревожности у студентов до и после прохождения индивидуальных консультаций**

Шкалы	Первоначальные показатели (средние значения)	Показатели после коррекции (средние значения)
Шкала толерантности к неопределенности С. Баднера:		
Интолерантность к неопределенности	6,5 (выше среднего)	5,5 (средний)
Толерантность к неопределенности	4,5 (ниже среднего)	3,75 (низкий)
Шкала тревоги А. Бека	32,5 (средний)	17 (низкий)
Шкала дисфункциональных отношений А. Бека	162 (высокий)	116,5 (ниже среднего)

Психологический тренинг проводился на базе Психологической службы Мордовского университета. Тренинг включал 8 занятий продолжительностью 1,5 часа. Каждое занятие содержало различные этапы КПТ и отвечало требованиям эмоционального раскрытия и безопасности [9].

Первое занятие включало лекцию об основных понятиях и принципах когнитивно-бихевиоральной психотерапии, а также составление плана дальнейших занятий. Студенты рассказывали о своих проблемах, пожеланиях. Также участники тренинга получили представление о техниках снижения напряжения, в частности, им демонстрировалась прогрессивная мышечная релаксация [3].

На следующем занятии рассматривались основные паттерны тревоги, анализировались убеждения, приводящие к возникновению тревожных состояний, а также техники изменения данных убеждений. Участники тренинга учились сопоставлять мысли и порождающие их

эмоции. Одним из упражнений тренинга было формирование основной техники когнитивно-поведенческой терапии – ведение дневника СМЭР.

Дальнейшие занятия были посвящены осознанию своих мыслей и анализу когнитивных ошибок. Студенты учились распознавать и классифицировать свои когнитивные искажения и ошибки. Также студентам рассказывали о различных уровнях мышления и стратегиях компенсации, обучали навыкам распознавания у себя проявлений компенсаторного поведения.

На одном из занятий студентам демонстрировали техники арт-терапии, с помощью которых у них формировались навыки создания инсталляций в различных состояниях, а также проводился их анализ и сравнение [10].

Предпоследнее занятие было посвящено анализу иррациональных мыслей, выделению их достоинств и недостатков. Студенты использовали арт-терапию для отображения своих рациональных и иррациональных мыслей. Также участникам был показан видеофильм о тревоге и страхах, после просмотра которого проводилось коллективное обсуждение. Студенты составляли перечень своих тревог, описывали иррациональные мысли, порождающие данные состояния, пытались заменить эти мысли на более рациональные.

На последнем занятии проводилась экспозиция, на которой студенты отражали свои действия в функциональном состоянии. При этом участники отмечали, что данные действия они совершали в более спокойных и безопасных условиях [1].

После окончания тренинга была проведена повторная диагностика, результаты которой отражены в таблице 3.

Таблица 3

**Динамика уровня тревожности студентов до и после прохождения групповых занятий**

Шкалы	Первоначальные показатели (средние значения)	Показатели после коррекции (средние значения)
Шкала толерантности к неопределенности С.Баднера:		
Интолерантность к неопределенности	6,6 (выше среднего)	5,1 (средний)
Толерантность к неопределенности	3,3 (ниже среднего)	4 (средний)
Шкала тревоги А. Бека	27,8 (средний)	14,3 (низкий)
Шкала дисфункциональных отношений А. Бека	133 (средний)	111(средний)

Сравнительный анализ полученных результатов показывает, что в процессе групповой когнитивно-поведенческой терапии произошло снижение уровня тревожности со среднего до

низкого. Также наблюдается некоторое снижение интолерантности к неопределенности и повышение толерантности к неопределенности.

Сравнение полученных результатов снижения тревожности (по методике А. Бека) после проведения индивидуальной и групповой терапии представлено на рисунке 1.

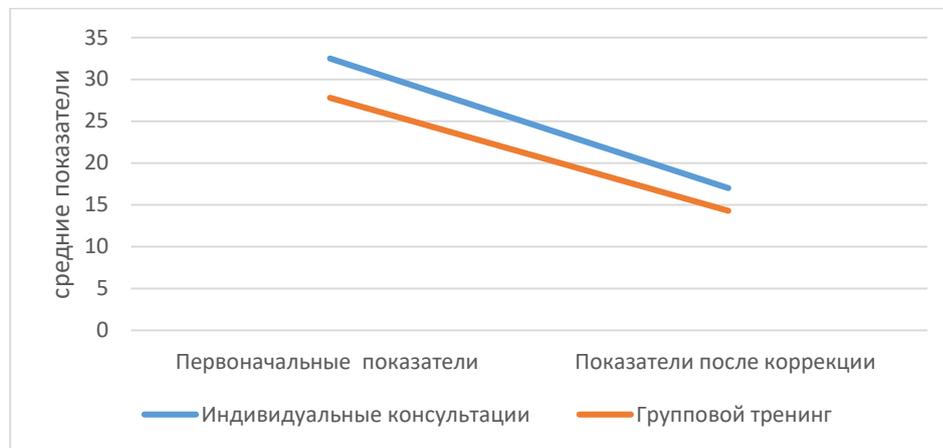


Рис. 1. Сравнительные результаты динамики тревожности студентов после индивидуальных консультаций и группового тренинга.

Таким образом, анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что использование техник когнитивно-поведенческой терапии в процессе индивидуальных консультаций и группового тренинга способствует существенному снижению тревожности и толерантности к неопределенности испытуемых. Поэтому техники КПТ можно использовать как эффективное средство для оказания психологической помощи студентам. Полученные результаты можно использовать в практике работы психологов психологической службы для коррекции тревожных состояний студентов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алберти Р. Е. Умейте постоять за себя! Ключ к самоутверждающему поведению. – М.: Горбунок, 1992. – 95 с.
2. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
3. Бишоп С. Тренинг ассертивности. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
4. Гаранина Ж. Г., Тимофеева А. В. Особенности применения техник когнитивно-поведенческой терапии для коррекции тревожности студентов // Научные дискуссии. – 2023. – Т. 3. – № 2. – С. 71–74.

5. Гаранян Н. Г. Практические аспекты когнитивной психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. – 1996. – № 3. – С. 27–48.
6. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – М.: Харвест, 1998. – 800 с.
7. Лихи Р. Свобода от тревоги. Справься с тревогой, пока она не справилась с тобой. – СПб.: Питер, 2022. – 368 с.
8. Лихи Р. Техники когнитивной психотерапии. – СПб.: Питер, 2022. – 656 с.
9. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. – СПб.: Речь, 2008. – 174 с.
10. Росал М. Л. Когнитивно-поведенческая арт-терапия. – СПб.: Питер, 2022. – 236 с.
11. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межкультурной толерантности. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – 279 с.

**ЛАШМАЙКИНА Л. И., СЛУГИНА Я. О.**  
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ**  
**КОНФЛИКТОВ В ПЕРИОД ОТРОЧЕСТВА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются психологические особенности протекания внутриличностных конфликтов в подростковом возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования доминирующих конфликтов в период отрочества.

**Ключевые слова:** внутриличностный конфликт, эмоциональная сфера, тревожность, «Я-концепция», конфликт, самооценка, ценностные ориентации, период отрочества, кризис.

**LASHMAIKINA L. I., SLUGINA YA. O.**  
**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INTRAPERSONAL**  
**CONFLICTS IN ADOLESCENCE**

**Abstract.** The article examines the psychological features of the course of intrapersonal conflicts in adolescence. The results of an empirical study of dominant conflicts during adolescence are presented.

**Keywords:** intrapersonal conflict, emotional sphere, anxiety, “I-concept”, conflict, self-esteem, value orientations, period of adolescence, crisis.

В настоящее время отмечается повышенный интерес к проблеме эффективного преодоления человеком трудных жизненных ситуаций. Это объясняется происходящими в обществе социально-экономическими изменениями (обновлением системы ценностей, условиями постоянной конкуренции и др.), которые требуют от современного человека продуктивной активности в различных сферах жизнедеятельности. Одной из причин неэффективного разрешения возникающих проблем может являться переживание внутриличностного конфликта, сопровождающегося личностной неопределенностью и эмоциональной нестабильностью.

Подростковый возраст традиционно привлекает к себе внимание исследователей, так как является одним из самых сложных, ответственных в жизни ребенка и его родителей. Это период психического развития человека, переходный этап между детством и взрослостью [5]. Период отрочества считается кризисным, поскольку происходят резкие качественные изменения, затрагивающие все стороны личностных нарушений [4]. Движущие силы личностного развития подростка определяются преодолением противоречий между физическим и социальным развитием. Эти противоречия проявляются в виде внутренних и внешних конфликтов [2].

Возникновение внутриличностного конфликта у подростков может быть связано с различными условиями. Среди личностных условий можно выделить: наличие сложного внутреннего мира, который может включать в себя развитую иерархию мотивов; систему чувств; склонность к самоанализу и рефлексии. В этот период жизни происходят изменения отношений подростка к миру и к себе. Отрок формирует свое мировоззрение, свои жизненные планы, что, в конечном счете, дает возможность ему жить самостоятельно. Внешние ситуативные условия могут включать объективные препятствия, требования общества и окружающих, которые могут противоречить личным ценностям и убеждениям подростка. Внутренние ситуативные условия связаны с противоречиями между значимыми отношениями, которые имеют приблизительно равную силу и, которые воспринимаются подростком как неразрешимые. В целом, подростковый внутриличностный конфликт может иметь как положительные, так и отрицательные последствия для личностного развития [1].

Внутриличностные конфликты подростков провоцируются множеством факторов. Одним из наиболее доминирующих – неадекватная самооценка. Подростки часто переоценивают или недооценивают свои способности и возможности, что приводит к разочарованию и конфликтам с окружающими и с самим собой. Еще одна причина – нереалистичные представления о себе. В этом возрасте подростки склонны видеть во всем лучшее и не желают замечать своих недостатков, что тоже создает трения внутриличностного характера. Также конфликты возникают из-за трудностей в принятии социальных ролей. Подростки стремятся проявить независимость, в то же время им недостает опыта, дискриминация в группе сверстников, неприятие окружающими по каким-либо признакам – внешности, материальному положению и т.д. – также лежат в основе порождения внутриличностного конфликта [5].

В целом, внутренний конфликт у подростков обусловлен тем, что удовлетворить свои активные мотивы и потребности они не могут или этому мешают внешние и внутренние причины. Это приводит к эмоциональному напряжению и противоречию между разными сторонами личности.

Для выявления психологических особенностей внутриличностных конфликтов в период отрочества нами было организовано эмпирическое исследование на базе МБОУ «Тургеневская СОШ». В нем принимали участие учащиеся 7-ых и 8-ого класса в количестве 32 человека. Испытуемые, участвовавшие в эксперименте, выбирались нами методом случайной выборки и участвовали в эксперименте в свободное время.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. На первом этапе нами проводилась беседа с подростками, направленная на выявление внутриличностных противоречий в различных сферах жизни с целью определения

наличия внутриличностных конфликтов. Результаты беседы показали, что 67 % испытуемых испытывают внутриличностные конфликты, которые протекают как: хочу и хочу (мотивационный); хочу и надо (моральный); хочу и могу (конфликт нереализованных желаний); могу и могу (конфликт неадекватной самооценки).

2. Цель второго этапа заключалась в изучении самооценки, как основного фактора провоцирующего внутриличностные конфликты в период отрочества. Нами была использована методика Р. В. Овчаровой на определение самооценки [3]. Полученные результаты обобщены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты методики Р. В. Овчаровой (%)**

Самооценка	Процентное соотношение
высокая	30,0
адекватная	50,0
низкая	20,0

Опираясь на результаты, приведенные в таблице 1 можно заключить: ученики с адекватной самооценкой составляют большинство (50 %). Это говорит о том, что практически все ученики в классе умеют адаптироваться к различным социальным условиям, поскольку способны к контролю над собственным поведением. На наш взгляд, такие учащиеся с меньшей вероятностью будут подвержены внутриличностным конфликтам.

Дети с завышенной самооценкой составляют 30 %. Они уверенно и открыто отстаивают свои идеи, ставят свои интересы выше интересов других, не терпят критики, часто переоценивают свои способности и ведут себя проблематично. Эта группа испытуемых остро переживает конфликты внутриличностного характера.

Учеников с заниженной самооценкой оказалось меньше всего 20 %. В классе они малообщительны и постоянно находятся в своем мире, иногда у испытуемых этой группы проявлялась излишняя агрессивность и болезненная реакция на критику. Как бы странно не выглядело, излишняя внешняя уверенность в поведении являлась показателем заниженной самооценки, сопровождающаяся стремлением «выделиться» (необычная одежда или поведение, претендующее на «оригинальность»). У отроков этой группы также отмечается внутриличностный конфликт.

3. Третий этап был направлен на изучение различий между «Идеальным» и «Реальным Я» по методике G. M. Butler и G. V. Naigh [3]. Данная методика способствовала также выявлению особенностей протекания внутриличностных конфликтов в подростковом возрасте. Результаты представлены в таблице 2.

**Результаты теста различий между «Идеальным» и «Реальным Я» (%)**

Шкалы	Процентное соотношение
реальное Я	45,0
идеальное Я	25,0
разница между реальным и идеальным Я	25,0

Как видно из таблицы 2, 45 % учеников имеют систему представлений о себе, которая как ему кажется, соответствует реальности. «Реальное Я», точнее, его действительный, относительно устойчивый образ «Я», играет огромную роль в жизнедеятельности подростка: мотивирует деятельность, определяет выбор и уровень притязаний, определяет характеристики жизни.

