

# ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского  
государственного  
университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 1 (40)

2020

16+

Ежеквартальный  
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

**Главный редактор**

*Криштал Михаил Михайлович*, доктор физико-математических наук, профессор

**Заместитель главного редактора**

*Лившиц Юрий Анатольевич*, кандидат педагогических наук

**Редакционная коллегия:**

*Аббасова Кзылгюль Ясин кызы*, доктор философских наук, доцент  
*Айвазян Эдвард Ишханович*, доктор педагогических наук, доцент  
*Александрова Екатерина Александровна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Бендюков Михаил Александрович*, доктор психологических наук, доцент  
*Богомолова Елена Владимировна*, доктор педагогических наук, доцент  
*Васягина Наталья Николаевна*, доктор психологических наук, профессор  
*Галагузова Минненур Ахметхановна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Гнатышина Елена Александровна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Григорьева Марина Владимировна*, доктор психологических наук, профессор  
*Далингер Виктор Алексеевич*, доктор педагогических наук, профессор  
*Дружинина Мария Вячеславовна*, доктор педагогических наук, доцент  
*Исламгулова Светлана Константиновна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Комарова Ирина Анатольевна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Коренева Анастасия Вячеславовна*, доктор педагогических наук, доцент  
*Лодатко Евгений Александрович*, доктор педагогических наук, профессор  
*Маркелова Татьяна Владимировна*, доктор психологических наук, доцент  
*Мешков Николай Иванович*, доктор психологических наук, профессор  
*Морозова Ирина Станиславовна*, доктор психологических наук, профессор  
*Невзоров Михаил Николаевич*, доктор педагогических наук, профессор  
*Осадченко Инна Ивановна*, доктор педагогических наук, доцент  
*Побирченко Наталья Семеновна*, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
*Полякова Татьяна Сергеевна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Попов Леонид Михайлович*, доктор психологических наук, профессор  
*Равен Джон*, доктор философии в области психологии, почетный профессор  
*Рогова Антонина Викторовна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Собольников Валерий Васильевич*, доктор психологических наук, профессор

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования», в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-76954 от 09 октября 2019 г.).

Компьютерная верстка:  
Н.А. Никитенко

Ответственный/технический редактор:  
Н.А. Никитенко

Адрес редакции: 445020, Россия,  
Самарская область, г. Тольятти,  
ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 54-63-64

E-mail: [vektornaukitgu@yandex.ru](mailto:vektornaukitgu@yandex.ru)

Сайт: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP>

Подписано в печать 31.03.2020.  
Выход в свет 05.06.2020.  
Формат 60×84 1/8.  
Печать цифровая.  
Усл. п. л. 8,1.  
Тираж 50 экз. Заказ 3-202-20.  
Цена свободная.

Издательство Тольяттинского  
государственного университета  
445020, г. Тольятти,  
ул. Белорусская, 14

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

*Главный редактор*

**Кристал Михаил Михайлович**, доктор физико-математических наук, профессор, ректор  
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

*Заместитель главного редактора*

**Лившиц Юрий Анатольевич**, кандидат педагогических наук  
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

*Редакционная коллегия:*

**Аббасова Кызылжюль Ясин кызы**, доктор философских наук, доцент  
(Бакинский государственный университет, Баку, Республика Азербайджан).

**Айвазян Эдвард Ишханович**, доктор педагогических наук, профессор  
(Ереванский государственный университет, Ереван, Республика Армения).

**Александрова Екатерина Александровна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

**Бендюков Михаил Александрович**, доктор психологических наук, доцент, профессор  
(Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Россия).

**Богомолова Елена Владимировна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия).

**Васягина Наталия Николаевна**, доктор психологических наук, профессор  
(Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

**Галагузова Минненур Ахметхановна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор  
(Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

**Гнатышина Елена Александровна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия).

**Григорьева Марина Владимировна**, доктор психологических наук, профессор  
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

**Далингер Виктор Алексеевич**, доктор педагогических наук, профессор  
(Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия).

**Дружинина Мария Вячеславовна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Россия).

**Исламгулова Светлана Константиновна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Университет «Туран», Алматы, Республика Казахстан).

**Комарова Ирина Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент  
(Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь).

**Коренева Анастасия Вячеславовна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Мурманский арктический государственный университет, Мурманск, Россия).

**Лодатко Евгений Александрович**, доктор педагогических наук, профессор  
(Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы, Украина).

**Маркелова Татьяна Владимировна**, доктор психологических наук, доцент  
(Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия).

**Мешков Николай Иванович**, доктор психологических наук, профессор  
(Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск, Россия).

**Морозова Ирина Станиславовна**, доктор психологических наук, профессор  
(Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия).

**Невзоров Михаил Николаевич**, доктор педагогических наук  
(Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия).

**Осадченко Инна Ивановна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина).

**Побирченко Наталья Семеновна**, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина).

**Полякова Татьяна Сергеевна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия).

**Попов Леонид Михайлович**, доктор психологических наук, профессор  
(Казанский (Приволжский) государственный университет, Казань, Россия).

**Равен Джон**, доктор философии в области психологии, почетный профессор  
(Университет Эдинбурга, Эдинбург, Великобритания).

**Рогова Антонина Викторовна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Забайкальский государственный университет, Чита, Россия).

**Собольников Валерий Васильевич**, доктор психологических наук, профессор,  
(Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия).

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ФЕХТОВАНИЕМ НА КОЛЯСКАХ НА САМООЦЕНКУ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ И МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЦП</b> Н.П. Горохова, Н.О. Рубцова.....	7
--	---

<b>ФОРМИРОВАНИЕ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ</b> Е.А. Ларина, В.Н. Перевалова.....	12
--	----

<b>КАРАСУБАЗАРСКАЯ ЖЕНСКАЯ ГИМНАЗИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ</b> А.А. Шелягова.....	18
---	----

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>КОРРУПЦИЯ КАК ОСОБАЯ ФОРМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И МОРАЛЬНОГО НАСИЛИЯ НАД ЛИЧНОСТЬЮ</b> А.Г. Абдуллин, В.В. Лихолетов.....	29
---	----

<b>ВЗАИМОСВЯЗЬ КАУЗАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ С СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ УСТАНОВКАМИ И МОТИВАЦИЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ</b> И.А. Курусь, И.В. Пономаренко, Е.И. Бодунова.....	37
---	----

<b>ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СТРУКТУРЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ, СКЛОННОЙ К САМОПОВРЕЖДАЮЩЕМУ И САМОРАЗРУШАЮЩЕМУ ПОВЕДЕНИЮ</b> А.А. Ощепков, В.В. Фриауф.....	42
--	----

<b>ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ К ДЕНЬГАМ И МОНЕТАРНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЦ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ</b> Д.С. Пузакина, О.А. Долгова.....	48
---	----

<b>ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> О.А. Токарева.....	56
--	----

<b>ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЕНСОМОТОРНОЙ СФЕРЫ И ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ</b> Т.В. Чапала, Г.А. Шакова.....	61
--	----

<b>НАШИ АВТОРЫ.....</b>	67
-------------------------	----

---

## CONTENT

### PEDAGOGY

<b>THE INFLUENCE OF WHEELCHAIR FENCING ON THE SELF-ASSESSMENT OF PERSONAL TRAITS AND INTERPERSONAL RELATIONS OF ADOLESCENTS WITH CEREBRAL PALSY</b> N.P. Gorokhova, N.O. Rubtsova.....	7
---	---

<b>DEVELOPMENT OF THE TEMPO-RHYTHMIC ORGANIZATION OF SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH ERASED DYSARTHRIA IN SPEECH THERAPY SESSIONS USING THE ELEMENTS OF LOGOPEDIC RHYTHMICS</b> E.A. Larina, V.N. Perevalova.....	12
--	----

<b>KARASUBAZAR GIRLS' GYMNASIUM: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT</b> A.A. Shelyagova.....	18
--	----

### PSYCHOLOGY

<b>CORRUPTION AS A SPECIAL FORM OF PSYCHOLOGICAL AND MORAL VIOLENCE AGAINST A PERSON</b> A.G. Abdullin, V.V. Likholetov.....	29
---	----

<b>THE INTERRELATION OF CAUSAL ORIENTATION WITH SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ATTITUDES AND MOTIVATION OF ACHIEVEMENT OF THE VOLUNTEER STUDENTS</b> I.A. Kurus, I.V.Ponomarenko, E.I. Bodunova.....	37
---	----

<b>PECULIARITIES OF VALUE SYSTEM AND THE STRUCTURE OF VIABILITY OF A PERSONALITY OF YOUNG PEOPLE WHO ARE PRONE TO SELF-INJURIOUS AND SELF-DESTRUCTIVE BEHAVIOR</b> A.A. Oshchepkov, V.V. Friauf.....	42
---	----

<b>SPECIAL ASPECTS OF ATTITUDE TO MONEY AND MONETARY BEHAVIOR OF PERSONS WITH DELINQUENT BEHAVIOR</b> D.S. Puzakina, O.A. Dolgova.....	48
---	----

<b>FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE</b> O.A. Tokareva.....	56
---	----

<b>DEVELOPMENT CHARACTERISTICS OF SENSORIMOTOR SKILLS AND HIGHER MENTAL FUNCTIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN HAVING DIFFICULTIES IN LEARNING</b> T.V. Chapala, G.A. Shakova.....	61
--	----

<b>OUR AUTHORS.....</b>	67
-------------------------	----

---

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
НАУКИ**

---



## ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ФЕХТОВАНИЕМ НА КОЛЯСКАХ НА САМООЦЕНКУ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ И МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЦП

© 2020

*Н.П. Горохова*, преподаватель кафедры теории и методики адаптивной физической культуры*Н.О. Рубцова*, кандидат педагогических наук, профессор*Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма  
(ГЦОЛИФК), Москва (Россия)*

**Ключевые слова:** подростки с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; подростки с ДЦП; межличностные отношения; эмоционально-волевая сфера; фехтование на колясках.

**Аннотация:** Рассмотрены особенности свойств личности подростков с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, механизмы, обеспечивающие процессы формирования ценностей личности, и факторы, влияющие на эмоционально-волевое состояние подростков с ДЦП. Цель исследования – изучение влияния занятий фехтованием на колясках на самооценку свойств личности и межличностные отношения у подростков с ДЦП.

Описаны и проанализированы методические приемы проведения занятий фехтованием на колясках с подростками, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата. Методические приемы, использованные в рамках учебно-тренировочных занятий по фехтованию на колясках, направлены на эффективную работу тренера с учениками, формирование навыков взаимодействия в группе, гармонизацию эмоциональных реакций, а также воспитание ответственного отношения к учебно-тренировочному процессу. Данные методические приемы включают вербальную оценку, отказ от излишней опеки, преднамеренное создание ситуаций успеха, систему взаимоотношений «тренер – ученик». Для определения свойств личности был использован тест «Личностный дифференциал», адаптированный в Институте им. В.М. Бехтерева. Контрольный эксперимент показал динамику улучшения психоэмоциональной сферы у подростков экспериментальной группы: значение показателя «Оценка» возросло на 6,05 балла, значение показателя «Сила» увеличилось в среднем на 4,3 балла, рост значения показателя «Активность» составил 7,4 балла. В контрольной группе достоверных изменений не обнаружено.

Достижение подростками с повреждением опорно-двигательного аппарата реальных результатов в коррекции двигательных нарушений в результате занятий фехтованием на колясках приводит к повышению самооценки и жизненной активности, что способствует нарастанию мотивации к реабилитационному процессу.

### ВВЕДЕНИЕ

В клинической картине детского церебрального паралича (далее – ДЦП), кроме нарушений двигательной сферы и сопутствующих заболеваний, отмечаются особенности формирования личности, обусловленные как основной патологией, так и социальными факторами – педагогическим воздействием членов семьи и различных специалистов [1–3].

Особенности формирования личности у подростков с особыми потребностями неразрывно связаны с вынужденным нахождением в ограниченном жизненном пространстве, зависимостью от посторонней помощи и нарушениями в сфере социальных контактов. Патологическое формирование личности у подростков с ДЦП напрямую связано с осознанием своего дефекта [4]. Они тяжело переживают свое «отличие» от сверстников. На осознание собственной неполноценности влияют социальная депривация и ошибки в воспитании (гиперопека и др.) [5–7]. Недостаточность педагогического воздействия способствует развитию комплексов, неуверенности в себе [8; 9]. Инфантилизм проявляется в неспособности принимать самостоятельные решения, отмечается слабая ориентированность в бытовых вопросах жизни. Характерными признаками личностной незрелости являются иждивенческие установки [10]. К одной из причин задержки умственного развития у детей с ДЦП исследователи относят замедление развития речевого аппарата и его искажение [11]. Данные нарушения зачастую определяют низкий уровень коммуникативных возможностей у детей с ДЦП.

При формировании личности у детей с ДЦП важной составляющей психического развития является сохранение эмоционально-волевой активности [12]. Физический недостаток сам по себе не вызывает нарушений в формировании личности, но во многом определяет характер поведения человека с отклонениями в развитии [9]. Низкие познавательные способности также определяют особенности развития личности. Дети растут с чувством неполноценности, в постоянном сопоставлении себя со здоровыми сверстниками, что постепенно приводит к ослаблению мотивации, волевых усилий и безразличию [6].

Суть принципа коррекционно-развивающей направленности педагогических воздействий заключается в том, что педагогические воздействия должны быть направлены не только на сглаживание, выравнивание, ослабление физических и психических недостатков подростков-инвалидов, но и на активное развитие их познавательной деятельности, психических процессов, физических способностей и нравственных качеств [12].

Одним из распространенных средств реабилитации подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата являются занятия адаптивными видами спорта, в том числе занятия фехтованием на колясках.

Занятия фехтованием на колясках как одно из средств реабилитации подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата были подробно описаны в работах исследователей [13; 14]. На учебно-тренировочных занятиях решаются задачи коррекции двигательных нарушений, компенсации утраченных функций, развития физических качеств, повышения

общей работоспособности, формирования новых двигательных стереотипов, а также устойчивого желания систематически посещать тренировочные занятия, мотивации к улучшению спортивных результатов [15–17]. В процессе занятий дети обучаются работать в коллективе, взаимодействовать с тренером и другими членами команды, радоваться успехам товарищей и уметь анализировать свои ошибки [6; 8]. Теоретико-методологический анализ литературных источников позволил выявить, что ряд проблем психолого-педагогического сопровождения личности подростков с ДЦП в процессе занятий адаптивным спортом в настоящее время мало изучен.

Цель исследования – изучение влияния занятий фехтованием на колясках на самооценку свойств личности и межличностные отношения у подростков с ДЦП.

### МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследования проводились на базе специальной общеобразовательной коррекционной школы-интерната № 31 VI вида (г. Москва) для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в рамках работы секции по фехтованию на колясках. Возраст учеников, составляющих экспериментальную и контрольную группы, – от 14 до 16 лет. В каждой группе было по 10 человек. Контрольная группа занималась в секции подвижных игр после уроков. Учебно-тренировочные занятия по предложенной программе в экспериментальной группе осуществлялись в секционной форме, проводились также после урочных занятий в режиме дня школьников общеобразовательной коррекционной школы-интерната. В секции занимались подростки со спастической формой ДЦП и подростки с гемипаретической формой ДЦП. Занятия проводили 2 раза в неделю по 90 минут.

Для определения свойств личности был использован тест «Личностный дифференциал», адаптированный сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева. Тест помогает определить уровень и характер социально-психологических свойств личности, а также самооценку у подростков с ДЦП [18]. Методика предоставляет возможность изучить отношение подростка с ДЦП к самому себе и другим людям. От личностных опросников он отличается краткостью и прямотой, доступностью выполнения, направленностью на данные самосознания.

Тест представляет собой список из наиболее распространенных качеств человека. Степень проявления каждого качества отмечена баллами от 0 до 3. Отрицательные качества отмечены знаком «–», положительные – знаком «+». Каждому испытуемому в контрольной и экспериментальной группах было предложено обвести соответствующую цифру в таблице от 0 до 3 в зависимости от того, насколько выражено то или иное качество у испытуемого, на его взгляд.

После того как испытуемый отметил все баллы, данные, в зависимости от знака «+» или «–», суммируются по трем шкалам: О (оценка), С (сила), А (активность). Результаты находятся в интервале от –21 до +21. Их количественные уровни могут иметь следующие значения: 17–21 – высокий уровень; 8–16 – средний уровень; 7 и менее – низкий уровень.

Обработка данных, полученных в результате исследований, проводилась с использованием программы Statistica. Для статистической обработки данных были применены методы непараметрической статистики с вычислением медианы (Me) и квартилей (25 %, 75 %). Изменения в экспериментальной и контрольной группах, произошедшие в результате проведения педагогического эксперимента, оценивались с помощью критерия Вилкоксона.

### МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ

Занятия проводились как в индивидуальной, так и в малогрупповой форме. На каждом занятии использовались следующие методические приемы.

1. Вербальная оценка. Отмечались малейшие положительные результаты. Сложности в обучении приемам атаки и защиты часто сопровождалась агрессивным поведением либо нежеланием повторять заданное количество выполнения движений. В этом случае для разгрузки ЦНС меняли условия выполнения (уколы нерабочей рукой, перед зеркалом, отдых лежа на мате).

2. Отказ от излишней опеки. Многие ученики в начале занятий не проявляли инициативы в процессе подготовки к занятиям: самостоятельно не переодевались в фехтовальную форму, не знали, где расположен их чехол с фехтовальным инвентарем. Инструкция давалась вербально. Помощь предоставлялась только в том случае, когда двигательные нарушения не позволяли самому выполнить задание.

3. Преднамеренное создание ситуаций успеха. Поскольку уровень физической подготовленности, двигательных возможностей у учеников разный в зависимости от степени поражения, то акцент в обучении технико-тактическим действиям осуществлялся по принципу индивидуализации: выработка приема на основе гиперкинеза. Если у ученика попытка выполнения произвольного движения (атаки или защитного действия) вызывает выпрямительный рефлекс в нижних конечностях, из-за чего ученик резко отклоняется назад, то из этого положения сложно выходить в атаку или выполнить сложное двухкомпонентное действие. В этом случае вырабатывается навык простого быстрого ответного укола прямо, с учетом ближней дистанции.

4. Система взаимоотношений «тренер – ученик». Каждая неудача была оценена как «норма», но с мотивацией к стремлению совершенствовать обучение. В таком случае ученик воспринимал ошибки, не снижая собственную самооценку, и учился радоваться чужим успехам, сопереживать чужим «ошибкам».

Важным моментом в методике занятий были психические факторы мотивации к занятиям. Соревновательный метод, примененный на занятиях по фехтованию на колясках, содействовал воспитанию волевых качеств у подростков с ДЦП. С помощью игрового метода решались задачи развития координационных способностей, выносливости, а также формирования командного чувства [19].

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В таблице 1 представлены результаты констатирующего эксперимента.