«Идеальное Я» (25 %) как подструктура личности включает в себя представление подростка о типе личности, которым он должен быть или хотел бы быть. Оно основывается на усвоенных моральных нормах. «Идеальное Я» становится целью подростка, и он более или менее борется за нее. В основном это нормы, которые подростки усваивают в детстве. Часто подростки переоценивают или недооценивают свои способности и возможности, что приводит к разочарованию и конфликтам с собой и с окружающими.

Чем больше расхождение между «Я-реальным» (45 %) и «Я-идеальным» (25 %), тем острее протекают внутриличностные конфликты у детей подросткового возраста.

Среди внутриличностных конфликтов входящих в эту группу на доминирующие позиции выходят: конфликт доверия к миру, конфликт противоречивых потребностей, конфликт двойственных чувств, внутренний конфликт «образа Я», конфликт самоотношения и конфликт в развитии психосексуальной функции.

4. Целью четвертого этапа было изучение таких шкал как экстраверсия/интроверсия и эмоциональная устойчивость/неустойчивость с помощью опросника Айзенка для подростков [3]. Полученные результаты представлены в таблице 3.

**Результаты теста Айзенка по шкалам экстраверсии/интроверсии и эмоциональная устойчивость/неустойчивость (%)**

Экстраверсия		Интроверсия	
значительная	умеренная	значительная	умеренная
25,0	35,0	20,0	30,0

Эмоциональная устойчивость		Эмоциональная неустойчивость	
высокая	средняя	высокая	очень высокая
35,0	40,0	15,0	10,0

Как видно из таблицы 3 процентное соотношение умеренной экстраверсии составляет 35 %. При умеренной экстраверсии дети в меру общительны, могут поддержать разговор на любые темы, знают, что хотят, поэтому расхождения между «Я-реальным», и «Я-идеальным» у них незначительное.

Процентное соотношение значительной экстраверсии составляет 25 %. При значительной экстраверсии подростки всегда в поиске новых друзей, новых приключений, постоянно, у детей с значительной экстраверсией завышенная самооценка и «Я-реальное» доминирует над «Я-идеальным». Они легко переходят на крик в случае, если их не слышат и постоянно доказывают свою правоту.

Значительная интроверсия выражена у 20 % лиц, участвовавших в нашем эмпирическом исследовании. Эти дети спокойны, застенчивы, склонные к самоанализу, сдержаны и отдалены от всех, кроме близких друзей, планируют и обдумывают свои действия заранее, не доверяют внезапным побуждениям, контролируют свои чувства, нелегко вывести из себя. Поэтому можно сказать, что интроверты меньше склонны к конфликтности.

Подростки с высокой эмоциональной устойчивостью (35 %) характеризуются эмоциональной зрелостью, отличной адаптацией, отсутствием большой напряженности, беспокойства, а также склонностью к лидерству, общительности.

Испытуемые-подростки с высокой эмоциональной неустойчивостью (15 %) характеризуются чрезвычайной нервностью, плохой адаптацией, склонностью к быстрой смене настроений (лабильности), чувством виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивными реакциями, рассеянностью внимания, неустойчивостью в стрессовых ситуациях.

Применяя сравнительно сопоставительный метод, нам удалось определить, доминирующие типы внутриличностных конфликтов. Их три.

1. Конфликт между потребностью к самостоятельности и получением помощи, опеки.
2. Конфликт между нормами и агрессивными тенденциями.
3. Конфликт между уровнем притязания и возможностями.

Конфликт между потребностью к самостоятельности и получением помощи, опеки (25 %). В этом виде конфликта доминируют следующие особенности: адекватная самооценка (17 %), «Реальное-Я» (22 %), значительная экстраверсия (10 %) и др. В данном конфликте подросток стремится освободиться от опеки взрослых и их контроля, от заботы старших – родственников, учителей, представителей старшего поколения. Потребность в освобождении связана с борьбой за независимость и самоутверждение как личности. Из-за чрезмерной опеки, контроля и наказания в виде наименьшего лишения свободы и независимости у подростка с завышенной самооценкой может проявиться непринятие и плохое отношение к родителям, потому что подросток с таким типом доминанты считает себя правым во всем и уже самостоятельной личностью. Также можно заключить, что высокая экстраверсия (10 %) может провоцировать подростков на агрессию, если их не слышат и начать доказывать свою правоту или наоборот, перерастать в аутоагрессию.

Конфликт между нормами и агрессивными тенденциями (23 %), провоцируются следующими нарушениями личностного развития – высокая самооценка (9 %), эмоциональная неустойчивость (10 %), «Идеальное-Я» (11 %). Агрессия – одна из форм поведения подростков данной группы. Это форма протеста против непонимания взрослых из-за неудовлетворенности своим социальным статусом. Потребность защитить себя и удовлетворить свои потребности также приводят к агрессии в ситуациях, когда подросток не находит другого выхода, кроме как драться или словесно угрожать, или к аутоагрессии. Кроме того, наличие очень высокой эмоциональной неустойчивости обостряет центральные новообразования «Чувство взрослости», которое провоцирует следующие модели поведения: ребенок отвергает общественные и семейные правила, обесценивает взрослого, демонстрирует аутоагрессию и девиантные модели поведения.

Конфликт между уровнем притязания и возможностями (19 %) порождают следующие внутриличностные изменения: адекватная самооценка (22 %), высокая эмоциональная устойчивость (13 %), «Реальное-Я» (23 %). Он протекает следующим образом: ребенок ставит завышенные жизненные цели, которые он считает адекватными своим возможностям, но в силу детского подросткового мировоззрения не имеет реальных возможностей их достичь, поэтому ребенок свое чувство «несостоятельности», компенсирует уходом в мир фантазий и аддиктивными моделями поведения (интернет зависимостью, алкогольной и табачной зависимостью).

Исходя из выше изложенного, можно заключить, что в качестве основных причин, вызывающих внутриличностный конфликт в подростковом возрасте выделяются: во-первых, неадекватная самооценка и неадекватные представления подростков о себе, во-вторых, несоответствие социальных ролей, в-третьих, групповая дискриминация, в-четвертых,

ограниченность объектов конфликта, подлежащих распределению.

В период подросткового возраста переживание внутриличностного конфликта – это особый вид активности личности, в которой осознается противоречие и происходит его разрешение на личностном уровне. При этом основными элементами переживания являются психоэмоциональное напряжение, которое имеет субъективное качество и предметное содержание.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бельтюкова А. В., Савина В. А. Исследование конфликтов в подростковом возрасте // Развитие идей В. М. Бехтерева в современной психологии и педагогике. – 2018. – № 4 (5). – С. 24–27.
2. Горлова Н. В. Разрешение конфликтов автономии: подход к исследованию личностной автономии подростков // Национальный психологический журнал. – 2019. – Т. 1. – № 1. – С. 47–58.
3. Ефимова Н. С. Психология общения. Практикум по психологии: учеб. пособие. – М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2016. – 192 с.
4. Киселева А. В. Внутриличностный конфликт в подростковом возрасте: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 220 с.
5. Королева А. Ф., Королева Н. С. Социально-психологические особенности подросткового возраста // Новая наука: стратегии и векторы развития. – 2019. – № 118. – С. 76–78.

**БУРОВА М. Е., НИКИШОВ С. Н.**  
**ОСОБЕННОСТИ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ**  
**У ДЕТЕЙ ИЗ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЕЙ**

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен автобиографической памяти как особой мнемической подсистемы. Авторами представлены результаты эмпирического исследования особенностей автобиографической памяти у детей из дисфункциональных семей.

**Ключевые слова:** автобиографическая память, функции автобиографической памяти, дисфункциональные семьи, феномен «обеднения прошлого», динамика автобиографической памяти, «пик воспоминаний».

**BUROVA M. E., NIKISHOV S. N.**  
**FEATURES OF AUTOBIOGRAPHICAL MEMORY**  
**IN CHILDREN FROM DYSFUNCTIONAL FAMILIES**

**Abstract.** The article examines the phenomenon of autobiographical memory as a special mnemonic subsystem. The authors present the results of an empirical study of the features of autobiographical memory in children from dysfunctional families.

**Keywords:** autobiographical memory, functions of autobiographical memory, dysfunctional families, "past impoverishment" phenomenon, dynamics of autobiographical memory, "memories peak".

В настоящее время феномен автобиографической памяти интересует многих исследователей, которые изучают его характеристики и особенности его функционирования как специфической мнемической подсистемы, а также стараются обнаружить взаимосвязь с теми или иными внешними переменными.

Несмотря на столь очевидную актуальность сегодня, ранее данный феномен изучался либо в русле житейских пониманий и представлений, либо в контексте общих исследований памяти. Лишь с конца XIX века началось становление научного подхода к изучению автобиографической памяти. Это было связано с выделением Анри Бергсоном двух принципиально отличных видов памяти – «ретроспективной» и «повторяющейся», а также с установлением Уильямом Джеймсом связи между личностью и ее памятью. Развитие психоаналитического подхода также стимулировало необходимость более подробного изучения данного феномена. Начало 80-х гг. XX века обозначило период многочисленных эмпирических исследований в области автобиографической памяти, а также различных монографий, рассматривавших ее в качестве самостоятельного объекта исследования.

На сегодняшний день в качестве понятия автобиографической памяти в отечественной психологии широко используется определение, предложенное В. В. Нурковой: «автобиографическая память – это субъективное отражение пройденного человеком отрезка жизненного пути, состоящее в фиксации, сохранении, интерпретации и актуализации автобиографически значимых событий и состояний, определяющих самоидентичность личности, как уникального, тождественного самому себе психологического субъекта» [4, с. 27].

Все множество функций автобиографической памяти можно свести к выделению трех основных групп. Первая группа представлена интерсубъективными функциями, которые связаны с жизнью человека в социуме. Вторая группа включает в себя интрасубъективные функции, относящиеся к регулятивному воздействию субъекта на самого себя. И третья группа содержит экзистенциальные функции, связанные с переживанием и пониманием личностью своей исключительности.

При рассмотрении феномена автобиографической памяти в зарубежной психологии используется преимущественно монопараметрический (D. Berntsen, D. C. Rubin, S. Bluck, M. A. Conway) и функциональный (U. Neisser, D. Pillemer) подходы. Первый предполагает нахождение статистических связей между особенностями организации или содержания воспоминаний и некоторыми внешними параметрами, а второй – поиск осмысленных индивидуальных отличий автобиографической памяти и всестороннее изучение ее функций рассматривается возникновение автобиографической памяти в онтогенезе, ее культурно специфические формы и развитие в социальном взаимодействии [5].

Тенденции к нахождению взаимосвязей феномена автобиографической памяти с различными внешними переменными наиболее явно прослеживаются в изучении возрастных особенностей его развития и функционирования.

В данном исследовании представлены особенности автобиографической памяти у детей из дисфункциональных семей.

Под «дисфункциональными» в современной психологии и психотерапии понимаются те семьи, в которых социальная ситуация развития препятствует личностному росту детей. В этих семьях на регулярной основе происходят конфликты, зачастую присутствуют неисполнение родительских обязанностей и насилие над детьми. Им противопоставлены функциональные семьи – здоровые семьи, которые не только признают, но и конструктивно решают внешние и внутренние проблемы, хорошо справляются с репродуктивными, социальными и прочими семейными функциями.

Для выполнения цели данного исследования была выбрана методика «Свободного воспроизведения событий». Данная методика была проведена на двух группах, первая из

которых – дети из функциональных семей, а вторая – дети из дисфункциональных семей. Такое распределение позволило провести сравнительный анализ полученных от двух групп данных и сформулировать определенные выводы. В ходе проведения методики «Свободного воспроизведения событий», испытуемых, во-первых, просили вспомнить и записать 30 наиболее запомнившихся событий их жизни, во-вторых, испытуемым необходимо было вспомнить и указать их возраст на тот момент, когда произошло каждое из актуализированных ими событий. Затем им предлагалось распределить все события на положительные, отрицательные и нейтральные, причем оценка должна даваться и с точки настоящего времени, и с точки зрения прошлого [2]. После проведения методики был проведен подсчет и сравнительный анализ событий по уже выделенным классификационным признакам, а также по сферам жизни, которые затрагивались в приведенных испытуемыми событиях.

В исследовании приняли участие 62 человека, из которых 50 человек (25 мальчиков и 25 девочек) – это подростки из функциональных семей и 12 человек (9 мальчиков и 3 девочки) из социальных приютов. Возраст испытуемых составил от 10 до 15 лет.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Испытуемые первой группы – дети, находящиеся в функциональных семьях, – не испытали проблем с воспроизведением заданного методикой числа событий, в то время как испытуемые второй группы – дети из дисфункциональных семей, – в большинстве своем смогли актуализировать лишь треть от необходимого количества.

Также стоит отметить, что воспроизведенные ими события являются не единичными эпизодами, а обобщенными: «гулял», «пошел в школу», «покупал еду» и т.д. Подобные результаты мы склонны объяснять актуализацией феномена обеднения прошлого, который проявляется в значительном уменьшении воспроизводимых событий при нахождении в «трудной ситуации», а также в бедности событийной тематики, делающей события не индивидуальными, а скорее стандартными и шаблонными эпизодами любой биографии [3].

2. В ходе обработки и анализа результатов было установлено, что «пик воспоминаний» для испытуемых обеих групп приходится на подростковый возраст, поскольку большая часть событий, актуализированных ими, относится к этому периоду – 42,8 % в первой группе и 69,17 % во второй группе соответственно. На наш взгляд, этот факт свидетельствует о том, что данный период жизни имеет для обеих групп наибольшую значимость, поскольку является для многих из них актуальным в данный момент времени.