**Таблица 1.** Показатели социально-психологических свойств личности в контрольной ( $n=10$ ) и экспериментальной ( $n=10$ ) группах до проведения педагогического эксперимента (тест «Личностный дифференциал» [15]), в баллах

Показатели	КГ			ЭГ			W
	Me	25 %	75 %	Me	25 %	75 %	
Оценка	7,70	7,02	9,20	7,45	5,50	8,40	26
Сила	6,25	5,70	7,60	6,00	5,00	8,50	22
Активность	7,70	6,05	8,30	7,60	6,75	9,12	22

Примечание. Из таблицы критических значений T-критерия Вилкоксона:  $t_{stat}=10$  при уровне значимости  $\alpha=5\%$ .

**Таблица 2.** Показатели социально-психологических свойств личности в контрольной ( $n=10$ ) и экспериментальной ( $n=10$ ) группах после проведения педагогического эксперимента (тест «Личностный дифференциал» [15]), в баллах

Показатели	КГ			ЭГ			W
	Me	25 %	75 %	Me	25 %	75 %	
Оценка	8,65	8,00	11,10	13,50	11,80	15,20	8*
Сила	8,05	6,15	9,30	10,30	9,80	12,90	3*
Активность	11,30	8,90	11,60	15,00	12,00	17,70	3*

Примечание. Из таблицы критических значений T-критерия Вилкоксона:  $t_{stat}=10$  при уровне значимости  $\alpha=5\%$ .

Символом «\*» отмечены достоверные отличия в показателях.

Данные таблицы 1 свидетельствуют о недостоверности различий в контрольной и экспериментальной группах. Расстройства эмоционально-волевой сферы у подростков наблюдаются в одинаковой степени. Низкие значения показателя «Оценка» (7,7 балла в контрольной группе, 7,45 – в экспериментальной) указывают на самокритику, неудовлетворенность поведением, особенностями личности, что очень часто встречается у подростков с нарушениями в развитии. Показатели «Силы» в начале эксперимента находятся примерно в равных значениях (6 баллов в экспериментальной группе и 6,25 – в контрольной). Низкие значения указывают на наличие у испытуемых тревожности, астенизацию. Низкий уровень значений в начале эксперимента выявлен у результатов показателя «Активность» (7,6 балла в экспериментальной группе, 7,7 – в контрольной), что свидетельствует об определенной пассивности, интровертированности подростков с ДЦП [20].

По окончании эксперимента было проведено контрольное тестирование участников исследования. В таблице 2 представлена динамика показателей социально-психологических свойств личности у подростков с ДЦП. По окончании эксперимента значение показателя «Оценка» выросло в экспериментальной группе на 6,05 балла. 13,5 балла в конце эксперимента соответствует среднему уровню, что свидетельствует о повышении самоуважения у испытуемых. Явно прослеживается склонность к осознанию себя как носителя позитивных характеристик, удовлетворение самим собой.

В значении показателя «Сила» после итогового тестирования выявлена положительная динамика в обеих группах, но в экспериментальной группе значение показателя оказалось выше, чем в экспериментальной, на 2,25 балла. Такие изменения свидетельствуют о разви-

тии волевых сторон личности. Но в трудных ситуациях испытуемые пока не могут рассчитывать на свои силы в полной мере, особенно в контрольной группе. Испытуемые затрудняются придерживаться заданной линии поведения. Но уверенность в своих силах значительно возросла у учеников из экспериментальной группы. Методы педагогического воздействия на занятия фехтованием на колясках оказывают благотворное влияние на самооценку личности подростков.

Значения показателя «Активность» достоверно изменились в обеих группах после эксперимента (в контрольной группе показатель вырос на 3,3 балла, в экспериментальной – почти в 2 раза и составил 7,4 балла). Такая тенденция однозначно интерпретируется как повышение активности, общительности у испытуемых, особенно у участников экспериментальной группы, так как процесс занятий паралимпийским фехтованием обеспечивает удовлетворение потребности в общении и формирует навыки социальной адаптации, интегрируя, таким образом, различные компоненты психофизиологической реабилитации инвалидов.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Социально-психологический уровень подростков с ДЦП экспериментальной группы в конце эксперимента повысился. Значение показателя «Оценка» увеличилось на 6,05 балла по сравнению с изначальными данными, значение показателя «Сила» в среднем возросло на 4,3 балла, рост значения показателя «Активность» составил 7,4 балла. В контрольной группе достоверных изменений не обнаружено.

На основании проведенных исследований можно сделать вывод, что достижение реальных результатов в коррекции двигательных нарушений у подростков

с повреждением опорно-двигательного аппарата в ходе занятий фехтованием на колясках содействует изменениям их психоэмоциональной сферы, приводит к повышению самооценки, жизненной активности, нарастающую мотивации к реабилитационному процессу.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лысенко К.Ю., Трифонова А.Д. Исследование динамики детской инвалидности в России за 2000–2015 гг. // Молодой ученый. 2016. № 14. С. 359–362.
2. Ткаченко Е.С., Голева О.П., Щербачков Д.В., Халикова А.Р. Детский церебральный паралич: состояние изученности проблемы (Обзор) // Мать и дитя в Кузбассе. 2019. № 2. С. 4–9.
3. Левченко И.Ю. Психологические особенности подростков и старших школьников с детским церебральным параличом. М.: Альфа, 2001. 149 с.
4. Тимофеева И.В. Образ тела как компонент «Я-концепции» личности детей с детским церебральным параличом // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 4. С. 99–105.
5. Кударина А.С., Ашимханова Г.С., Жусупбекова З.Д., Садыков К.И., Саликов Ж.К. Особенности проведения лечебной физкультуры при детском церебральном параличе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 5. С. 101–104.
6. Савина М.В. Проблемы психического развития детей и подростков с ДЦП // Международный медицинский журнал. 2010. Т. 16. № 3. С. 11–15.
7. Бегидова Т.П., Буданова Н.А., Фролова С.В., Швачун О.А. Воспитание гуманизма у подростков средствами адаптивного спорта // Адаптивная физическая культура. 2018. № 2. С. 24–26.
8. Социально-психологическая работа с семьями детей с ограниченными возможностями / под ред. Н.В. Ялпаева. М.: Просвещение, 2002. 477 с.
9. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
10. Therapeutic Motor Intervention programmes for children with cerebral Palsy: A Critical Analysis // European Journal Pediatrics. 2003. № 162. P. 443–444.
11. Потешкин А.В., Таламова И.Г., Стоцкая Е.С., Налобина А.Н. БОС-абилитация детей с детским церебральным параличом // Адаптивная физическая культура. 2019. № 1. С. 38–41.
12. Стоцкая Е.С., Самсонова Ю.В., Самсонов Д.А., Налобина А.Н. Опыт коррекции двигательных нарушений детей с детским церебральным параличом // Адаптивная физическая культура. 2019. Т. 80. № 4. С. 35–37.
13. Дубкова Е.С., Войнова Е.В., Горохова Н.П. Организация занятий фехтованием на колясках в специальной общеобразовательной коррекционной школе интернате № 31 Москвы // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 6. С. 55–59.
14. Горохова Н.П., Дубкова Е.С. Особенности организации тренировочных занятий по фехтованию со спортсменами с проблемами опорно-двигательного аппарата // Адаптивная физическая культура. 2019. № 1. С. 41–43.
15. Graham H.K., Rosenbaum P., Paneth N., Dan B., Lin J.-P., Damiano D.L., Becher J.G., Gaebler-Spira D., Clover A., Reddihough D.S., Crompton K.E., Lieber R.L. Cerebral palsy // Nature Reviews Disease Primers. 2016. № 2. Article number 15082.
16. Woolfenden S., Galea C., Smithers-Sheedy H., Blair E., McIntyre S., Reid S., Delacy M., Badawi N. Impact of social disadvantage on cerebral palsy severity // Development Medicine and Child Neurology. 2018. Vol. 61. № 5. P. 586–592.
17. Белкина Е.Б. Фехтование на инвалидных колясках – перспективы и трудности // Спорт России. 2009. Т. 2. С. 259–265.
18. 1.1.5. Методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии и клинической психологии, 2018. С. 46–48.
19. Юламанова Г.М., Мавлеткулова А.С. Особенности свойств личности и психоэмоционального состояния фехтовальщиков-колясочников различной квалификации // Теория и практика физической культуры. 2009. № 4. С. 47–50.
20. Bjornson K., Zhou C., Fatone S., Orendurff M., Stevenson R., Rashid S. The Effect of Ankle-Foot Orthoses on Community-Based Walking in Cerebral Palsy: A Clinical Pilot Study // Pediatric Physical Therapy. 2016. Vol. 28. № 2. P. 179–186.

#### REFERENCES

1. Lysenko K.Yu., Trifonova A.D. The study of the dynamics of infantile invalidity in Russia for 2000-2015. *Molodoy uchenyy*, 2016, no. 14, pp. 359–362.
2. Tkachenko E.S., Goleva O.P., Shcherbakov D.V., Khalikova A.R. Cerebral palsy: the state of knowledge of the problem (review). *Mat i ditya v Kuzbasse*, 2019, no. 2, pp. 4–9.
3. Levchenko I.Yu. *Psikhologicheskie osobennosti podrostkov i starshikh shkolnikov s detskim tserebralnym paralichom* [Psychological characteristics of adolescents and high-school children with cerebral palsy]. Moscow, Alfa Publ., 2001. 149 p.
4. Timofeeva I.V. Image of the body as the component of “I-concept” of the person of children with the children’s cerebral paralysis. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*, 2011, no. 4, pp. 99–105.
5. Kudarinova A.S., Ashimkhanova G.S., Zhusupbekova Z.D., Sadykov K.I., Salikov Zh.K. The peculiarities of therapeutic physical activity for children with cerebral palsy. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*, 2017, no. 5, pp. 101–104.
6. Savina M.V. The problems of mental development in children and adolescents with infantile cerebral paralysis. *Mezhdunarodnyy meditsinskiy zhurnal*, 2010, vol. 16, no. 3, pp. 11–15.
7. Begidova T.P., Budanova N.A., Frolova S.V., Shvachun O.A. Humanism education in teenagers by means of adaptive sports. *Adaptivnaya fizicheskaya kultura*, 2018, no. 2, pp. 24–26.
8. Yalpaev N.V., ed. *Sotsialno-psikhologicheskaya rabota s semyami detey s ogranichennymi vozmozhnostyami* [Social and psychological work with families with disabled children]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2002. 477 p.

9. Vygotskiy L.S. *Osnovy defektologii* [Fundamentals defectology]. Sankt Petersburg, Lan' Publ., 2003. 654 p.
10. Therapeutic Motor Intervention programmes for children with cerebral Palsy: A Critical Analysis. *European Journal Pediatrics*, 2003, no. 162, pp. 443–444.
11. Poteshkin A.V., Talamova I.G., Stotskaya E.S., Nalobina A.N. Biofeedback habilitation children with cerebral palsy. *Adaptivnaya fizicheskaya kultura*, 2019, no. 1, pp. 38–41.
12. Stotskaya E.S., Samsonova Yu.V., Samsonov D.A., Nalobina A.N. The experience of the correction of motor disorders of children with cerebral palsy. *Adaptivnaya fizicheskaya kultura*, 2019, vol. 80, no. 4, pp. 35–37.
13. Dubkova E.S., Voynova E.V., Gorokhova N.P. Organization of occupations by fencing on wheelchairs at special comprehensive correctional boarding school No. 31 of Moscow. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 2019, no. 6, pp. 55–59.
14. Gorokhova N.P., Dubkova E.S. The features of organization of training in fencing athletes with problems of the musculoskeletal system. *Adaptivnaya fizicheskaya kultura*, 2019, no. 1, pp. 41–43.
15. Graham H.K., Rosenbaum P., Paneth N., Dan B., Lin J.-P., Damiano D.L., Becher J.G., Gaebler-Spira D., Clover A., Reddihough D.S., Crompton K.E., Lieber R.L. Cerebral palsy. *Nature Reviews Disease Primers*, 2016, no. 2, article number 15082.
16. Woolfenden S., Galea C., Smithers-Sheedy H., Blair E., McIntyre S., Reid S., Delacy M., Badawi N. Impact of social disadvantage on cerebral palsy severity. *Development Medicine and Child Neurology*, 2018, vol. 61, no. 5, pp. 586–592.
17. Belkina E.B. Wheelchair fencing – the prospects and difficulties. *Sport Rossii*, 2009, vol. 2, pp. 259–265.
18. 1.1.5. Personal Difference Technique (version adapted by Bekhterev Research Institute). *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp*. Moscow, Institut psikhoterapii i klinicheskoy psikhologii Publ., 2018, pp. 46–48.
19. Yulamanova G.M., Mavletkulova A.S. The features of personal characteristics and psychoemotional state of quadriplegic fencers of different qualifications. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 2009, no. 4, pp. 47–50.
20. Bjornson K., Zhou C., Fatone S., Orendurff M., Stevenson R., Rashid S. The Effect of Ankle-Foot Orthoses on Community-Based Walking in Cerebral Palsy: A Clinical Pilot Study. *Pediatric Physical Therapy*, 2016, vol. 28, no. 2, pp. 179–186.

#### THE INFLUENCE OF WHEELCHAIR FENCING ON THE SELF-ASSESSMENT OF PERSONAL TRAITS AND INTERPERSONAL RELATIONS OF ADOLESCENTS WITH CEREBRAL PALSY

© 2020

*N.P. Gorokhova*, lecturer of Chair of Theory and Methods of Adaptive Physical Education

*N.O. Rubtsova*, PhD (Pedagogy), Professor

*Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (SCOLIPE), Moscow (Russia)*

**Keywords:** adolescents with musculoskeletal dysfunction; adolescents with cerebral palsy; interpersonal relations; emotional and volitional sphere; wheelchair fencing.

**Abstract:** The paper considers the features of personal traits of adolescents with musculoskeletal dysfunction, mechanisms that ensure the formation of personal values, and factors affecting the emotional and volitional state of adolescents with cerebral palsy. The goal of the research is to study the impact of wheelchair fencing on self-esteem and interpersonal relations of adolescents with cerebral palsy.

The author describes and analyzes the methodological techniques of giving classes of fencing to adolescents with musculoskeletal dysfunctions. The methodological techniques used during training exercises on wheelchair fencing aimed at the effective work of a trainer with the students, the formation of collaborative experience skills, harmonization of emotional reactions, as well as the formation of the responsible attitude to the training process. Such methodological techniques include verbal assessment, the refusal of too much care, the intentional simulation of success situations, and the “trainer – trainee” system. To assess personal qualities, the author used the “Personal difference” test adapted by Bekhterev Institute. The control experiment showed the dynamics of the improvement of the psychoemotional sphere of adolescents of the experimental group: the “Assessment” indicator value increased by 6.05 points, the “Strength” indicator value increased by an average of 4.3 points, and the growth of the “Activity” indicator value is 7.4 points. The study has not identified any reliable changes in the control group.

Making meaningful progress by adolescents with musculoskeletal dysfunctions in the motor impairment correction in the result of wheelchair fencing leads to the improvement of self-esteem and vitality, which promotes recovery motivation.

## ФОРМИРОВАНИЕ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

© 2020

*Е.А. Ларина*, кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры теории и методики педагогического и дефектологического образования

*В.Н. Первалова*, студент

*Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск (Россия)*

**Ключевые слова:** формирование темпо-ритмической организации речи; стертая форма дизартрии; логопедическая ритмика; дети дошкольного возраста.

**Аннотация:** Одним из распространенных речевых нарушений, представляющих собой сложный симптомокомплекс, проявляющийся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речи, является стертая форма дизартрии. Предметом работы являются малоизученные особенности темпо-ритмической организации речи у дошкольников, имеющих стертую форму дизартрии, и описание авторских адаптированных приемов по их формированию. Описаны формы стертой дизартрии, ее специфические проявления, нарушения, в том числе неврологические, которые негативно сказываются на речевом становлении дошкольников. Раскрывается содержание понятия «темпо-ритмическая организация речи» и описывается значение данного компонента просодики. Основное внимание в работе уделено описанию направлений логоритмической работы, рассмотрению организационных и содержательных аспектов, способствующих преодолению речевых нарушений с помощью систематизированных двигательных упражнений в сочетании со словом и музыкой. Описана структура логопедического занятия и обоснована необходимость использования логопедической ритмики как средства преодоления нарушений темпа и ритма (двигательного, музыкального и речевого) у дошкольников со стертой формой дизартрии. На основе обобщенного практического опыта ученых, занимающихся данной проблемой, в статье представлены и четко описаны ключевые элементы логоритмики, которые могут быть включены в структуру логопедического занятия для оптимизации формирования темпа и ритма у дошкольников. Так как темпо-ритмическая организация речи является высшим уровнем развития двигательной функции организма, базируясь на моторном обеспечении, то в предложенных авторами упражнениях на всех этапах работы значительное внимание уделяется совершенствованию общей и мелкой моторики, координации движений, ориентации в пространстве, регуляции мышечного тонуса.

### ВВЕДЕНИЕ

Стертая форма дизартрии является одним из распространенных речевых нарушений, представляющих собой сложный симптомокомплекс, который проявляется в расстройствах фонетического и просодического компонентов речи. Одной из важных составляющих просодической стороны речи является темпо-ритмическая организация, имеющая большое значение в успешном речевом становлении. Правильное развитие темпо-ритмической организации положительно влияет на речевой онтогенез, координирует деятельность речевого периферического аппарата, синхронность работы голосового, дыхательного и артикуляционного отделов [1; 2]. В связи с этим не теряют своей актуальности работы, посвященные выявлению и описанию особенностей темпо-ритмической стороны речи детей со стертой формой дизартрии, а также организации, методам ее коррекции для полноценного развития детей и их успешной адаптации и социализации в мире.

В исследованиях ученых указывается на некоторую темпо-ритмическую дезорганизацию речи у дошкольников со стертой дизартрией, которая проявляется в следующем: 1) стойком ускорении темпа речи, при котором может произойти выпадение гласных звуков, или (реже) замедлении темпа речи за счет удлинения гласных звуков в слогах; 2) нерегулярном и изменчивом ритме речи, затрудняющем плавное голосоведение; 3) сбивчивой речи с отдельными запинками и неоправданными повторами. В целом нарушение затрагивает все процессы восприятия, воспроизведения и диффе-

ренциации темпа и ритма в неречевом и речевом плане по причине расстройства работы подкорковой области коры головного мозга [3–5].

Важность применения логоритмики в процессе работы с детьми со стертой формой дизартрии обуславливается тем, что это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой патологией, средствами движения, музыки и слова. Логопедическая ритмика, являясь составной частью коррекционной ритмики, воздействует на моторику и речь, которые нарушены у детей со стертой дизартрией [6]. Цель логопедической ритмики – коррекция и профилактика имеющихся отклонений в развитии речи ребенка через движения.