3. Анализ событий по признаку субъективной значимости выявил, что испытуемые обеих групп воспроизводят в основном эмоционально окрашенные события – 100 % в первой группе испытуемых и 95,83 % во второй группе соответственно. Также воспроизведенные события в обеих группах имеют в большинстве своем положительную окраску. В первой

группе было получено 85,4 % положительных событий и 14,6 % отрицательных. Во второй группе – 76,66% положительных событий и 19,17% отрицательных событий. Здесь находит подтверждение точка зрения З. Фрейда, согласно которой человек запоминает, а, следовательно, и воспроизводит, преимущественно приятное и положительно для него окрашенное. Отрицательные же события, неприятные и болезненные для нас воспоминания деформируются под влиянием механизмов психологической защиты личности, ограждающих наше сознание от этих неприятных и травмирующих переживаний [6]. Но так же здесь можно и отметить, что воспроизведенные испытуемыми события подвергаются «цензуре» не только со стороны бессознательного, но и со стороны сознания. Это проявляется в том, что прежде чем зафиксировать то или иное актуализированное ими событие, испытуемые подвергают его сознательному контролю на основе его уместности, на основе желания готовности самих испытуемых предоставлять эту информацию исследователю.

4. Что касается различий в оценке событий (с точки зрения настоящего и с точки зрения прошлого), то у испытуемых в первой группе они составили 11,6 %, а наибольшие изменения в оценке коснулись раннего дошкольного возраста – 36,1 %. Во второй группе испытуемых динамика автобиографической памяти составила 17,5 %. Наибольшие изменения здесь коснулись младшего школьного возраста – 36,67 %. Таким образом, обе группы испытуемых переоценили преимущественно события более ранних, по сравнению с актуальным, возрастов.

5. Анализ воспроизведенных событий по затрагиваемым в них сферам жизни показал, что наиболее значимыми сферами жизни для детей из функциональных семей являются сфера межличностных отношений (19,6 %), сфера досуга (13,3 %) и семейная сфера (11,9 %). Для детей из дисфункциональных семей наиболее значимыми сферами тоже представляются сфера досуга (34,17 %) и сфера межличностных отношений (12,5 %), а также материально-экономическая сфера (8,33 %). События же, касающиеся семьи, составляют всего 5,83 %. Это говорит о том, что досуг и межличностные отношения для обеих групп детей являются наиболее важными и значимыми для них, однако семейная сфера для детей из дисфункциональных семей по полученным результатам является менее значимой.

Таким образом, выявленные различия позволяют заключить о наличии влияния социальной обстановки в семье на особенности проявления и функционирования автобиографической памяти детей. Это находит отражение, в первую очередь, в феномене обеднения прошлого, проявляющегося в снижении общего количества воспроизводимых событий своего прошлого и в бедности событийной тематики, а во-вторых, в снижении важности семейной сферы в качестве источника значимых воспоминаний и актуализируемых событий. Исходя из этого, мы считаем очень важным дальнейшее изучение не только

возрастных особенностей автобиографической памяти, но и тех особенностей, которые обусловлены социальной средой.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зобова А. А., Никишов С. Н. Особенности автобиографической памяти у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Огарев-online. – 2021. – № 16. – Режим доступа: <https://journal.mrsu.ru/arts/osobennosti-avtobiograficheskoy-pamyati-u-detej-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения 16.06.2023).
2. Никишов С. Н., Осипова И. С., Пронькина Е. Г. Личностные особенности функционирования автобиографической памяти // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2018. – № 4(44). – С. 484–494.
3. Нуркова В. В., Василевская К. Н. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации: новые феномены // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 93–102.
4. Нуркова В. В. Автобиографическая память как проблема психологического исследования // Психологический журнал. – 1996. – № 2. – С. 16–29.
5. Нуркова В. В. Культурно-исторический подход к автобиографической памяти: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 2009. – 50 с.
6. Фрейд З. Психоанализ детских неврозов. – М.: Государственное изд-во, 1925. – 199 с.

**КУДАШКИНА А. А., НИКИШОВ С. Н.**  
**К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ МЕХАНИЗМОВ**  
**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ**

**Аннотация.** В работе рассматриваются различные подходы к изучению механизмов психологической защиты личности, дается характеристика данного феномена зарубежными и отечественными психологами. Авторы описывают особенности защитных механизмов у юношей и девушек.

**Ключевые слова:** феномен психологической защиты, механизмы психологической защиты, личность, Я-концепция, бессознательное.

**KUDASHKINA A. A., NIKISHOV S. N.**  
**ON STUDYING THE MECHANISMS OF**  
**PSYCHOLOGICAL DEFENSE OF PERSONALITY**

**Abstract.** The paper considers various approaches to the study of psychological defense mechanisms of personality. An overview of this phenomenon in the works of foreign and domestic psychologists is provided. The authors describe the features of defense mechanisms in young males and females.

**Keywords:** phenomenon of psychological defense, psychological defense mechanisms, personality, self-concept, unconsciousness.

В современной психологии отсутствуют системные исследования механизмов психологической защиты, а также специфики их проявления в различных сферах человеческой активности. Это не способно уменьшить значимость данного феномена, скорее наоборот, показывает интерес исследователей к данной теме. По этой причине, изучение механизмов психологической защиты проводятся и в настоящее время, дополняя тем самым уже полученные материалы. Поскольку такие исследования востребованы нельзя не говорить об актуальности этой темы на сегодняшний день.

В процессе взросления человек неизбежно сталкивается с деструктивным воздействием на собственную личность. Это могут быть, как травмирующие ситуации, так и личностные качества и свойства, которые противоречат внутренним убеждениям и желаниям. Справиться с давлением помогают механизмы психологической защиты или защитные механизмы личности. Они протекают на бессознательном уровне и ограничивают психику человека от травмирующего опыта, отрицательных эмоций, способствуют сохранению Я-концепции.

Психологические защиты как феномен впервые использовались З. Фрейдом в его работе, посвященной психоаналитическим исследованиям личности, «Защитные

нейропсихозы». Они возникают как ответная реакция на негативные переживания, вызванные общественными нормами и правилами. Мысли, чувства и действия человека не всегда могут характеризоваться как социально приемлемые, и, в таком случае, он сталкивается с внутриличностным конфликтом, порождающим стрессовые и тревожные состояния. На бессознательном уровне защитные механизмы выступают в качестве ограничителя неприемлемых инстинктивных влечений, тем самым выступая регулятором поведения человека и его психики [7].

Данная идея нашла свое продолжение в работах А. Фрейд. Она изучала механизмы психологической защиты при нормальной степени функционирования, а также рассматривала и классифицировала их возникновение в процессе образования личности. А. Фрейд связывала появление каждого механизма с конкретными инстинктивными побуждениями, которые появлялись у ребенка лишь к определенной фазе его развития: отделение у ребенка «Я» и «Оно», отделение «Я» от внешнего мира, образование «Сверх-Я» [6].

Не все исследователи были согласны с подобной терминологией. Н. Мак-Вильямс не связывала появление механизмов психологической защиты с конфликтом «Я» и норм социума. Она рассматривала их как здоровую адаптацию человека к окружающей его действительности. Термин «защита» применим лишь тогда, когда механизм действительно направлен на защиту от какой-либо угрозы – сильных отрицательных чувств [3].

Р. М. Грановская рассматривает психологическую защиту как стремление индивида сохранить уже сложившиеся о себе представления по Я-концепции. Для этого она заменяет, искажает или отрицает новую информацию, которая может противоречить уже полученным знаниям и целостному образу [2].

На данный момент, наиболее известной современной теорией психологических защит считается теория Р. Плутчика. Как и большинство исследователей проблемы, главной целью данного механизма он видел снятие внутреннего и внешнего напряжения. Однако отличительной чертой его концепции стала связь механизмов с первичными эмоциями, которые он выделял в своих ранних работах: радость и печаль, гнев и страх, ожидание и удивление, отвращение и принятие. В контексте эволюционной теории Р. Плутчика эмоции служат основой для образования адаптивных реакций: проекция, разрушение, отвержение, инкорпорация, ориентация, исследование, реинтеграция, воспроизводство. Они возникают при решении тех или иных задач и вызывают внутренние эмоциональные конфликты. Для их разрешения и согласованности поведения вследствие борьбы состояний психикой вырабатываются защитные механизмы, образующие противоположные пары, как у эмоций и адаптивных состояний, что лежат в их основе: реактивные образования и компенсация, замещение и вытеснение, интеллектуализация и регрессия, проекция и отрицание [5].

Наиболее значительный вклад среди отечественных исследователей в разработку проблемы психологической защиты с позиции теории установок внес Ф. В. Бассин. Установка, несущая в себе эмоциональное угнетение, подменяется другой, которая снимает напряжение между первоначальным стремлением – источником напряжения – и реакцией. Однако сама функция защиты личности от неприемлемых эмоций может сработать деструктивно и вместо замены условного ответа на травмирующее событие заменить значимость последствий первоначальной реакции. Также, Ф. В. Басин описывал работу механизмов не только при взаимодействии сознательного и бессознательного, но и в случаи борьбы между осознаваемыми установками, и считал психологическую защиту повседневным рабочим механизмом каждого человека [1].

На данный момент не существует единой, общепринятой классификации защитных механизмов. В настоящее время их насчитывают более 50 видов. Наиболее встречаемые и общепризнанные, которые были описаны в трудах З. Фрейда – это отрицание, вытеснение (подавление), регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивные образования, сублимация.

На основании осмысления теоретической части было проведено исследование, в котором приняли участие 42 студента первого и второго курса ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарёва»: 16 юношей и 26 девушек в возрасте от 18 до 20 лет.

Для выявления у студентов особенностей функционирования механизмов психологической защиты использовалась методика «Индекс жизненного стиля», разработанная Р. Плутчиком в соавторстве с Х. Р. Контом [4]. Результаты методики представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Распределение механизмов психологической защиты по методике «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Х. Р. Конта (%)**

№	Виды защиты	Испытуемые
1	отрицание	23,0
2	компенсация	21,0
3	регрессия	17,0
4	замещение	11,0
5	подавление	8,0
6	интеллектуализация	8,0
7	проекция	6,0
8	реактивные образования	6,0

В ходе исследования было выявлено, что самым часто встречающимся защитным механизмом у испытуемых является «отрицание». Количество опрошенных, пользующихся подобным видом защиты составило 23,0 %. Люди, с ведущим механизмом защиты «отрицание», отказываются воспринимать травмирующий опыт, игнорируют очевидные факты, попросту отрицают произошедшее.

На втором месте расположился такой механизм как «компенсация». Данный механизм является ведущим у 21,0 % опрошенных. Люди, с ведущим механизмом «компенсации» не воспринимают реальность, но вместо полного отказа от неё, как при механизме отрицания, стараются замену исходя из сложившейся ситуации, чаще всего путем фантазирования или присвоения качеств, достоинства и ценности другого.

На третьей позиции находится механизм «регрессия». У 17,0 % она выступает ведущим. Люди с психологической защитой типа «регрессия» в стрессовых ситуациях, обращаются к детским формам поведения: капризам, обидам, чувственным просьбам и т.п. Детство позволяло не брать на себя ответственность за происходящие, подобное поведение сопровождает таких людей и во взрослом возрасте.

Четвертую строчку рейтинга занимает механизм «замещение». Данная защита является ведущей у 11,0 % опрошенных. Люди, использующие этот механизм склонны перенаправлять негативные эмоции с самого объекта, который их вызвал, на другой, возможно даже не относящийся к ситуации.

Пятую позицию разделили между собой такие механизмы защиты как «подавление» и «интеллектуализация». Каждый из механизмов является ведущим у 8,0 % опрошенных. Человек использующий «подавление» зачастую не помнит травмирующих событий, огораживается от неприятных мыслей и переживаний. Но это не означает, что он полностью «удаляет» часть своей жизни, она переходит в бессознательное, где может напоминать о себе, например, через сновидения. Люди, применяющие «интеллектуализацию», не проявляют эмоциональных реакций в стрессовых ситуациях и делают упор на рациональность и факты, находят логические суждения и умозаключения для объяснения самого конфликта.

Как показало проведенное исследование самыми редко встречающимися механизмами защиты у испытуемых стали «проекция» и «реактивные образования». Данные механизмы являются ведущими лишь у 6,0 % всех опрошенных. Люди с механизмом «проекция» склонны приписывать собственные социально нежелательные чувства и стремления другим, что позволяет им снять с себя ответственность за собственные черты характера и желания. «Реактивные образования» проявляются в демонстрации действий человека, противоположных его собственным переживаниям. В случае данной защитной реакции

человека бессознательно происходит трансформация одного психического состояния в другое.

Стоит отметить, что среди опрошенных встречались люди, имеющие сразу несколько ведущих механизмов защиты. Максимальный показатель подобного встречается у 13,0 % опрошенных в сочетаниях: регрессия и компенсация в 6,0 % случаях, регрессия и замещение так же у 6,0 %, и отрицание и компенсация у 2,0 %. У многих, хотя и не с максимальными, но тоже с высокими показателями, выделялось сразу несколько преобладающих механизмов защит.

Далее мы выявили гендерные различия в проявлении защитных механизмов у студентов (см. таблицу 2).

Таблица 2

### Распределение механизмов психологической защиты среди юношей и девушек

№	Виды защиты	Женская выборка (%)	Виды защиты	Мужская выборка (%)
1	отрицание	24,0	компенсация	26,0
2	регрессия	18,0	отрицание	21,0
3	компенсация	18,0	регрессия	16,0
4	замещение	13,0	проекция	11,0
5	реактивные образования	10,0	интеллектуализация	11,0
6	подавление	7,0	подавление	11,0
7	интеллектуализация	7,0	замещение	4,0
8	проекция	3,0	реактивные образования	0

Среди девушек наиболее распространена защита типа «отрицание» (24,0 %), а наименее используемый механизм стала «проекция» (3,0 %). У юношей наблюдается другая ситуация. «Компенсация» стала наиболее используемым механизмом защиты (26,0 %), а наименее – «замещение» (4,0 %). Среди опрошенных юношей не встретилось ни одного, чьим ведущим механизмом психологической защиты являлись бы «реактивные образования», тогда как у девушек, данный механизм стоит не на последнем месте по использованию.