В логопедической ритмике можно выделить два направления работы по формированию темпо-ритмической организации речи. Первое направление включает в себя работу по формированию и коррекции неречевого темпа и ритма, а именно темпо-ритмической организации общих двигательных навыков, с одновременной работой над четкой координацией движений и мышечной регуляцией. Данное направление очень важно в коррекционной работе, так как нормализация темпа и ритма общих движений способствует воспитанию правильной темпо-ритмической организации речи [7]. Второе направление включает в себя работу непосредственно по развитию речевого темпа и ритма детей-логопатов, а именно артикуляционной моторики, фонационного дыхания, воспитание умеренного темпа и ритма речи, координации речи с движениями [8].

Цель исследования – описание структуры логопедических занятий с элементами логоритмики по формированию темпо-ритмической организации речи у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

### МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Опытно-экспериментальное исследование проводилось в дошкольных образовательных учреждениях г. Хабаровска. В состав исследуемой группы вошли 20 детей 5–6 лет с речевым диагнозом «стертая форма дизартрии». Экспериментальная работа проводилась в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный) в течение года, с сентября 2018 по август 2019.

На констатирующем этапе для выявления актуального уровня сформированности темпо-ритмической организации речи у дошкольников со стертой формой дизартрии была использована диагностика, разработанная В.Е. Артемьевой, Е.А. Лариной [9; 10]. Диагностика состоит из 12 проб:

- 1) восприятие темпа в неречевом плане;
- 2) воспроизведение темпа в неречевом плане;
- 3) восприятие темпа в речевом плане;
- 4) воспроизведение темпа в речевом плане;
- 5) скоординированное с движениями воспроизведение слогов и слов с различным темпом;
- 6) восприятие ритма в неречевом плане;
- 7) воспроизведение ритма в неречевом плане;
- 8) различение ритмов по слуховому образцу;
- 9) восприятие ритмической структуры в речевом плане;
- 10) воспроизведение ритмической структуры в речевом плане (комбинации одинаковых слогов);
- 11) воспроизведение ритмической структуры в речевом плане (комбинации слогов с разными гласными и согласными звуками);
- 12) отхлопывание слогового ритма с одновременным проговариванием.

Оценка результатов производится по балльно-уровневой системе: 4 балла – безошибочное воспроизведение ритмических серий; 3 балла – выполнение задания с ошибками, которые исправляются самостоятельно по ходу выполнения задания; 2 балла – выполнение задания с ошибками, которые исправляются после 1–2 повторов задания; 1 балл – выполнение задания с ошибками, которые исправляются после 3–5 повторов задания; 0 баллов – воспроизведение ритмических серий недоступно.

Высокий уровень сформированности темпо-ритмической организации речи – 50–56 (89–100 %) баллов. Выше среднего уровень сформированности темпо-ритмической организации речи – 42–49 (75–88 %) баллов. Средний уровень сформированности темпо-ритмической организации речи – 28–41 (50–74 %) баллов. Ниже среднего уровень сформированности темпо-ритмической организации речи – 14–27 (25–49 %) баллов. Низкий уровень – несформированность темпо-ритмической организации речи – 0–13 (24 % и ниже) баллов.

Формирующий этап исследования был направлен на преодоление нарушений темпо-ритмической организации речи у детей экспериментальной группы, длительность формирующего эксперимента – 11 месяцев. Занятия проводились два раза в неделю по 25–30 минут

преимущественно в групповой форме. Формирование временной организации речи происходило при усвоении ритмов разных уровней: слогового, словесного, их совмещения с логическим центром синтагмы, подчиненности синтагм, составляющих фразу, логическому центру [11; 12]. Логопедическая работа строилась на основе двигательного сопровождения ритмических структур: под воздействием пальцев рук формировались основные ритмические структуры слов, которые синхронизировались со свободными движениями рук и туловища. С этой целью проводились упражнения по маркировке ритма в неречевом и речевом плане сопряженно и отраженно, затем самостоятельно под музыку, по зрительной схеме и по инструкции. Усвоение детьми ритмической системы осуществлялось в следующей последовательности: усвоение эталонов темпа (медленный, умеренный, быстрый), метра (акцентированные и неакцентированные доли), ритмического рисунка (простого – состоящего из равных длительностей, сложного – из неравных ритмических структур). Работа над темпом и ритмом носила моделирующий характер: перешифровка визуальных моделей в акустические или кинетические. В процессе работы вырабатывались умения двигаться в заданном темпе, чередовать движения в различном темпе, согласовывать движения с темпо-ритмической организацией высказывания, проговаривать речевой материал с движением и позже без движения в заданном темпе и ритме.

Исходя из выявленных специфических нарушений темпо-ритмической организации речи у детей со стертой формой дизартрии, наиболее продуктивным, по нашему мнению, было использование элементов логоритмики в процессе организации логопедической помощи детям дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

### СТРУКТУРА ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ

Структура логопедического занятия с дошкольниками со стертой формой дизартрии включает в себя несколько этапов.

1. Организационный момент – на данном этапе происходит введение в тему занятия, целеполагание, создание положительного настроения, пробуждение интереса к предстоящему занятию и плавное введение ребенка в работу.

2. Основная часть – данный этап включает в себя дифференцированный массаж, дыхательную, голосовую практику, работу над общей, мелкой и артикуляционной моторикой [13]; задания и упражнения в соответствии с темой, целью и задачами занятия. Обязательная часть этого этапа – физкультурная минутка, которая предназначена для снятия усталости и напряжения, совершенствования общей моторики, а также для эмоционального заряда.

3. Заключительная часть. Рефлексия – данный этап необходим для подведения итогов, определения результатов занятия. Следует проводить упражнения на релаксацию для снятия эмоционального и физического напряжения [14].

Остановимся на описании элементов логоритмики, которые могут входить в структуру логопедического занятия с детьми дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

1. Упражнения для развития артикуляционной моторики. Для развития артикуляционного аппарата в начале логопедических занятий всегда проводятся упражнения для губ, языка, нижней челюсти. С этой целью можно использовать такие хорошо известные динамические упражнения, как «Лошадка», «Почистим зубки», «Улыбка – хоботок», «Качели», «Гармошка», «Маляр», и добавить ритмическую основу в виде счета, стука метронома или акцента в музыке для формирования у ребенка ритмичных артикуляционных движений [15].

2. Упражнения на развитие фонационного дыхания. Дети со стертой дизартрией часто говорят на вдохе, им не хватает воздуха для завершения фразы, вследствие этого с ними необходимо проводить работу по постановке правильного диафрагмального дыхания [16]. Детей необходимо научить бесшумно производить вдох и экономно, плавно расходовать воздух на выдохе во время речи. Данный элемент может быть включен в начало логопедического занятия. В упражнения включается речевой материал, произносимый на выдохе. В качестве речевого материала используются сначала звуки, слоги, затем слова и предложения, стихотворения.

Пример – упражнение «Опадают листья». Упражнение выполняется под спокойную музыку. Ребенок делает вдох с одновременным поднятием рук над головой, на выдохе ребенок выполняет легкие покачивающие движения руками и корпусом вправо-влево, произнося звук [ф]. Затем снова делает вдох с подъемом рук, а на выдохе медленно опускает руки и продолжительно произносит звук [ш].

3. Упражнения, развивающие общую моторику и формирующие чувство темпа и ритма. Упражнения включают в себя несложные движения, такие как хлопки, взмахи руками, наклоны, затем добавляются движения ногами, ходьба, маршировка, бег под музыку [17]. Все передвижения изначально выполняются в одном направлении, и лишь со временем задания усложняются, изменяется направление движений и их темп. Ходьба и маршировка в различных направлениях формируют четкую координацию движений рук и ног, улучшают осанку, а так как движения выполняются под музыку, со временем они становятся ритмичными, и дети учатся контролировать и произвольно регулировать темп своих действий [18]. Данный элемент может быть использован в качестве вводных упражнений логопедического занятия для включения детей в рабочий процесс.

Примеры упражнений:

1) «Часики»: дети становятся в одну линию и под медленную музыку выполняют легкие наклоны влево-вправо, изображая ход часов [19]. Как только музыка прекращается, дети останавливаются. Затем логопед включает быструю музыку, и дети должны выполнять наклоны более быстро. Каждый раз во время паузы логопед с детьми обсуждают, в каком темпе шли часы;

2) «Ручеек»: под темп марша дети идут парами друг за другом, держась за руки. Как только происходит смена музыки на быструю, дети должны остановиться и поднять руки, образуя коридор, в который пробегает первая пара и становится последней. При возобновлении темпа марша пары снова продолжают ход.

4. Упражнения для формирования темпа и ритма речи, координации речи с движениями. Данный элемент может быть включен в основной этап логопедического

занятия, необходимо лишь подобрать речевой материал, соответствующий теме занятия. Например, на занятии по автоматизации звуков, развитию лексического словаря можно заняться чтением детских стихотворений с четким ритмом, например, таких авторов, как А. Барто, С.Я. Маршак, Б.В. Заходер, К. Чуковский и др. Ребенок вместе с логопедом читает стихотворение в умеренном темпе, отхлопывая его ритм. Данное упражнение способствует и усвоению ритмической структуры слова, и обогащению словаря детей.

Элемент логоритмики может быть использован в качестве физминутки. Но необходимо помнить, что речевой материал должен подбираться с учетом возрастных и индивидуальных возможностей и особенностей ребенка. Стихотворения, чистоговорки, песни подбираются так, чтобы можно было соотнести движения с ритмом речи. Лучше, чтобы в тексте присутствовало много глагольной лексики для более легкого сопровождения текста движениями.

Пример упражнения – «Ванька-встанька»: «Ванька-встанька (наклоняются и выпрямляются). Ванька-встанька (наклоняются и выпрямляются). Приседай-ка и вставай-ка (приседают и встают). Непослушный, ишь какой! (качают головой и роняют ее на грудь) Нам не справиться с тобой (возвращаются в исходное положение)» [20].