Кроме того, рассмотрев сходства и различия рейтингов механизмов психологической защиты у юношей и девушек можно сделать косвенный вывод о преобладании в женской аудитории эмоциональной составляющей, против более рационально направленной в мужской. Это, например, можно подтвердить тем, что юноши не использовали такой механизм защиты, как реактивные образования, тогда как у девушек он занимает не последнее место. Об этом говорит и расстановка в рейтингах наиболее популярных, схожих по смыслу, но разных по степени «неприятя» или «искаженного восприятия» действительности механизмов отрицания и компенсации. Более категоричный механизм отказа от реальности в приоритете у девушек.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бассин Ф. В. Проблема психологической защиты // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. № 3. – С. 78–86.
2. Грановская Р. М. Защита личности: психологические механизмы. – СПб.: Знание, 1999. – 352 с.
3. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. – М.: Независимая фирма "Класс", 2001. – 480 с.
4. Плутчик Р., Конте Х., Келлерман Х. Методика «Индекс жизненного стиля» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psytests.org/coping/lsi-run.html> (дата обращения 22.04.2023).
5. Субботина Л. Ю. Психология защиты личности: Учебное пособие. – Ярославль: Яросл. Гос. Ун-т., 2004. – 104 с.
6. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. – М.: Педагогика-пресс, 1993. – 140 с.
7. Фрейд. З. Невропсихозы защиты: критически-историческое исследовательское издание. – Ижевск: ERGO, 2018. – 67 с.

**АНДРОНОВА А. А., АНДРОНОВА Н. В.**

**КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО  
ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА И ПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТИ БРЕНДА**

**Аннотация.** В статье представлена авторская концепция формирования имиджа на основе комплексного чувственного опыта и примечательности бренда. Описываются результаты исследования бренда кофейни в рамках апробации авторской концепции.

**Ключевые слова:** имидж, потребители, чувственный опыт, бренд, примечательность.

**ANDRONOVA A. A., ANDRONOVA N. V.**

**THE CONCEPT OF IMAGE FORMATION BASED ON COMPLEX SENSORY  
EXPERIENCE AND BRAND DISTINCTNESS**

**Abstract.** The article presents the author's concept of image formation based on complex sensory experience and brand distinctness. The results of a study of a coffee shop brand as part of testing the author's concept are described.

**Keywords:** image, consumers, sensory experience, brand, distinctness.

Современный мир стремительно меняется. Стратегии, ранее разрабатываемые брендами на период от 3 до 5 лет, сегодня в большинстве случаев уже формируются только на год, а затем корректируются. Это связано с тем, что становится всё труднее предсказать, что будет через несколько лет. Данную тенденцию можно наблюдать с 2020 года, когда мир настигла пандемия, и брендам было необходимо разрабатывать другую траекторию действий, в соответствии с новой реальностью. Потребители начали пересматривать свои ценности и больше осознавать важность своего психологического здоровья, а именно: каково их эмоциональное состояние, что они чувствуют и о чём думают. Помимо этого, у них обнаруживаются новые потребности и ожидания от брендов [1; 9; 10; 11; 12; 14].

Среди основных тенденций, выделенных в различных отечественных и зарубежных маркетинговых исследованиях, наблюдается спрос на впечатления, многогранность ощущений, ностальгию, эмоции, вдохновение и оригинальность. В отчете The age of re-enchantment. Emerging trends and opportunities («Эпоха повторного очарования. Новые тенденции и возможности») консалтингового агентства Wunderman Thompson Intelligence были даны рекомендации брендам по работе с потребителями, направленные на активацию чувств и эмоций, чтобы аудитория могла почувствовать себя живой. Эти предложения основываются на выводах исследования, в результате которого более 75 % опрошенных желают «почувствовать что-нибудь, ощутить себя живыми», а 65 % – хотят, чтобы бренды вызывали у них сильные эмоции [13]. Исходя из приведенных выше фактов, можно вычлени

ряд психологических потребностей, актуальных для людей, а также понять, какую роль играют бренды для них.

Представление аудитории о бренде часто формируется за счет имиджа, которым обладает бренд. Известный деятель в сфере маркетинга Ф. Котлер рассматривает имидж как «общественное мнение о компании, производимых ею товарах или предоставляемых услугах». Специалист в области менеджмента О. С. Виханский считает, что «имидж – это множество распространенных представлений об особенностях, специфических качествах и чертах, присущих организации» [6]. Можно заключить, что имидж бренда является своеобразным отображением множества его элементов в глазах потребителей: суть бренда, позиционирование, ценности, характер, миссия, визуальное и вербальное воплощение и другие составляющие, которые могут быть выделены для бренда как основные. Часто маркетологи выделяют такой параметр, как эмоциональные выгоды, предоставляемые брендом своей целевой аудитории.

Поскольку у людей существует насущная потребность не только в получении эмоций, как отмечалось выше, но также и в проживании нового оригинального мультисенсорного опыта, сопровождаемого впечатлениями и своеобразными элементами неожиданности, мы предлагаем концепцию формирования имиджа на основе комплексного чувственного опыта и примечательности бренда. В нашей концепции под комплексным чувственным опытом понимается сочетание таких элементов, как ощущения, эмоции, атмосфера и впечатления, позволяющих установить взаимосвязь между потребителем и брендом на эмоциональном и физическом уровнях. Определим роль каждой составляющей в формировании имиджа и охарактеризуем её.

Взаимодействуя с брендом в офлайн или онлайн среде, потребитель может получать ощущения, испытывать эмоции, погружаться в атмосферу и обретать впечатления. Ощущение рассматривается в психологии в качестве простейшего психического процесса, заключающегося в отражении отдельных свойств предметов и явлений окружающего мира, действующих в данный момент на соответствующие органы чувств [7]. Через ощущения потребитель физически познаёт бренд, чтобы впоследствии идентифицировать его.

Согласно различным психологическим исследованиям, авторами которых, в частности, выступали З. Фрейд и П. П. Блонский, «эмоционально насыщенное будет сильнее запечатлеваться, чем эмоционально нейтральное» [5]. В связи с этим, брендам необходимо стремиться вызывать у аудитории эмоции, которые будут коррелировать с *tone of voice* бренда, чтобы у людей не возникло диссонанса с сообщениями, которые желает донести до них бренд. Под эмоциями К. К. Платонов понимает сиюминутные реакции, отражающие не предметы и явления реального мира, а объективные отношения, в которых эти предметы и явления

находятся к потребностям человека [3]. Следовательно, бренд должен уделить внимание не только тем эмоциям, которые стремится дать потребителям, но и изучить, в каком эмоциональном состоянии они хотят пребывать во время взаимодействия с ним, и какие эмоции получают в настоящий момент.

На формирование имиджа также влияет атмосфера. И. А. Рамазанов и М. А. Николаева в контексте своего исследования в качестве атмосферы рассматривают совокупность внешних факторов, присутствующих в торговом зале и оказывающих определённое влияние на сенсорные рецепторы и психологическое состояние человека, ориентированных на формирование эмоционально-чувственных компонентов поведения посетителя торгового зала и управление ими [4]. Заметим, что данное определение ограничивается только офлайн средой, но в современном мире необходимо учитывать и онлайн пространство, в котором активно развиваются бренды. Например, в социальных сетях, на медиа платформах.

В последние годы набирает популярность метавселенная. В. Орловский трактует её как цифровое пространство для виртуальных объектов, для их взаимодействия и алгоритмов их взаимодействия как друг с другом, так и с внешней реальной средой. Это фактически реплицированная, дополненная, измененная реальная жизнь в виртуальном пространстве. Там могут быть как объекты из реального пространства, так и объекты и действия, присущие только виртуальному миру [2]. В онлайн среде человек также может погрузиться в атмосферу бренда за счёт цветовой гаммы, используемой, например, для оформления сайта, мобильного приложения или постов в социальных сетях, музыкального сопровождения, стиля общения с потребителями и т. д. Важно, чтобы формируемая атмосфера была единой (как офлайн, так и онлайн), поскольку её двойственность может вызвать у аудитории разочарование от неоправданных ожиданий.

При разработке имиджа имеет значение и впечатление, возникающее у людей при знакомстве с брендом и остающееся после взаимодействия с ним. Впечатление – мнение, оценка, сложившиеся после знакомства, соприкосновения с кем-либо или чем-либо [8]. Впечатления могут быть яркими, сильными, когда бренд поразил чем-то человека, как с позитивной, так и с негативной стороны. Кроме этого впечатления способны быть нейтральными – аудитория удовлетворила свою основную потребность, но не приобрела какого-то удивительного для себя чувственного опыта. Согласно авторской концепции, бренду следует пытаться подарить потребителям яркие впечатления, соответствующие его сущности. Полученными впечатлениями часто хочется делиться с другими людьми, поэтому имидж бренда будет приобретать всё большую силу, при условии, что он смог предоставить те впечатления, которые планировал, а они, в свою очередь, совпали с ожиданиями аудитории.

В предлагаемой концепции помимо чувственного опыта фигурирует примечательность. Под примечательностью мы понимаем причину уникальности, неповторимости и значимости бренда для потребителя. Предполагается, что формируемый брендом опыт станет примечательным, т. е. оригинальным и ценным для человека. Аудитория будет помнить бренд на психофизическом и эмоциональном уровнях, сделает его символом, наполненным важными для себя смыслами, и постарается вернуться к нему, чтобы вновь получить этот опыт.

В рамках апробации предложенной нами концепции формирования имиджа на основе чувственного опыта и примечательности было проведено исследование бренда сети кофеен «Кофе Клуб», расположенных в Саранске – столице Республики Мордовия. В настоящей статье опишем некоторую часть полученных данных.

На рисунке 1 представлена Матрица вовлечённости Фута, Коуна и Белдинга (ФКБ), которая отображает взаимосвязь степени вовлечённости потребителя, метода познания реальности и модель реакции потребителя при взаимодействии с брендом «Кофе Клуб».



Рис. 1. Матрица вовлечённости Фута, Коуна и Белдинга (ФКБ) для бренда «Кофе Клуб».

«Кофе Клуб» находится в правом нижнем квадранте, где слабая вовлечённость сосуществует с сенсорным методом познания. Здесь расположены продукты, доставляющие «маленькие радости», и для которых важна гедоническая составляющая.

Таким образом, бренду «Кофе Клуб» важно уделять внимание ощущениям человека, поскольку они формируют его опыт и влияют на решение о будущей покупке. Помимо этого, низкая вовлеченность указывает на то, что людям важно иметь представление о бренде, чтобы выбрать его в момент принятия решения. Поскольку слабая вовлечённость связана с тем, что потребитель тратит меньше ресурсов на обдумывание покупки, следовательно, знание бренда и его положительный имидж способны облегчить этот процесс.

В нашем исследовании в качестве целевой аудитории выступали представители поколения Z – люди, рождённые в период с 1997 года по 2010 год. Для выявления потребностей «зумеров» в чувственном опыте и определения примечательности с их точки зрения было проведено 18 глубинных интервью. По результатам опроса мы выделили 5 сегментов, в каждом из которых респонденты обозначали для себя разные причины примечательности и демонстрировали специфику ценностей. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Сегменты потребителей общепита, выделенные на основе глубинных интервью с представителями поколения Z**

Название сегмента	Ценности	Примечательность
В поиске уникальности	Саморазвитие, забота о себе, самодостаточность	Считают общепит достопримечательным, если тот обладает некой уникальностью, которая может проявляться как в общей концепции места, так и в подаче блюд, особенности здания, обслуживания. Посещаемые места разделяют на две категории по функциональным и эмоциональным характеристикам.
Атмосферные	Саморазвитие, отдых	Заведение примечательное, если там работают над созданием атмосферы и ощущений. Считают, что примечательное заведение должно быть комфортным, красивым, душевным и спокойным, притягивать людей.
Рациональные	Карьера, путешествия, семья и друзья	Заведение примечательно, если заявляет о своих качественных характеристиках и поддерживает их на высоком уровне. Главная положительная эмоция, получаемая при посещении общепита – спокойствие.
Впечатленные	Забота о себе, самореализация	Примечательные места те, что сочетают в себе красивую архитектуру и природу. Им хотелось бы вновь побывать там, потому что они обрели связь с ними (получили приятные воспоминания, почувствовали себя лучше). После его посещения впечатление: «Круто. Хочу вернуться ещё раз. А эмоции – полный восторг».
Эмоциональные	Забота о психологическом здоровье, семья	Примечательное место для сегмента – что-то уникальное и связанное с территорией, где оно находится. Атмосфера, в которую хотят погрузиться – аутентичная, ламповая, умиротворяющая и вдохновляющая. При посещении стремятся испытать радость, спокойствие, интерес и наслаждение.

Исходя из информации, полученной в ходе глубинных интервью, мы видим, что потребители ценят чувственный опыт и стремятся к его получению. Также для них важна

уникальность опыта, что создаёт примечательность бренда и стимулирует аудиторию вновь взаимодействовать с ним.

Для выявления того, какой чувственный опыт могут получить представители поколения Z, взаимодействуя с «Кофе Клуб», был использован метод Тайного покупателя. Покупателями выступили 3 «зумера»: проживающие в Саранске школьница (16 лет) и офисный работник (26 лет), путешественница – студентка (22 года). Ими были посещены 2 точки названной выше кофейни в двух районах города, а также просмотрены социальные сети бренда, чтобы оценить сохраняется ли чувственный опыт при посещении разных точек, существуют ли отличия в онлайн и офлайн среде.