5. Упражнения для релаксации и регуляции мышечного тонуса. Целью упражнений являются снижение мышечного напряжения, воспитание произвольного, контролируемого напряжения и расслабления мышц. Напряжение в упражнениях соотносится с громким звучанием музыки, а расслабление, наоборот, с тихим музыкальным звучанием. Необходимо помнить, что подобранная музыка должна быть ритмичной, логопед должен следить, чтобы все движения дети выполняли в соответствии с ритмом мелодии, если необходимо, логопед может сопровождать музыку счетом или отстукиванием ритмического рисунка.

Примеры упражнений:

1) под громкую музыку дети громко, тяжело, с напряжением топают. Со сменой музыки на тихую дети бегают по комнате на носочках легко, расслабленно;

2) дети передвигаются подскоками по кругу, когда играет громкая музыка; при звучании тихой музыки дети идут, выполняя взмахи руками вверх и вниз.

Данные упражнения следует выполнять на завершающем этапе логопедического занятия после интенсивной деятельности.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

По результатам констатирующего этапа эксперимента респонденты были поделены на три подгруппы. В первую подгруппу вошли 60 % детей, которые находятся на среднем уровне сформированности темпо-ритмической организации речи. Во время работы отмечались ошибки при выполнении заданий на воспроизведение темпа и ритма в речевом плане – дети затруднялись в изменении темпа речи, заданного диагностом, наблюдались трудности в координировании движений и воспроизведении слогов и слов с различным темпом. В некоторых заданиях отмечались запинки, речь на вдохе. Были выявлены затруднения в различении ритмов по слуховому образцу.

Во вторую подгруппу вошли 25 % детей, чей уровень развития темпо-ритмической организации речи ниже среднего. При выполнении заданий в речевом и неречевом плане отмечались ошибки, которые исправлялись после нескольких попыток. Респонденты с трудом дифференцировали темп и ритм. При выполнении задания на воспроизведение темпа в речевом плане дети проговаривали все предложения лишь в ускоренном темпе. Задания на координацию движений и воспроизведение слогов и слов с различным темпом выполнялись с трудом и с большим количеством ошибок. Практически в каждом задании детям требовалась помощь экспериментатора. Темпо-ритмическая организация речи сформирована недостаточно.

В третью подгруппу вошли 15 % детей исследуемой группы, у которых был выявлен низкий уровень сформированности темпо-ритмической организации речи на констатирующем этапе исследования. Восприятие и воспроизведение темпа и ритма в речевом и неречевом плане грубо нарушено. Дети не могли выполнить задания, связанные с речевой продукцией. Задания на восприятие и воспроизведение темпа и ритма в неречевом плане выполнялись с ошибками после трех повторов задания. Темпо-ритмическая организация речи не сформирована.

Результаты контрольного эксперимента показали, что в первой подгруппе величина параметра «Воспроизведение темпа и ритма в речевом плане» увеличилась на 30 %, параметра «Воспроизведение темпа и ритма в неречевом плане» – на 26 %, параметров «Скоординированное с движениями воспроизведение слогов и слов с различным темпом» и «Отхлопывание слогового ритма с одновременным проговариванием» – на 10 %. Респонденты практически безошибочно воспроизводили вслед за экспериментатором фразы в определенном темпе, при самостоятельной речевой продукции также старались контролировать темп, скорость речи сдвинулась к рамкам нормы. Дети реже делали запинки в речи, правильно делили слова на слоги, контролировали дыхание, старались говорить только на выдохе. Вследствие этого 25 % детей данной группы перешли на уровень сформированности темпо-ритмической организации речи «выше среднего».

Во второй подгруппе детей значение параметра «Воспроизведение темпа и ритма в неречевом плане» увеличилось на 36 %, значение параметра «Воспроизведение темпа и ритма в речевом плане» – на 22 %, «Отхлопывание слогового ритма с одновременным проговариванием» – на 12 %. У детей данной группы было отмечено большее увеличение значения показателей при выполнении заданий в неречевом плане. Респонденты более успешно воспринимали и дифференцировали темп и ритм, воспроизводили ритмические цепочки без дополнительных повторов и помощи экспериментатора. По результатам контрольного эксперимента из данной группы 15 % детей перешли на средний уровень сформированности темпо-ритмической организации речи.

В третьей группе детей в 2 раза произошло увеличение значения параметра «Воспроизведение темпа и ритма в неречевом плане», значение параметра «Воспроизведение темпа и ритма в речевом плане» выросло в 1,5 раза. Дети данной группы делали меньше ошибок при выпол-

нении заданий, более успешно выполняли задания на восприятие темпо-ритмических конструкций; когда они совершали ошибки при воспроизведении, то зачастую самостоятельно замечали их и пытались исправить. Задания в речевом плане выполнялись все же с трудом, но были доступны к выполнению с помощью экспериментатора и с меньшим количеством ошибок. По результатам контрольного эксперимента из данной группы 5 % детей перешли на уровень сформированности темпо-ритмической организации речи «ниже среднего».

По итогам контрольного эксперимента было выявлено, что изменился состав групп респондентов. 10 % исследуемой группы относятся к низкому уровню сформированности темпо-ритмической организации речи, 15 % – к уровню сформированности «ниже среднего», 50 % – к среднему уровню. Также выявилась новая группа детей с уровнем сформированности темпа и ритма «выше среднего», куда входит 25 % респондентов, перешедших из среднего уровня.

## ВЫВОДЫ

Формирование временной организации речи происходит при усвоении слогового и словесного ритмов на основе двигательного сопровождения ритмических структур при маркировке в неречевом и речевом плане.

Использование элементов логоритмики на логопедических занятиях способствует успешному формированию темпо-ритмической организации речи у детей со стертой формой дизартрии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Гарёва Т.А. Состояние речезыковых процессов у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией // Дефектология. 2017. № 5. С. 12–18.
2. Belyk M., Brown S. Perception of affective and linguistic prosody: an ALE meta-analysis of neuroimaging studies // Social cognitive and affective neuroscience. 2015. Vol. 9. № 9. P. 1395–1403.
3. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: Астрель, 2010. 254 с.
4. Bohrova Kh.B. Results of a study of a prosodic component of a speech in preschool children // Psycholinguistics. 2016. Vol. 20. № 1. P. 26–35.
5. Филатова Ю.О., Прокопенко Е.В. Логоритмика: технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи. М.: Национальный книжный центр, 2017. 208 с.
6. Шашкина Г.Р. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: логопедическая ритмика. М.: Юрайт, 2019. 215 с.
7. Комаровская А.О. Роль логоритмики в коррекционной работе с детьми с дизартрией // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2017. С. 225–227.
8. Иванова Н.В. К вопросу о значении логопедической ритмики в коррекции речевых нарушений // Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. 2017. № 3. С. 67–72.

9. Ларина Е.А., Артемьева В.Е. К вопросу о формировании темпо-ритмической организации речи у дошкольников со стертой дизартрией // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 5А. С. 260–269.
10. Ларина Е.А. Скрининг-диагностика интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста // Современное образование: проблемы и перспективы развития. Чебоксары: Среда, 2019. С. 39–55.
11. Григорьева Л.В. Формирование просодики у дошкольников со стертой формой дизартрии // Приоритетные направления развития образования и науки: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Интерактив плюс, 2017. С. 89–90.
12. Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм. М.: Флинта, 2018. 200 с.
13. Бабинова Н.В. Особенности проведения логоритмических занятий с детьми с тяжелыми нарушениями речи // Образовательная среда сегодня: теория и практика: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Интерактив плюс, 2017. С. 28–30.
14. Zborowski M., Zborowska J. Terapia dysfunkcji procesu komunikacji: dysarthria – studium przypadku // *Symbolae Europaeae*. 2015. Vol. 7. P. 78–88.
15. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. М.: Детство-Пресс, 2010. 352 с.
16. Коновалова Е.Г. Логоритмика – метод формирования коммуникативных навыков дошкольников посредством музыки, движения и слова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. № 2. С. 169–170.
17. Бохан О.А., Лашкова Л.В. Логоритмика как средство коррекции речевого нарушения у дошкольников // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. № 2. С. 100–102.
18. Меженцева Г.Н. Логопедическая ритмика как средство развития моторных и речевых функций детей дошкольного возраста с ОНР // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2019. № 4. С. 67–73.
19. Жулина Е.В., Соловьева Н.Н. Логопедическая ритмика как средство коррекции просодики у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 79–82.
20. Чарушина А.В. Особенности формирования просодической стороны речи у детей со стертой дизартрией. Пенза: Социосфера, 2017. 114 с.
4. Bohrova Kh.B. Results of a study of a prosodic component of a speech in preschool children. *Psycholinguistics*, 2016, vol. 20, no. 1, pp. 26–35.
5. Filatova Yu.O., Prokopenko E.V. *Logoritmika: tekhnologiya razvitiya motornogo i rechevogo ritmov u detey s narusheniyami rechi* [Rhythm-based treatment technology for the development of motor and speech rhythms in children with speech disorders]. Moscow, Natsionalnyy knizhnyy tsentr Publ., 2017. 208 p.
6. Shashkina G.R. *Osnovy korrektsionnoy pedagogiki i korrektsionnoy psikhologii: logopedicheskaya ritmika* [Fundamentals of corrective pedagogy and corrective psychology: rhythm-based speech therapy]. Moscow, Yurayt Publ., 2019. 215 p.
7. Komarovskaya A.O. The role of rhythm-based speech therapy in correctional work with children suffering dysarthria. *Mir detstva v sovremennom obrazovatelnom prostranstve: sbornik statey studentov, magistrantov, aspirantov*. Vitebsk, Vitebskiy gosudarstvennyy universitet im. P.M. Masherova Publ., 2017, pp. 225–227.
8. Ivanova N.V. On the issue of the importance of logopedic rhythmic in correction of speech violations. *Aktualnye problemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya*, 2017, no. 3, pp. 67–72.
9. Larina E.A., Artemeva V.E. The matter of forming tempo-rhythmical of organization of speech of preschool children with erased dysarthria. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 2018, vol. 8, no. 5A, pp. 260–269.
10. Larina E.A. Screening of Speech Intonation in Preschool Children. *Sovremennoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya*. Cheboksary, Sreda Publ., 2019, pp. 39–55.
11. Grigoreva L.V. Development of prosody in preschool children with erased dysarthria. *Prioritetnye napravleniya razvitiya obrazovaniya i nauki: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Cheboksary, Interaktiv plus Publ., 2017, pp. 89–90.
12. Ivanova-Lukyanova G.N. *Kultura ustnoy rechi: intonatsiya, pauzirovanie, logicheskoe udarenie, temp, ritm* [Culture of oral speech: intonation, pausing, logical stress, tempo, rhythm]. Moscow, Flinta Publ., 2018. 200 p.
13. Babinova N.V. Peculiarities of speech rehabilitation classes for children with severe speech impairment. *Obrazovatel'naya sreda segodnya: teoriya i praktika: sbornik materialov II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Cheboksary, Interaktiv plus Publ., 2017, pp. 28–30.
14. Zborowski M., Zborowska J. Terapia dysfunkcji procesu komunikacji: dysarthria – studium przypadku. *Symbolae Europaeae*, 2015, vol. 7, pp. 78–88.
15. Volkova G.A. *Logopedicheskaya ritmika* [Logopedic rhythm]. Moscow, Detstvo-Press Publ., 2010. 352 p.
16. Konovalova E.G. Logopedic rhythmic as a method of forming communicative skills of preschoolers through music, movement and words. *Doshkolnoe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy razvitiya*, 2015, no. 2, pp. 169–170.
17. Bokhan O.A., Lashkova L.V. Logopedic rhythmic as a means of correcting speech impairment of preschool

## REFERENCES

1. Filicheva T.B., Tumanova T.V., Gareva T.A. Condition of Speech and Language Processes of Preschool Children with Minimal Dysarthria. *Defektologiya*, 2017, no. 5, pp. 12–18.
2. Belyk M., Brown S. Perception of affective and linguistic prosody: an ALE meta-analysis of neuroimaging studies. *Social cognitive and affective neuroscience*, 2015, vol. 9, no. 9, pp. 1395–1403.
3. Arkhipova E.F. *Korrektsionno-logopedicheskaya rabota po preodoleniyu stertoy dizartrii u detey* [Correctional and logopedic work with children to overcome erased dysarthria]. Moscow, Astrel Publ., 2010. 254 p.

- children. *Doshkolnoe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy razvitiya*, 2015, no. 2, pp. 100–102.
18. Mezhentseva G.N. Logopedic rhythm as a means of developing motor and speech functions of preschool children with the general speech underdevelopment. *Korreksionnaya pedagogika: teoriya i praktika*, 2019, no. 4, pp. 67–73.
19. Zhulina E.V., Soloveva N.N. Logopedic rhythmic as means of correction of a prosodika at children of preschool age with the erased dizartriya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2018, no. 58–2, pp. 79–82.
20. Charushina A.V. *Osobennosti formirovaniya prosodicheskoy storony rechi u detey so stertoy dizartriyei* [Development characteristics of the prosodic aspects of speech of children with erased dysarthria]. Penza, Sotsiosfera Publ., 2017. 114 p.

**DEVELOPMENT OF THE TEMPO-RHYTHMIC ORGANIZATION OF SPEECH  
OF PRESCHOOL CHILDREN WITH ERASED DYSPHARTHRIA IN SPEECH THERAPY SESSIONS  
USING THE ELEMENTS OF LOGOPEDIC RHYTHMICS**

© 2020

*E.A. Larina*, PhD (Pedagogy), Associate Professor,  
assistant professor of Chair of Theory and Methodology of Pedagogy and Defectology  
*V.N. Perevalova*, student  
*Pacific National University, Khabarovsk (Russia)*

*Keywords:* development of the tempo-rhythmic organization of speech; the erased form of dysarthria; logopedic rhythmic; preschool children.

*Abstract:* One of the common speech disorders represented as a complex symptom group that reveals in disorders of the phonetic and prosodic components of speech is an erased form of dysarthria. The subject of research is the insufficiently studied peculiarities of the tempo-rhythmic organization of speech of preschoolers with an erased form of dysarthria, and a description of the unique techniques for their development. The authors identify the forms of erased dysarthria and describe its specific symptoms, disorders, including neurological ones, which negatively affect the speech development of children. The paper describes the concept of “tempo-rhythmic organization of speech” and the meaning of this prosodic component. The work mainly focuses on the description of the rhythm-based speech therapy, consideration of the aspects related to organization and the contents, which contribute to the treatment of speech disorders using structured motor exercises combined with words and music. The authors describe the structure of a lesson showing the necessity to use the rhythm-based speech therapy as a means of treating rhythmic disorders (motor, musical and speech) of preschool children with erased dysarthria. Based on the generalized practical experience of the scientists working on this issue, the paper presents and clearly describes the key elements of logopedic rhythmic that can be included in the structure of speech therapy classes to facilitate the development of the tempo and rhythm in preschool children with erased dysarthria. Since the tempo-rhythmic organization of speech is the highest level of development of the motor function of the body, based on motor support, in the exercises proposed by the authors, much attention is paid at all stages of work to improving general and fine motor skills, coordination of movements, spatial orientation, and regulation of muscle tone.

**КАРАСУБАЗАРСКАЯ ЖЕНСКАЯ ГИМНАЗИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

© 2020

*А.А. Шелягова*, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры философии, культурологии и гуманитарных дисциплин  
*Крымский университет культуры, искусств и туризма, Симферополь (Россия)*

*Ключевые слова:* средние учебные заведения; гимназическое образование; учебно-воспитательный процесс; Крым; Карасубазарская женская гимназия.

*Аннотация:* Проведен историко-педагогический анализ процесса становления и развития Карасубазарской женской гимназии Симферопольского уезда Таврической губернии в начале XX века. Установлено, что на содержание Карасубазарской женской гимназии ежегодно выделялись денежные ассигнования от государственного казначейства, городской управы, еврейского общества, а также бюджет гимназии пополнялся за счет платы за обучение, сумма которой ежегодно менялась. Важную роль в материальном и финансовом обеспечении гимназии играл попечительский совет. Ретроспективный анализ дает возможность утверждать, что в исследуемый период структурно гимназия состояла из рекреационного и гимнастического залов, помещений для приготовительных классов и практических занятий учениц 8-го класса, фундаментальной библиотеки, физического кабинета и кабинета естественных наук и учебных пособий. Выявлено, что количество учащихся гимназии постоянно возрастало, и среди гимназисток преобладали дети мещан, крестьян, дворян, чиновников и купцов, как правило, православного вероисповедания. Проанализировано и охарактеризовано содержание гимназического образования, которое имело классическую направленность: русский язык и словесность, математика, педагогика, история, география, естественная история, педагогика, физика, космография, чистописание, рукоделие, рисование, пение, музыка и танцы, гимнастика и гигиена. Ведущее место занимало изучение французского и немецкого языков. Отмечено, что учебное начальство занималось разработкой правил о внешкольном надзоре и заботилось не только о воспитании девушек в стенах гимназии, но и о том, как они ведут себя за ее пределами. Установлено, что Карасубазарская женская гимназия давала общее образование, предоставляла возможность после ее окончания заниматься учительской деятельностью в уездных и низших училищах, готовила к поступлению в университет, воспитывала культурного человека, а также стремилась к сохранению традиций воспитания и образования.

**ВВЕДЕНИЕ**

Сегодня история отечественного народного образования представляет не только научный, но и практический интерес. Поиск новых форм получения качественного образования приводит к возникновению обособленного интереса к истории развития системы образования. Различные историко-педагогические аспекты учебно-воспитательного процесса в дореволюционных средних учебных заведениях Российской империи на примере гимназий Крыма имеют научное и практическое значение для современных учебных заведений.

Историко-педагогическое изучение опыта становления и развития отечественных гимназий как неотъемлемой части культуры и общероссийского процесса формирования системы среднего образования достаточно широко представлено в современных публикациях [1–3].

В последнее десятилетие важное место занимают исследования, раскрывающие особенности учебно-воспитательного процесса в женских гимназиях России середины XIX – начала XX века, которые сочетали в себе общеобразовательный гимназический курс с качественной профессиональной подготовкой [4; 5]. Внеклассной деятельности как важной части школьной жизни уделяется внимание в работах, касающихся гимназического образования в России [6]. Особенности становления и развития частных женских гимназий середины XIX – начала XX века являются предметом исследований современных авторов [7; 8].

Тема истории становления и развития гимназий Крыма XIX – начала XX века является актуальной и характеризуется повышенным интересом к изучению гимназического образования в региональном контексте и объек-

тивным осмыслением исторического опыта, о чем свидетельствуют работы крымских исследователей [9; 10]. На основе архивных материалов и конкретных примеров раскрыты особенности содержания образования и обучения в отдельных гимназиях Крыма [11; 12]. Особое место занимают исследования, в которых раскрыта роль гимназий Крыма в повышении культурного, интеллектуального уровня и физического развития учащихся средних учебных заведений [13; 14]. Часть работ крымских авторов посвящена специфике организации немецких женских учебных заведений и историографии развития частного образования Крыма, в том числе и гимназического [15; 16]. Вместе с тем анализ проблематики этих исследований позволяет утверждать, что они недостаточно раскрывают становление и развитие крымских гимназий XIX – начала XX века на региональном уровне.