По итогам применения метода Тайного покупателя чувственный опыт, полученный потребителями при посещении двух точек кофейни, содержательно отличается, но оценивается одинаково: 4 балла из 5. Кофейни формируют у представителей поколения Z неодинаковое впечатление, погружают в разную атмосферу. Клиенты в целом получают удовлетворение от перекуса в «Кофе Клуб», однако присутствует грусть и разочарование, поскольку они не получают ожидаемого чувственного опыта после просмотра социальных сетей.

Исследование бренда кофейни продемонстрировало значимость чувственного опыта для потребителей. Опыт в совокупности с примечательностью может помочь бренду оставить след в памяти представителей целевой аудитории. В дальнейшем планируется апробировать концепцию формирования имиджа бренда и развивать её, чтобы она была полезной для брендов и потребителей разных возрастов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евдокименко А. С., Стрижова Е. А., Терехова Е. С., Караськова А. В. Стресс и выгорание в ситуации пандемии // Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ об экономических и социальных последствиях коронавируса в России и в мире. – ВШЭ, 2020. – С. 129–138.
2. Метавселенные: что это такое [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/5347634#:~:text=Метавселенная> (дата обращения 10.09.2023).
3. Платонов К. К. Занимательная психология. – М.: Молодая гвардия, 1986. – 224 с.
4. Рамазанов И. А., Николаева М. А. Атмосфера магазина и формирующие её факторы // Маркетинг в России и за рубежом. – 2003. – № 3. – С. 112–122.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

6. Скрутова Л. И., Федорова Е. В. Основные подходы к интерпретации понятия «имидж». Типологии имиджа // International Journal of Professional Science. – 2020. – № 7. – С. 4–11.
7. Социальная психология. Словарь / Под. ред. М. Ю. Кондратьева. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.
8. Словарь русского языка / Под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1999. – 702 с.
9. Социокультурные тренды 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <https://6-sense.pro/resource/tproduct/443359099-506811491221-sotsiokulturnie-trendi-2023> (дата обращения 02.09.2023).
10. Юнна Врადий. Европейское бюро ВОЗ опубликовало исследование по случаю Всемирного дня психического здоровья. Документ рассказывает о негативном влиянии традиционной маскулинности на здоровье мужчин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://style.rbc.ru/health/5f8076769a794734a4668b16> (дата обращения 02.09.2023).
11. COVID-19 pandemic triggers 25% increase in prevalence of anxiety and depression worldwide [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide> (дата обращения 02.09.2023).
12. Emerging innovations in a world shaped by covid-19. Special report the new normal. – Trend Hunter, 2020. – P. 37.
13. The age of re-enchantment. Emerging trends and opportunities («Эпоха повторного очарования. Новые тенденции и возможности») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.wundermanthompson.com/insight/the-age-of-re-enchantment-report> (дата обращения 02.09.2023).
14. UPD: Global trends 2020. Что изменилось за время пандемии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ipsos.com/ru-ru/upd-global-trends-2020-что-изменилось-за-время-пандемии> (дата обращения 02.09.2023).

**МАКАРОВА Е. С., НИКИШОВА И. С.**  
**РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ К ПОНИМАНИЮ**  
**НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема понимания невербального поведения. Авторы описывают результаты исследования уровня сформированности способностей к пониманию невербального поведения у студентов и предлагают программу их развития средствами психологического тренинга.

**Ключевые слова:** невербальное поведение, общение, способности, понимание, межличностное познание, студенты, тренинг.

**MAKAROVA E. S., NIKISHOVA I. S.**  
**DEVELOPING STUDENTS ABILITIES**  
**TO UNDERSTAND NON-VERBAL BEHAVIOR**

**Abstract.** The article discusses the problem of understanding nonverbal behavior. The authors analyze the survey results describing the level of nonverbal behavior understanding among students. As a result, a psychological training program for improving students' abilities to understand nonverbal behavior is developed.

**Keywords:** non-verbal behavior, communication, abilities, understanding, interpersonal cognition, students, training.

Невербальное поведение – это форма действий и поступков человека, передаваемых с помощью невербальных средств общения (мимика и жесты, поза, движения, пространственное расположение партнеров, выражения глаз, прикосновения и др.).

Для процесса понимания людьми друг друга, невербальное поведение является весьма значимым. Именно на неречевые средства коммуникации приходится большая часть получаемой от собеседника информации [4]. Невербальное поведение создает образ партнера в ситуации общения, является источником формирования отношений, помогает при оценке психологического состояния личности. При этом такое поведение представляет значительные сложности для исследователей. Одни и те же неречевые сигналы могут пониматься и интерпретироваться совершенно по-разному – в зависимости от возраста, пола, социального статуса и национальной принадлежности [5; 8]. Ошибки интерпретации негативно сказываются на процессе взаимодействия, снижая эффективность общения, способствуя недопониманию, возникновению напряженности и конфликтности.

Развитие общения важно в любом возрасте, так как это основа построения любых отношений с людьми, познания себя и мира в целом. Но именно в юношеском возрасте, когда

человек становится «доминантой» общения, для него становится важным понимание другого человека, его поведения, мотивов и поступков [1; 2; 10]. Девушки и юноши большое значение уделяют именно невербальной коммуникации, и в разных ситуациях стараются применять разную интонацию, в зависимости от контекста общения и собеседника. Также, лица юношеского возраста чувствительны к оттенкам неречевого поведения, что дает им возможность анализа невербальных движений [9].

Проведенное нами исследование с помощью методики В. А. Лабунской «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» [6], нацеленное на выявление уровня развития способности людей к интерпретации невербального поведения, в котором приняли участие 54 студента в возрасте от 18 до 22 лет, привело нас к следующим выводам:

а) 9 испытуемых (16,67 %) имеют уровень развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения ниже среднего;

б) 37 испытуемых (68,52%) имеют средний уровень развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения;

в) 5 испытуемых (9,26 %) – уровень выше среднего,

г) 3 человека (5,56 %) – высокий уровень развития способностей к адекватной интерпретации невербального поведения.

Из всех задач данной методики лучше всего испытуемые справляются с задачей, направленной на адекватную интерпретацию неречевого поведения человека с помощью определения связей, а также отличий между психологическим содержанием аспектов невербального поведения, а хуже всего – с задачей, направленной на диагностику умения регулировать эмоциональные отношения в положительную сторону (в группе или диаде), используя при этом экспрессивные средства.

Такое положение дел, на наш взгляд, свидетельствует о необходимости повышения уровня развития способности к пониманию невербального поведения. Одним из средств развития компетентности в общении является социально-психологический тренинг [7]. В нем развитие происходит не естественным путем, а с помощью специальных техник, которые заключаются в создании особых ситуаций взаимодействия и воздействия. То есть для овладения специальными навыками в сфере общения, необходимо знать и применять механизмы взаимовыражения, взаимосвязи и взаимопонимания.

Нами была разработана и апробирована программа по развитию навыков понимания неречевого поведения у студентов средствами психологического тренинга, в котором приняли участие 12 студентов (возраст от 20 до 22 лет) направления подготовки «Психология» ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарёва».

Правильное понимание и интерпретация неречевого поведения особенно значимы для студентов-психологов, поскольку они постоянно взаимодействуют с другими людьми в рамках собственной профессиональной деятельности и это взаимодействие должно быть эффективным.

Цель программы – повысить навыки понимания невербального поведения.

Программа включала в себя 5 занятий. Первое занятие было направлено на знакомство участников друг с другом, создание работоспособности в группе, обсуждение феномена невербального поведения. Второе занятие было нацелено на формирование умения передавать определенное смысловое содержание сообщения невербальным способом. Третье занятие знакомило с принципами и способами создания и понимания невербальных сообщений. Четвёртое занятие было направлено на развитие умения понимать эмоциональное состояние другого человека. На пятом занятии были подведены итоги работы, даны рекомендации участникам по дальнейшему совершенствованию навыков понимания невербального поведения.

Мы использовали различные методы работы со студентами: информирование, игры, решение ситуационных задач и кейсов, просмотр видеороликов на распознавание невербальных движений, тестирование. Упражнения в программе были подобраны таким образом, чтобы учесть особенности юношеского возраста, а также специфику подготовки студентов-психологов.

Перед началом встреч и после них нами была проведена методика В. А. Лабунской «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» [6]. Для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях, но на одной и той же выборке испытуемых, т.е. для того, чтобы установить выраженность изменений после проведения тренинговых занятий применен критерий Вилкоксона [3].

Приведем общие данные по уровню развития способности понимания невербального поведения до проведения тренинга и после него (табл. 1).

Таблица 1

**Уровень развития способности понимания невербального поведения у студентов до проведения тренинга и после него**

Общий уровень развития способности понимания невербального поведения					
Уровни развития способности	Низкий (кол-во чел., %)	Ниже среднего (кол-во чел., %)	Средний (кол-во чел., %)	Выше среднего (кол-во чел., %)	Высокий (кол-во чел., %)
До проведения тренинга	0 (0 %)	3 (25 %)	9 (75 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

После проведения тренинга	0 (0 %)	4 (33,33 %)	6 (50 %)	1 (8,33 %)	1 (8,33 %)
---------------------------	---------	-------------	----------	------------	------------

Следовательно, до проведения тренинговых занятий уровень развития способности к пониманию невербального поведения у студентов был следующим:

- у 3 человек (25%) – ниже среднего;
- у 9 человек (75%) – средний.

После проведения тренинга были получены такие данные:

– у 4 человек (33,33%) выявлен уровень развития понимания невербального поведения ниже среднего;

- у 6 человек (50%) – средний;
- у 1 человека (8,33%) – выше среднего;
- у 1 человека (8,33%) – высокий.

Следующим этапом было проведение математической обработки данных по критерию Вилкоксона. Мы не выявили положительной динамики по общему показателю развития способности к пониманию невербального поведения у студентов, но выявили различия по решению отдельных задач, вернее четвертой задачи ( $T_{эмп}=14,5$ ;  $T_{кр}=17$  при  $p \leq 0,05$  и  $T_{кр}=9$  при  $p \leq 0,01$ ). Эта задача направлена на понимание движений человека и соответствующей мимики – мужского и женского лица.

В результате опроса участников группы о том, какие навыки они приобрели, участвуя в тренинге, многие говорили о навыках понимания себя и других, выражения эмоций и эмоциональных состояний; о пополнении словарного запаса эмоциональных состояний. Студенты отметили для себя полезность таких занятий и их практическую значимость.

Само по себе понимание невербального поведения – сложный феномен, так как во многом имеет субъективный характер, но, несмотря на данную трудность, необходимо совершенствовать у людей подобные навыки. На перспективу мы планируем, с учетом результатов данной программы, расширить ее, увеличив количество занятий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Билан М. А. Психология молодежного общения: учебное пособие. – Кемерово: КемГУ, 2014. – 153 с.
2. Гонта А. В. Психологическая характеристика переживания одиночества в юношеском возрасте // Научные труды республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2018. – № 18-2. – С. 93–100.

3. Ермолаев-Томин О. Ю. Математические методы в психологии: учебник для бакалавров. – М.: Изд-во Юрайт, 2013. – 511 с.
4. Кошелева Ю. П. Развитие способности к пониманию невербального поведения в юношеском возрасте // Вестник московского государственного лингвистического университета. – 2019. – № 2 (831). – С. 128–142.
5. Лабунская В. А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 70–77.
6. Лабунская В. А. Проблемы обучения интерпретации – кодированию невербального поведения // Психологический журнал. – 1997. – № 5. – С. 85–95.
7. Лабунская В. А. Теоретико-эмпирические основания создания методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» // Российский психологический журнал. – 2008. – № 4. – С. 35–47.
8. Макарова Е. С., Осипова И. С. Гендерные особенности понимания невербального поведения [Электронный ресурс] // Огарев-online. – 2021. – № 16. – Режим доступа: <https://journal.mrsu.ru/arts/gendernye-osobennosti-ponimaniya-neverbalnogo-povedeniya> (дата обращения 17.05.2023).
9. Оксюта А. А. Общее представление о процессе интерпретации невербального поведения человека // Проблемы социальной зрелости современной молодежи: материалы международного семинара молодых ученых и аспирантов. – Тамбов, 2013. – С. 300–304.
10. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2004. – 349 с.

**ИОНОВА М. С., КУРКИНА В. О., СТАРОВЕРОВ А. А.**

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ**

**Аннотация.** Статья рассматривает проблему профессионального выгорания у преподавателей вузов. Анализируются теоретические подходы к пониманию феномена профессионального выгорания. Представлены результаты эмпирического исследования подверженности преподавателей высшей школы профессиональному выгоранию.

**Ключевые слова:** профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, профессиональная деформация, профессиональная апатия, преподаватели высшей школы.

**IONOVA M. S., KURKINA V. O., STAROVEROV A. A.**

**FEATURES OF PROFESSIONAL BURNOUT AMONG HIGHER SCHOOL  
TEACHERS WITH DIFFERENT WORK EXPERIENCE**

**Abstract.** The article examines the problem of professional burnout among university teachers. Theoretical approaches to understanding the phenomenon of professional burnout are analyzed. The results of an empirical study of the susceptibility of higher school teachers to professional burnout are presented.

**Keywords:** professional burnout, emotional burnout, professional deformation, professional apathy, higher school teachers.

В связи с модернизацией системы образования в России, требования к педагогам становятся все более высокими. Они должны обладать не только профессиональными навыками, знаниями и умениями, но и иметь определенные личностные качества, а также хорошее психологическое здоровье. Однако, при длительном исполнении профессиональных обязанностей, может произойти изменение в психической структуре личности человека, что отрицательно сказывается на его эффективности в работе [3].

Анализируя исследования в области профессионального выгорания личности таких авторов, как О. В. Белановская, В. В. Бойко, Н. В. Болтенкова, А. А. Гринько, Н. Б. Мануйлова, К. Маслач, Е. М. Мессинева, Т. В. Поштарева, Е. В. Смирнова, А. Г. Фетисов и др. можно сделать следующие выводы [1; 2; 3; 10; 8; 9].

Преподаватели женского пола являются более подверженными синдрому, чем преподаватели-мужчины, так как они обычно более эмоциональны и менее устойчивы к стрессу. Группу риска профессионального выгорания составляют преподаватели среднего возраста и большим опытом работы. Однако, признаки профессионального выгорания могут быть характерны для большинства педагогов высшей школы.

Цель эмпирического исследования, проведенного в марте-апреле 2023 года в ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарёва», заключалась в выявлении уровня выраженности и особенностей профессионального выгорания у преподавателей системы высшего образования. Выделены 4 группы респондентов в зависимости от стажа работы в вузе: от 1 года до 5 лет, от 6 до 10 лет, от 11 до 29 лет и более 30 лет.

«Опросник профессионального выгорания МВИ/ПВ» К. Маслач (в адаптации Н. Е. Водопьяновой) был использован для выявления степени выраженности профессионального выгорания у преподавателей. Эта методика позволяет определить системный индекс синдрома перегорания [5; 10].

Методика «Шкала профессиональной апатии JAS» Г. Шмидт (в адаптации А. А. Золотаревой) применялась с целью выявления возникающих в профессиональной деятельности апатичных мыслей и действий, а также общей профессиональной апатии [6].

Для математической обработки данных использовался метод математической статистики – коэффициент ранговой корреляции  $r$ -Спирмена.

В таблице 1 представлены результаты применения «Опросника профессионального выгорания МВИ/ПВ» (К. Маслач (в адаптации Н. Е. Водопьяновой)).

Таблица 1

**Особенности профессионального выгорания преподавателей  
с разным стажем работы**

Стаж работы Шкала	от 1 до 5 лет	от 6 до 10 лет	от 11 до 29 лет	более 30 лет
Эмоциональное истощение (ЭИ)	20,4	36,4	31,9	14,3
Деперсонализация	8,3	12,3	12,9	5,3
Редукция профессиональных достижений (РПД)	36,3	29,6	26,8	39,3
Системный индекс синдрома перегорания	69,4			

Данные выраженности профессионального выгорания у преподавателей с разным стажем работы в вузе, полученные при помощи методики МВИ/ПВ (К. Маслач), представлены на рисунке 1.

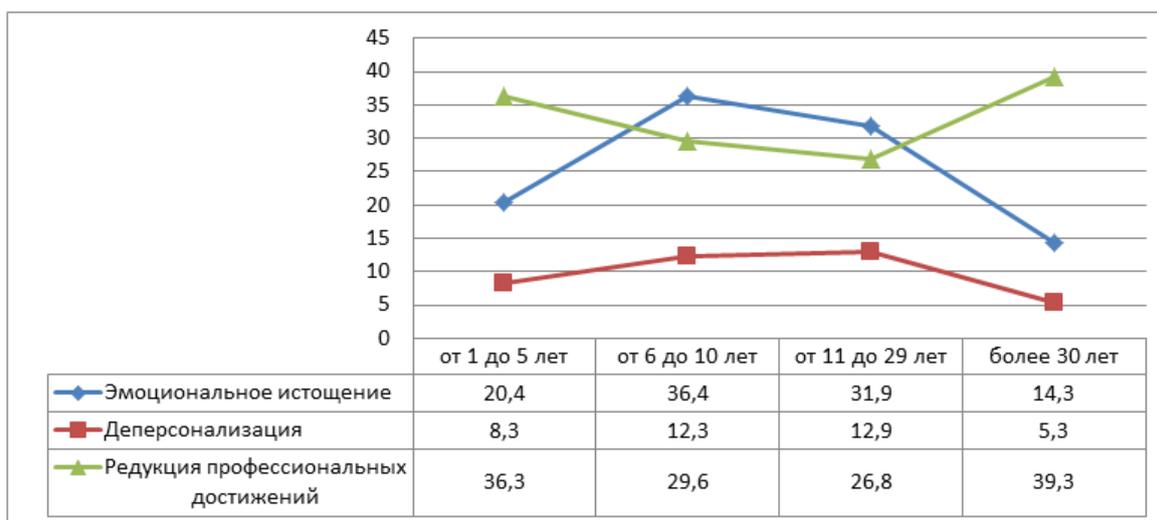


Рис. 1. Уровень выраженности составляющих профессионального выгорания у преподавателей с разным стажем работы в вузе.

Согласно полученным результатам, эмоциональное истощение достигает своего пика у преподавателей с 6-го по 10-й год работы в вузе, а затем начинает постепенно снижаться. Уровень деперсонализации повышается постепенно, но у преподавателей со стажем работы более 30 лет достигает своей нижней границы. В свою очередь редукция профессиональных достижений обратно пропорциональна деперсонализации и постепенно снижается в соответствии с увеличением стажа работы.

Исходя из вышеизложенного, можно говорить о том, что к группе риска в плане развития профессионального выгорания относятся преподаватели со средним стажем работы (6–29).

Ученые выделяют следующие факторы, влияющие на повышение уровня профессионального выгорания: ограничение временных рамок, напряженность и конфликтность, монотонность деятельности, недостаточное признание заслуг со стороны руководства и коллег и др. [1; 3; 4; 7].

Результаты применения «Шкалы профессиональной апатии JAS» (Г. Шмидт (в адаптации А. А. Золотаревой)) представлены в таблице 2.

Таблица 2

#### Выраженность апатичных мыслей и действий у преподавателей вуза

Шкала	Уровень выраженности
Апатичные мысли	13
Апатичные действия	16
Шкала профессиональной апатии	38

Эти данные свидетельствуют о том, что преподаватели проявляют интерес к своей деятельности, но у них отсутствуют стремления к реализации данных действий (рис. 2).

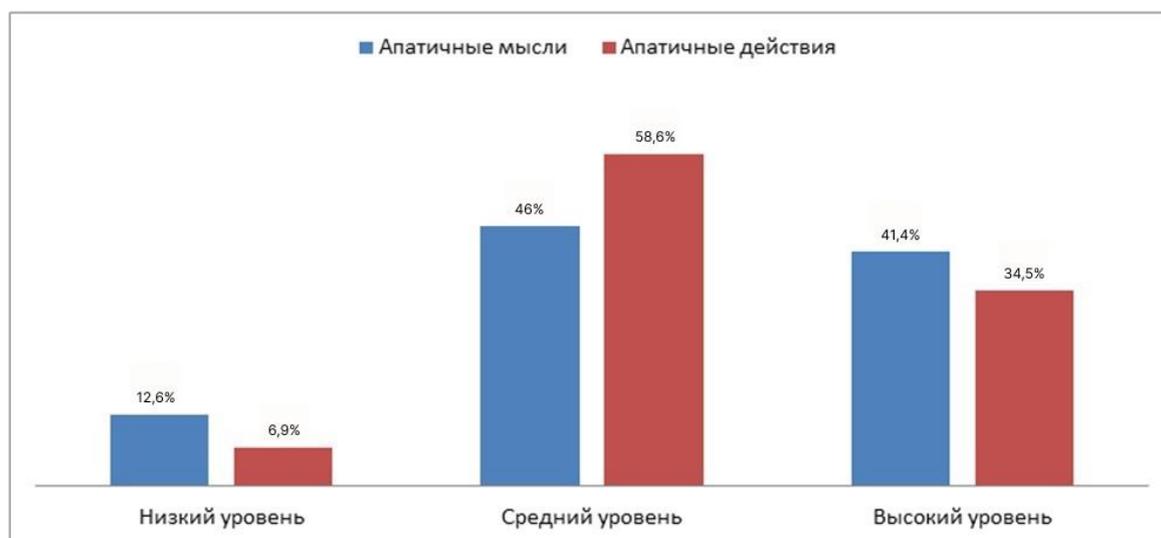


Рис. 2. Уровень выраженности апатичных мыслей и действий у преподавателей вуза.

Высокий уровень выраженности апатичных мыслей выявлен у 41,4 % преподавателей; 46 % – имеют средний уровень, 12,6 % – низкий. Картина апатичных действий выглядит несколько иначе: низкий уровень свойственен 6,9 % преподавателей, 58,6 % – имеют средний уровень, высокий наблюдается у 34,5% участников исследования.

Метод ранговой корреляции  $r$ -Спирмена использован для оценки взаимосвязи уровня выраженности профессионального выгорания и профессиональной апатии (табл. 3).

Таблица 3

**Результаты вычислений коэффициента ранговой корреляции  $r$ -Спирмена**

Группа респондентов	Результат, $r_s$
Преподаватели ВУЗа	0,759

Критические значения для  $N = 87$  соответствуют  $p_{0,01} = 0,28$  и  $p_{0,05} = 0,22$ . Следовательно, результаты корреляционного анализа свидетельствуют о статистически значимых связях уровня выраженности эмоционального истощения и профессиональной апатии ( $H_0$  – отвергается). Обобщение полученных нами данных позволяет утверждать, что между значениями показателей по двум методикам «МВИ/ПВ» К. Маслач (в адаптации Н. Е. Водопьяновой) и «JAS» Г. Шмидт (в адаптации А. А. Золотаревой) существует значимая взаимосвязь.

Исследование показало, что у преподавателей уровень синдрома профессионального выгорания выше среднего. Эмоциональное истощение достигает максимума на первых 10

годах работы, а затем постепенно снижается. Уровень деперсонализации повышается со временем, но у преподавателей со стажем более 30 лет достигает минимума. В свою очередь, уровень снижения профессиональных достижений постепенно идет на спад с увеличением стажа работы. У преподавателей присутствует высокий уровень профессиональной апатии, проявляющейся в снижении компонентов поведения, но они все же интересуются своей работой и довольны ею в целом.

Из проведенного исследования следует, что преподаватели вузов часто страдают от синдрома профессионального выгорания, который может быть вызван нерегулируемым рабочим графиком, постоянными нагрузками и высокой личной ответственностью [7; 8; 9]. Наиболее уязвимыми являются преподаватели со стажем от 6 до 29 лет. Начинающие и опытные педагоги имеют удовлетворительные показатели профессионального выгорания. Для предотвращения этого синдрома необходимо проводить индивидуальные и групповые консультации, беседы и тренинги, которые помогут стабилизировать эмоциональное состояние, развить стрессоустойчивость и коммуникативные навыки преподавателей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белановская О. В. Психическое выгорание педагогов как признак их профессиональной деформации // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст. / под общ. ред. Е. Л. Касьяник. – Минск, 2014. – Ч. 2. – С. 29–35.
2. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Сударыня, 1999. – 28 с.
3. Болтенков Н. В., Гринько А. А. Профессиональные деформации преподавателей региональных ВУЗов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – М., 2022. – Т. 7. – Вып. 1. – С. 83–89.
4. Бухтеяров И. В., Рубцов М. Ю. Профессиональное выгорание, его проявления и критерии оценки. Аналитический обзор // ФБГО «НИИ МТ» РАМН. – М., 2014. – Т. 9. – № 2. – С. 106–111.
5. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания : диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
6. Золотарева А. А. Диагностика апатии. – М.: Смысл, 2020. – 135 с.
7. Ионова М. С., Куркина В. О., Староверов А. А. Сравнительная характеристика профессионального выгорания у учителей общеобразовательных школ и преподавателей ВУЗов [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т 11. – № 3. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/23PSMN323.pdf> (дата обращения 17.08.2023).

8. Мессинева Е. М., Мануйлова Е. М., Фетисов А. Г. Проблема профессионального выгорания у преподавателей ВУЗов [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 2. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/40PSMN221.pdf> (дата обращения 13.04.2023).
9. Смирнова Е. В., Пошгарева Т. В. Исследование профессионального выгорания преподавателей [Электронный ресурс] // Общая педагогика, история педагогики и образования. – 2022. – № 5. – Режим доступа: <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.5.25> (дата обращения 14.04.2023).
10. Maslach S., Jackson S. E. Measurement of emotional burnout // Journal of Professional Behavior. – California, 1981. – P. 99–113. – DOI: 10.1002/job.4030020205.

**ГОЛОЮС Е. А., ПОЛЯКОВА О. Ю.**

**СВЯЗЬ УРОВНЯ ОСМЫСЛЕННОСТИ ЖИЗНИ С УРОВНЕМ ЛИЧНОСТНОЙ  
ЗРЕЛОСТИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

**Аннотация.** В статье описываются результаты эмпирического исследования, в ходе которого изучались показатели смысложизненных ориентаций, уровень осмысленности жизни и личностной зрелости студентов педагогов-психологов. В частности, приводятся данные корреляционного анализа о характере связи между смысложизненными ориентациями обучающихся и показателями личностной зрелости.

**Ключевые слова:** осмысленность жизни, смысложизненные ориентации, студенты, личностная зрелость.

**GOLOYUS E. A., POLYAKOVA O. YU.**

**RATIO OF THE LEVEL OF LIFE PURPOSE UNDERSTANDING TO THE LEVEL OF  
PERSONAL MATURITY AMONG STUDENTS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY**

**Abstract.** The article describes the results of an empirical study that examined the indicators of life-purpose understanding, the level of life purpose understanding and personal maturity among students of educational psychology. In particular, the data of a correlation analysis are presented which shows the connection between life-purpose understanding of the students and indicators of their personal maturity.

**Keywords:** life purpose, life-purpose understanding, students, personal maturity.

Изучение показателей личностной зрелости среди студенческой молодежи является одной из актуальных задач, стоящих перед исследователями, так как в последние десятилетия среди молодого поколения усилилась тенденция к психологической инфантилизации, проявляющаяся в явлениях «чайлдфри», «ЛГБТ», полигамных отношениях и нежелании вступать в брак. Кроме того, студенческий возраст является сензитивным периодом для формирования зрелых или инфантильных характеристик личности. В связи с этим необходимо понять по каким показателям личностной зрелости молодое поколение «задерживается» в своем созревании.

Личностная зрелость проявляется в умении более эффективно решать жизненные задачи, а смысложизненные ориентации, как один из основных компонентов личностной зрелости, определяют направление развития и поиск новых ценностей, соотносению новых целей и возможностей для их дальнейшей реализации. В связи с этим нам показалось важным изучить феномены личностной зрелости и смысложизненных ориентаций у студентов психолого-педагогического направления, так как в будущем эти специалисты

будут работать в образовательных учреждениях с детьми и помогать решать им те или иные трудности.

Изучением феномена «личностная зрелость» занимались многие зарубежные и отечественные психологи [1; 2; 4]. В работах Е. П. Ильина, Е. А. Сергиенко, Н. Е. Харламенковой личностная зрелость рассматривается как необходимый признак, способствующий эффективному достижению целей деятельности. В работах Г. Оллпорта, Э. Фромма, Л. А. Головей, А. Л. Журавлева данное личностное образование рассматривается как черта личности, способствующая построению эффективных взаимоотношений с окружающими. В целом большая часть авторов сходятся во мнении, что под «личностной зрелостью» необходимо понимать высокий уровень психологического, а не возрастного развития, который проявляется в системе свойств, наличие которых способствует гармоничной и результативной реализации собственных качеств личности во внешней деятельности при оптимальном расходовании личностных ресурсов. С точки зрения системно-субъектного подхода, индивид, обладая зрелостью, реализует ту активность, которая, с одной стороны соответствует его возможностям как субъекта, с другой – его личностной направленности и жизненным смыслом» [4].

На протяжении позднего юношеского возраста происходит перестройка внутренней и внешней жизни молодого человека, в результате чего данный период может сопровождаться увеличением стрессовых ситуаций и повышенной эмоциональностью, которые могут быть связаны с наличием психологических трудностей, вызванных противоречиями между уровнем притязаний и образа «Я» личности. Кроме того, по мнению ряда авторов в этом возрасте особую актуальность приобретают экзистенциальные вопросы о собственном предназначении и смысле жизни, определении «собственного места» в мире. И одновременно с этим смысло-жизненные потребности могут быть подавлены и блокированы в юношеском возрасте, что может привести к состоянию экзистенциальной фрустрации, связанной с потерей смысла жизни и внутренними конфликтами личности [5].

Эмпирической площадкой нашего исследования выступил ФГБОУ ВО «ПГУ», общая выборка исследования составила 21 респондент в возрасте от 18 до 22 лет, обучающиеся на разных курсах очной формы обучения бакалавриата, из них 13 девушек и 8 юношей.

На первом этапе исследования с помощью опросника «Тест личностной зрелости» Ю. З. Гильбуха мы определили уровень личностной зрелости испытуемых и его проявления в пяти аспектах (см. таблицу 1). В результате проведенного анализа мы видим, что большая часть студентов (57,15 %) характеризуется неудовлетворительным уровнем личностной зрелости, 38 % имеют удовлетворительный уровень и лишь 4,75 % имеют высокий уровень. Безусловно, подобные результаты были для нас удивительными и одновременно

интересными для размышления. Остановимся на более подробном анализе шкал методики, представленных в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты диагностики личностной зрелости студентов по методике Ю. З. Гильбуха  
(процентное распределение по уровням и среднее значение выборки)**

Шкалы	Уровни личностной зрелости				Среднее значение по выборке и его интерпретация
	Весьма высокий	Высокий	Удовлетворительный	Неудовлетворительный	
Мотивация достижений	9,5 %	14,3 %	33,3 %	42,9 %	9,57 удовлетворительный
«Я» концепция	-	4,7 5%	23,8 %	71,4 5%	14,14 неудовлетворительный
Чувство гражданского долга	4,75 %	28,55 %	23,8 %	42,9 %	4,09 удовлетворительный
Жизненная установка	-	19,05 %	33,3 %	47,65 %	10,61 неудовлетворительный
Способность к психологической близости	-	19,05 %	23,8 %	57,15 %	5,28 неудовлетворительный
Общий показатель личностной зрелости	-	4,75 %	38,1 %	57,15 %	21,04 неудовлетворительный

Исходя из данных таблицы 1, мы видим, что среди всех результатов методики наиболее высокие показатели были получены по шкалам «Мотивация достижений» и «Чувство гражданского долга». При этом стоит отметить, что среднее значение по выборке по каждой из этих шкал находится в диапазоне удовлетворительного уровня, что говорит об умеренной выраженности стремления к лидерству, умеренной инициативе в достижении значимых целей и самореализации. Также умеренно выражено чувство коллективизма и профессиональной ответственности, патриотические качества.

По всем остальным шкалам («Я-концепция», «Жизненная установка», «Способность к психологической близости») средние значения показателей находятся в диапазоне неудовлетворительного уровня, что и составило характеризующее основание для личностной незрелости. При этом наибольшее количество респондентов выявлено с низкими значениями по шкале «Я концепция», что свидетельствует о том, что более 70 % респондентов имеют крайне низкий уровень самопринятия. Также большое количество респондентов (57,1 5%) имеют низкие значения по шкале «Способность к психологической близости», что говорит о низкой выраженности способности к сопереживанию и потребности в духовной близости с другими людьми. По шкале «Жизненная установка» почти у половины респондентов (47,65 %) также были выявлены эмоциональная неуравновешенность и импульсивность в поведении.

С одной стороны, удивительно, что эти результаты выявлены у студентов педагогов-психологов, а с другой стороны, как мы отмечали выше, юношеский возраст может сопровождаться повышенной эмоциональностью из-за ситуаций профессионального самоопределения, психологических затруднений в межличностном общении, связанных с противоречивостью уровня притязаний и образа «Я» личности. Таким образом, полученные нами результаты могут быть объяснены возрастными особенностями юношеского возраста.

Далее с помощью методики Д. А. Леонтьева «СЖО» мы изучили смысложизненные ориентации и уровень осмысленности жизни у студентов педагогов-психологов, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты диагностики смысложизненных ориентаций студентов  
психолого-педагогического образования**

Шкалы	Уровни СЖО			Среднее значение по выборке и его интерпретация
	низкий	средний	высокий	
Цели в жизни	14,3 %	66,65 %	19,05 %	30,9 – средний уровень
Процесс жизни	19,05 %	47,65 %	33,3 %	30,33 – средний уровень
Результативность жизни	9,55 %	57,15 %	33,3 %	25,9 – средний уровень
Локус контроля - Я	9,55 %	57,15 %	33,3 %	20,8 – средний уровень
Локус контроля - жизнь	28,6 %	31,8 %	33,3 %	28,5 – средний уровень
Общий показатель СЖО	19,05 %	47,65 %	33,3 %	100,09 – средний уровень

Из данных таблицы 2 видно, что почти половину выборки респондентов (47,65 %) составили студенты со средним уровнем осмысленности жизни. При объяснении тех или иных жизненных обстоятельств они чаще всего ориентируются на собственные смысловые установки, но иногда могут поступать в противовес присущим им жизненным смыслам, нарушая логику предварительно совершенных действий. Высокие показатели осмысленности жизни выявлены у 33,3 % респондентов, что проявляется в том, что их поступки и действия соответствуют общей логике их жизни и смысловым установкам. Низкий уровень выявлен у 19,05 % опрошенных студентов. Для них характерно отсутствие ведущих смысловых установок, которые регулируют их поступки, недифференцированное отношение к жизни, диффузность смысловой сферы и изменчивость социального поведения.

Далее проанализируем какие смысложизненные ориентации доминируют в данной выборке. В целом анализируя результаты трех шкал, мы можем отметить, что все три смысложизненные ориентации (на будущее, на настоящее, на прошлое) имеют среднюю степень выраженности и придают осмысленность жизни нашим респондентам. То есть в данной выборке студенты придают значимость прожитой части жизни, воспринимают ее как ценный процесс и видят значимость своих целей в дальнейшем.

Кроме того, полученные результаты по шкалам «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – жизнь» позволяют сделать вывод о том, что более половины выборки респондентов (57 % со средним уровнем и 33,3 % студентов с высоким уровнем) считают себя сильными и способными построить свою жизнь в соответствии с собственными представлениями о целях и смысле жизни. Студенты, характеризующиеся средним и высоким показателем по параметру контролируемость жизни (31,8 % и 33,3 %), считают, что человек может контролировать свою жизнь и соответственно достигать поставленных целей. Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о наличии умеренного уровня осмысленности жизни в изучаемой выборке и умеренной степени локуса контроля.

Таким образом, можно видеть, что у большинства студентов (47,65 %) преобладает средний уровень жизненной осмысленности.

Далее для проверки гипотезы о наличии связи между уровнем осмысленности жизни и личностной зрелости, мы провели корреляционный анализ, результаты которого представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Связь переменных шкал личностной зрелости  
и шкал смысложизненных ориентаций (n=21)**

Шкалы СЖО	Шкалы личностной зрелости					
	Мотивация дост.	«Я» конц.	Чув. гражд. долга	Жизнен. уст.	Спос. к псих. близости	Общий пок-ль ЛЗ
Цель в жизни	<b><math>r_s = 0.63^{**}</math></b>	<b><math>r_s = 0.63^{**}</math></b>	$r_s = 0.07$	$r_s = 0.43$	$r_s = 0.03$	<b><math>r_s = 0.57^{**}</math></b>
Процесс жизни	<b><math>r_s = 0.67^{**}</math></b>	$r_s = 0.42$	$r_s = -0.11$	<b><math>r_s = 0.54^*</math></b>	$r_s = 0.22$	<b><math>r_s = 0.50^*</math></b>
Результативность жизни	<b><math>r_s = 0.65^{**}</math></b>	<b><math>r_s = 0.50^*</math></b>	$r_s = -0.02$	<b><math>r_s = 0.44^*</math></b>	$r_s = 0.2$	<b><math>r_s = 0.6^{**}</math></b>
Локус - Я	$r_s = 0.4$	$r_s = 0.21$	$r_s = -0.02$	$r_s = 0.13$	$r_s = 0.24$	$r_s = 0.33$
Локус - жизнь	$r_s = 0.34$	<b><math>r_s = 0.48^*</math></b>	$r_s = -0.02$	$r_s = 0.39$	$r_s = 0.33$	<b><math>r_s = 0.53^*</math></b>
Общий показатель СЖО	<b><math>r_s = 0.70^{**}</math></b>	<b><math>r_s = 0.50^*</math></b>	$r_s = -0.08$	<b><math>r_s = 0.45^*</math></b>	$r_s = 0.29$	<b><math>r_s = 0.59^{**}</math></b>

\* корреляция значима на уровне 0,05

\*\* корреляция значима на уровне 0,01

Проанализировав данные таблицы 3, мы сделали следующие выводы:

- чем выше показатели нацеленности на будущее, тем выше стремление достигать цели, выше уровень самопринятия и в целом уровень личностной зрелости (при  $p \leq 0,01$ );

- чем больше респондент воспринимает свою жизнь как интересный и насыщенный процесс, тем более высокий уровень целеустремленности и рациональности будет присутствовать в его мышлении, а, следовательно, и уровень личностной зрелости также будет выше;

- чем выше показатели удовлетворенности прожитой частью жизни, тем выше стремление достигать цели, выше уровень самопринятия, в большей степени присутствует способность рационально объяснять происходящие события и в целом уровень личностной зрелости;

- чем выше способность осуществлять осознанный контроль над своей жизнью, тем выше уровень самопринятия, меньше самокритики и выше уровень личностной зрелости;

- вместе с уровнем осмысленности жизни, возрастает стремление достигать новые цели, возрастает рациональное и ясное понимание мира, общий уровень личностной зрелости.

Между остальными показателями шкал значимых корреляций выявлено не было. Таким образом, мы видим, что наше предположение о том, что существует положительная корреляция между смысложизненными ориентациями и уровнем личностной зрелости подтвердилась.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Волченков В. С. Переживание смысла жизни как критерий личностной зрелости в ранней взрослости // Гуманитарно-экономический вестник. – 2013. – № 1(55). – С. 41–47.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Изд-во Смысл, 1999. – 487 с.
4. Феномен и категория зрелости в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 221 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

**АНДРОНОВА Н. В., АЛЁШИНА А. С., ДЮЖЕВА Д. С., КОШИНА В. И.  
ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** В статье описываются результаты эмпирического исследования волевых свойств личности студентов. В частности, представлены данные корреляционного анализа, в ходе которого изучались взаимосвязи силы воли и волевой саморегуляции с мотивацией достижения.

**Ключевые слова:** волевые свойства, личность, студенты, мотивация достижения, сила воли, волевая саморегуляция, настойчивость, самообладание.

**ANDRONOVA N. V., ALYOSHINA A. S., DYUZHEVA D. S., V. I. KOSHINA  
PECULIARITIES OF STUDENTS' PERSONALITY WILL PROPERTIES**

**Abstract.** The article describes the results of an empirical study of the volitional properties of students' personality. In particular, the data of a correlation analysis are presented, during which the relationship between willpower and volitional self-regulation with achievement motivation was studied.

**Keywords:** volitional properties, personality, students, achievement motivation, willpower, volitional self-regulation, perseverance, self-control.

Фактом, не вызывающим сомнения, является значимость волевых свойств личности при обучении вне зависимости от уровня образования, получаемого субъектом учебной деятельности. Так, например, В. Н. Шляпников в одном из своих исследований выявил взаимосвязь волевой регуляции студентов с их академической успеваемостью [9]. В числе волевых качеств, которые, по выражению В. И. Селиванова, характеризуют достигнутый личностью уровень сознательной саморегуляции поведения [7], многие авторы называют спокойствие, целеустремлённость, терпеливость, дисциплинированность, инициативность, выдержку, обязательность, выносливость, энергичность, самостоятельность, ответственность, деловитость, решительность, настойчивость, организованность и уверенность в себе.

Волю, интерес к изучению которой заметно возрос в последнее время, Л. С. Выготский относил к высшим психическим функциям и подчёркивал возможность её развития в онтогенезе, трактуя данный феномен как овладение самим собой и своим поведением [3]. Обозначая особенности формирования волевой регуляции в разные периоды детства, Л. И. Божович указывала на органичную связь воспитания воли и нравственности у ребёнка [2], что позволяет причислить волевые качества к базовым элементам в структуре личности. По мнению Т. И. Шульги, развитие воли определяется спецификой возраста и видов деятельности, в которые включён субъект [10]. По результатам исследования

Д. Д. Барабанова, на динамику волевой регуляции студентов оказывают влияние такие факторы, как смысловые ориентации, пол, индивидуальные стратегии волевой регуляции [1].

Безусловно, развитию воли важно уделять внимание в детстве, однако и в юности, и в период молодости актуальность этой проблемы не снижается. Современному обществу необходимы инициативные, ответственные, энергичные граждане, готовые к созидательной деятельности. Студенты как часть молодого поколения представляют собой тот самый потенциал, на который, как правило, рассчитывает государство, делая прогноз на будущее.

В связи со сказанным выше нами было проведено эмпирическое исследование, цель которого заключалась в изучении особенностей волевых свойств личности студентов. Выборка состояла из 38 студентов МГУ им. Н.П. Огарёва в возрасте от 18 до 23 лет, обучающихся на 1, 2 и 4 курсах следующих направлений подготовки: «Агроинженерия», «История», «Психология», «Политология», «Социология». Из них было 26 девушек и 12 юношей. Заметим, что больше всех среди респондентов было студентов 1 курса, кому на момент опроса исполнилось 18 лет.

На первом этапе исследования мы провели опрос студентов с помощью самостоятельно разработанной анкеты, целью которой было выяснить отношение молодых людей к проблеме развития волевых свойств личности.

На вопрос анкеты «Как вы считаете, студенту нужно иметь развитые волевые свойства (силу воли, решительность, целеустремлённость, настойчивость и др.)?» от всех респондентов был получен утвердительный ответ. Так же единодушно студенты подтвердили, что развивать такие качества нужно.

На вопрос о предпочитаемой форме развития волевых свойств были выбраны разные ответы из числа предложенных. Самым популярным был ответ «тренинговые занятия», его выбрали 26 человек из 38 (68,4 %). Немного меньше «голосов» набрал ответ «встречи с разными людьми, достигшими успехов за счёт своих волевых качеств» (25 человек, или 65,8 %). Близкими в количественном отношении оказались и два других ответа: «просмотр фильмов о людях, достигших успехов за счёт своих волевых качеств» как форму развития волевых свойств личности для себя определили 14 респондентов (36,8 %), а «чтение книг о людях, достигших успехов за счёт своих волевых качеств» – 12 студентов (31,6 %).

На следующем этапе исследования посредством тестовых методик мы измеряли у вошедших в выборку студентов уровень развития таких свойств, как волевая саморегуляция и сила воли.

Опишем данные, полученные по методике «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана [5]. Результаты распределения испытуемых по категориям с учётом уровня изучаемого свойства отражены в таблице 1.

Заметим, что под уровнем волевой саморегуляции авторы подразумевают меру овладения собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями. Тест содержит общую шкалу и две субшкалы: настойчивость и самообладание. Субшкала «настойчивость» характеризует силу намерений человека – его стремление к завершению начатого дела. Субшкала «самообладание» отражает уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний [5].

Таблица 1

**Распределение испытуемых по категориям  
в зависимости от уровня волевой саморегуляции**

Количество испытуемых в категориях	Уровень волевой саморегуляции		
	Высокий	Средний	Низкий
Общая шкала			
Количество испытуемых в категории	24	3	11
Доля категории испытуемых, %	63,1	8	28,9
Субшкала «настойчивость»			
Количество испытуемых в категории	19	6	13
Доля категории испытуемых, %	50	16	34
Субшкала «самообладание»			
Количество испытуемых в категории	24	8	6
Доля категории испытуемых, %	63,1	21,1	15,8

Анализ результатов диагностики волевой саморегуляции студентов показал, что большинство испытуемых (63,1 %, или 24 человека) имеют высокий уровень развития данного свойства. По мнению авторов методики, таких людей можно охарактеризовать как эмоционально зрелых, активных, независимых, самостоятельных, обладающих развитым чувством долга. Они спокойны, уверены в себе, их намерения устойчивы, взгляды реалистичны. Также о студентах с высокими показателями волевой саморегуляции можно сказать, что они хорошо осознают свои мотивы, при решении выдвинутых задач действуют по плану, умело распределяя силы и контролируя свои поступки, обладают выраженной

социально-позитивной направленностью. В критических ситуациях у них возможен рост внутренней напряжённости в связи с желанием строго контролировать собственное поведение. Средний уровень волевой саморегуляции обнаружен только у 3 человек (8 %). Следует обратить внимание на то, что низкий уровень развития диагностируемого свойства продемонстрировали около трети испытуемых (28,9 %, или 11 человек). Как считают А. В. Зверьков и Е. В. Эйдман, такие люди эмоционально нестабильны, чувствительны, ранимы, не уверены в себе. Они в малой степени активны, их способность к рефлексии невысока, намерения не устойчивы.

Говоря о настойчивости, заметим, что у половины выборки (19 человек, или 50 %) выявлен высокий уровень развития данного свойства личности. О студентах, отнесённых к указанной категории, можно сказать, что они положительно относятся к социальным нормам, активны, работоспособны, стремятся к реализации запланированного, возникающие трудности организуют их, не мешая двигаться к цели. Средний уровень настойчивости установлен у 6 человек (16 %). Третья часть испытуемых (34 %, или 13 человек) продемонстрировала низкий уровень настойчивости. О них следует говорить, как о неуверенных, импульсивных людях, которые не всегда ведут себя последовательно. Кроме того, их отличает пассивность и довольно низкая работоспособность.

Более половины испытуемых (63,1 %, или 24 человека) обладают высоким уровнем самообладания. Они эмоционально устойчивы, в различных обстоятельствах хорошо владеют собой, не боятся неизвестности, способны к новаторству. Однако авторы методики отмечают, что стремление к постоянному самоконтролю у таких людей может вызвать повышение внутренней напряжённости и, как следствие, быструю утомляемость. У пятой части студентов (21,1 %, или 8 человек) выявлен средний уровень самообладания и у 6 человек (15,8 %) – низкий уровень, указывающий на вероятность спонтанного поведения, обидчивость, приверженность традиционным взглядам.

Таким образом, по данным диагностики, проведённой с помощью методики А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана, у основной части студентов хорошая волевая саморегуляция, достаточно высоко развиты настойчивость и самообладание, что может способствовать достижению намеченных целей. Однако в выборке нами была обнаружена довольно большая категория респондентов с низким уровнем волевой саморегуляции и настойчивости (около трети).

По замечанию И. В. Гетте-Борисовой, для осуществления волевой регуляции поведения и деятельности важна сила воли, которая проявляет себя при борьбе мотивов, изменении смысла деятельности, контроле эмоциональных состояний и т.д. [4].

По результатам исследования посредством теста Н. Н. Обозова «Самооценка силы воли» [5] чуть более половины выборки студентов (52,6 %, или 20 человек) были отнесены к категории с высоким уровнем силы воли, о представителях которой можно сказать, что они способны достичь поставленной цели вопреки всем неудобствам и препятствиям на пути её достижения. При этом около половины испытуемых (47,4 %, или 18 человек) обладают средним уровнем развития силы воли, свидетельствующим о сочетании уступчивости с упорством, проявлении гибкости. Заметим, что такие психологические особенности личности делают людей привлекательными в глазах окружающих. Отрадно, что низкий уровень силы воли не продемонстрировал ни один человек.

Описанные выше результаты можно видеть в таблице 2.

Таблица 2

**Распределение испытуемых по категориям  
в зависимости от уровня развития силы воли**

Объём категорий испытуемых	Уровень развития силы воли		
	Низкий	Средний	Высокий
Количество испытуемых в категории	0	18	20
Доля категории испытуемых, %	0	47,4	52,6

Заметим, что наше исследование проводилось во 2 семестре, в тот период обучения первокурсников (составляющих большую часть выборки испытуемых), который, по концепции С. А. Шапкина об основных стадиях адаптации в вузе, соотносится с базовым обучением. На этой стадии студенты осваивают много информации по учебным дисциплинам, испытывают довольно интенсивную нагрузку. В этот период успешность обучения и адаптация в основном зависят от уровня мотивации достижения [8].

Мы предположили, что с мотивацией достижения могут быть связаны волевые свойства личности студентов. Для проверки выдвинутой гипотезы нами применялась методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи (МУН) А. А. Реана [6], предназначенная для диагностики двух мотивационных тенденций: позитивной (надежда на успех) и негативной (боязнь неудачи).

Данные, полученные в ходе использования указанного теста, показали, что около половины испытуемых мотивированы на успех (44,7 %, или 17 человек). Такие люди обычно активны, уверены в себе, проявляют инициативу и ответственность, настойчивость и целеустремлённость. Мотивационный полюс ярко не выражен у более половины испытуемых (55,3 %, или 21 человек). При этом определённая тенденция мотивации на успех выявлена

более чем у трети выборки (39,5 %, или 15 человек), тогда как определённая тенденция мотивации на неудачу обнаружена только у 3 человек (7,9 %).

В таблице 3 представлены результаты диагностики мотивации достижения.

Таблица 3

**Распределение испытуемых по категориям  
в зависимости от уровня мотивации достижения**

Объём категорий испытуемых	Уровни мотивации достижения		
	Мотивация на неудачу (от 1 до 7 баллов)	Мотивационный полюс ярко не выражен (от 8 до 13 баллов)	Мотивация на успех (от 14 до 20 баллов)
Количество испытуемых в категории	0	21	17
Доля категории испытуемых, %	0	55,3	44,7

На следующем этапе исследования мы определяли характер связи между изученными волевыми свойствами и мотивацией достижения. Для этого использовали критерий ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена. В результате были выявлены прямые, умеренные по силе статистически значимые корреляционные связи между волевой саморегуляцией и мотивацией достижения ( $r_s = 0,651$  ( $p \leq 0,01$ )), между настойчивостью и мотивацией достижения ( $r_s = 0,575$  ( $p \leq 0,01$ )), между самообладанием и мотивацией достижения ( $r_s = 0,442$  ( $p \leq 0,01$ )), между настойчивостью и силой воли ( $r_s = 0,328$  ( $p \leq 0,05$ )).

В таблице 4 представлены данные корреляционного анализа взаимосвязей волевых свойств личности испытуемых и мотивации достижения.

Таблица 4

**Результаты изучения связи волевых свойств и мотивации достижения у испытуемых**

Психологические свойства	Самообладание	Настойчивость	Волевая саморегуляция
Мотивация достижения	0,442**	0,575**	0,651**
Сила воли	0,061	0,328*	0,291

Примечание: \*0,32 ( $p \leq 0,05$ ); \*\*0,41 ( $p \leq 0,01$ )

Исходя из полученных данных, логично заключить, что повышение уровня развития перечисленных волевых качеств может способствовать росту мотивации достижения.

С учётом полученных эмпирических данных нами был подготовлен комплекс тренинговых занятий, направленных на развитие волевых свойств личности студентов. Тренинговые занятия длительностью 1,5 часа предлагаем проводить 1 раз в неделю по традиционному для тренинговой формы плану. При первой встрече будет организовано

знакомство, затем на занятиях участникам будут предлагаться упражнения на разминку, несколько основных упражнений, и завершаться занятия будут рефлексией. Для анализа динамики развития волевых свойств личности могут проводиться диагностические срезы (например, в начале тренинга и по его завершению). Поскольку наряду с формой тренинга при опросе студенты обозначали как предпочитаемую форму встречи с разными людьми, достигшими успехов благодаря своим волевым качествам (спортсмены, бизнесмены, представители силовых структур, молодые учёные и др.), мы планируем организовывать такие встречи с периодичностью 1 раз в месяц. Полагаем, особенно целесообразно приглашать выпускников университета разных лет. По нашим ожиданиям, эмоциональный заряд от беседы с человеком, который «ходил по тем же коридорам», будет мощнее, а его пример, соответственно, – более убедительным.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барабанов Д. Д. Развитие волевой регуляции студентов: дис. ... кандидата психологических наук. – М., 2015. – 188 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1997. – 352 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т., Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
4. Гетте-Борисова И. В. Психологические условия развития волевых качеств личности у студентов вуза: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. – Сочи, 2005. – 19 с.
5. Козлов В. В., Мазилев В. А., Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии и клинической психологии, 2018. – 720 с.
6. Реан А. А. Психология личности: социализация, поведение, общение. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.
7. Селиванов В. И. Психология волевой активности. – Рязань: Изд-во РГПИ, 1974. – 150 с.
8. Шапкин С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов. – М.: Смысл, 1997. – 144 с.
9. Шляпников В. Н. Взаимосвязь волевой регуляции и академической успеваемости студентов вузов // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 1. – С. 66–75.
10. Шульга Т. И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 105–111.