Созданию системы школьного образования (в том числе и гимназического) уделяется внимание и в зарубежных исследованиях, касающихся истории становления средней школы в Германии, представленной тремя видами школ (начальная, реальная школа и гимназия) [17; 18]; развития Габсбургской образовательной системы, обусловленной влиянием экономического роста Австрии [19]; подготовки педагогических кадров для немецкой начальной, средней школы и гимназии, а также преподавания в этих учебных заведениях дисциплины «Педагогика», которая в исследуемый период носила философский и исторический характер [20].

Цель работы – на основе архивных документов проследить процесс развития Карасубазарской женской гимназии и восполнить имеющиеся пробелы в изучении истории образования Крыма начала XX века.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Воссоединение Крыма с Россией и официальное административное оформление Таврической губернии способствовало изменениям в системе образования, что привело к созданию учебных заведений разных типов и видов. В дореволюционный период гимназия выступала основным типом среднего общеобразовательного учебного заведения с углубленным изучением отдельных предметов и предоставляла полноценное, фундаментальное среднее образование и приоритетное право поступления в высшее учебное заведение (преимущественно в университет). Одним из наиболее распространенных типов средних учебных заведений, дающих общее среднее образование в Крыму в середине XIX – начале XX века, была гимназия. К началу XX века практически во всех городах Крыма уже существовала система гимназического образования, состоящая из казенных и частных мужских и женских гимназических учебных заведений.

В начале XX века Таврическая губерния разделялась на 8 уездов и 2 градоначальства. Население Симферопольского уезда, располагавшегося на территории Крыма, составляло 142 тыс. человек, в том числе в г. Карасубазаре – 13 тыс. человек. 12 октября 1903 года в г. Карасубазаре (сейчас – Белогорск, Республика Крым) была открыта женская прогимназия в составе 2 классов, о чем свидетельствует письмо попечителя Одесского учебного округа за № 21735 от 11 октября 1903 года<sup>1</sup>. На содержание 38 учениц прогимназии было выделено 1575 руб. из государственного казначейства и 218 руб. 75 коп. из Карасубазарской городской думы. Попечительский совет прогимназии выделил 120 руб. на текущие расходы. В августе 1904 года открыт 3-й класс, в августе 1905 – 4-й класс, в августе 1907 – 5-й класс, в августе 1908 – 6-й класс, в августе 1909 – 7-й класс, в августе 1910 – 8-й дополнительный педагогический класс и в 1914 году – подготовительный класс. В связи с открытием 7-го класса гимназия преобразована в полную гимназию<sup>2</sup>.

О значении учебного заведения свидетельствует посещение гимназии первыми лицами государства. Так, 15 октября 1913 года Карасубазарскую женскую гимназию посетили попечитель Одесского учебного округа В.А. Смольянинов и министр народного просвещения Л.А. Кассо. Последний остался доволен ее работой и в ознаменование своего посещения написал в «визитационной книге»: «15 октября 1913 года Министр народного просвещения Л.А. Кассо»<sup>3</sup>.

Прогимназия располагалась в наемном доме Ф.К. Кахузова по улице Чильтерин, а уже с 12 октября 1908 года размещалась в доме, выстроенном на пособие от Мини-

стерства народного просвещения (в сумме 15000 руб.) и городского общества, городу за наем уплачивалось 1000 руб. в год. Помещение было достаточно удобным для того времени, «...классы большие, светлые, теплые, коридор обширный с прекрасным вестибюлем... В общем здание гимназии вполне отвечает своему назначению при нормальном количестве классов»<sup>4</sup>.

В 1910 году был выстроен обширный рекреационный зал. С открытием 8-го класса это здание не совсем соответствовало требованиям учебного заведения, так как отсутствовали библиотека, физический кабинет, гимнастический зал, помещения для приготовительных классов и практических занятий учениц 8-го класса, оборудованные позже. Попечительский совет выделял незначительные средства на устройство библиотеки, кабинетов и приобретение учебных пособий, то есть на то, без чего не могло нормально существовать учебное заведение<sup>5</sup>.

Но уже на 1 января 1914 года ситуация изменилась в лучшую сторону, и открытая фундаментальная библиотека при Карасубазарской женской гимназии насчитывала 667 названий на 1257 руб. 63 коп., ученическая – 1156 названий на 1042 руб. 76 коп. Формирование фондов библиотек осуществлялось за счет новых приобретений книг: так, например, в 1914 году в фундаментальную библиотеку приобрели 28 названий в 41 томе на 68 руб. 20 коп., в ученическую – 81 название в 94 томах на сумму 63 руб. 55 коп. Физический кабинет состоял из 138 инструментов и приборов на сумму 141 руб. 25 коп. В кабинете естественных наук содержалось 20 настенных картин по ботанике и зоологии, 19 наглядных пособий Саговского, 2 ботанических атласа, модель человека и модели его органов, 2 коллекции минералов, 1 коллекция микроскопических препаратов. В гимназии имелся и кабинет других учебных пособий, который содержал 303 наглядных пособия, 2 атласа, 1 глобус, 2 машины для рукоделия, 35 географических и исторических карт, 135 моделей по рисованию и черчению, 92 других учебных пособия. Все это подтверждает использование принципа наглядности в обучении, что способствовало лучшему усвоению учебного материала<sup>6</sup>.

На основе анализа архивных данных установлено, что основными источниками содержания гимназии выступали денежные ассигнования от государственного казначейства, города, еврейского общества и платы за право учения, представленные в таблице 1<sup>7 8</sup>.

Из таблицы 1 видно, что Карасубазарская женская гимназия в основном содержалась за счет платы за право

<sup>4</sup> См. 2.

<sup>5</sup> По исполнению распоряжений попечителя Одесского учебного округа о ходатайствах на его имя. Сведения о педагогическом персонале и распределении уроков иностранных языков и о наградах учителей // Государственный архив Республики Крым. Ф. 354. Карасубазарская женская гимназия. Оп. 1. Д. 50. 71 л.

<sup>6</sup> См. 2.

<sup>7</sup> Сведения об учащихся, педагогическом персонале и о распределении уроков на 1908–1909 учебный год // Государственный архив Республики Крым. Ф. 354. Карасубазарская женская гимназия. Оп. 1. Д. 18. 16 л.

<sup>8</sup> См. 5.

<sup>1</sup> Копия письма попечителя Одесского учебного округа с сообщением о проведении первого международного конгресса школьной гигиены в Германии (Нюрнберг) в 1904 году. Сведения о распределении недельных уроков в Карасубазарской женской гимназии // Государственный архив Республики Крым. Ф. 354. Карасубазарская женская гимназия. Оп. 1. Д. 1. 33 л.

<sup>2</sup> Отчёт по Карасубазарской женской гимназии за 1913 год // Государственный архив Республики Крым. Ф. 354. Карасубазарская женская гимназия. Оп. 1. Д. 44. 43 л.

<sup>3</sup> См. 2.

Таблица 1. Источники содержания Карасубазарской женской гимназии

Год	Сумма	Источники содержания, руб.				
		Государственное казначейство	Городская управа	Еврейское общество	Плата за обучение	Другие источники
1908	8885	1000	2450	–	5435,0	–
1913	18350	5000	3200	150	10000,0	–
1914	20380	3500	2419	150	11650,5	2660,5

учения, от пособия, получаемого от государственного казначейства и города, и других незначительных источников. Данные цифры подтверждают факт важности и необходимости функционирования данного гимназического учебного заведения на территории Симферопольского уезда, о чем свидетельствуют постоянно возрастающие денежные суммы на ее содержание.

В Карасубазаре существовало городское общество вспомоществования, которое оказывало материальную поддержку всем учащимся данного города; так, например, в 1913 году на всех учениц женской гимназии было выделено 870 руб. для оплаты обучения. Ежегодно плата за право учения в гимназии взималась в размере: 1) для местных в 1-м и 2-м классах – 50 руб., в 3-м классе – 65 руб., в 4-м – 70 руб., в 5-м, 6-м, 7-м – 75 руб., в 8-м – 100 руб.; 2) для иногородних в 1-м и 2-м классах – 60 руб., в 3-м классе – 70 руб., в 4-м – 75 руб., в 5-м, 6-м, 7-м – 80 руб., в 8-м – 115 руб. Обучение иногородних учениц обходилось гимназии дороже, поэтому плата в зависимости от класса обучения для них была выше на 5–15 рублей, чем для местных<sup>9</sup>. В 1918/1919 учебном году плата за обучение выросла до 350 руб. в год<sup>10</sup>.

Со стороны общества развитию Карасубазарской женской гимназии способствовал постоянно действующий попечительский совет, главная функция которого заключалась в решении хозяйственных вопросов: составлении сметы доходов и расходов, изыскании средств для улучшения материального положения гимназии и освобождения от платы за обучение малоимущих учениц.

Предложениями попечителя Одесского учебного округа были утверждены попечительница гимназии – жена купца-землевладельца София Егоровна Селинова (с 1904 года) и председатель попечительского совета – губернский секретарь Елевферий Аристович Кондраки (с 1907 года). С момента основания гимназии членами попечительского совета были избраны: потомственный почетный гражданин И.Б. Шишман, поселянин Р.М. Медиев, дворянин Д.П. Соляников, купец К.О. Баронов, купеческий сын С.М. Бабаев, карасубазарские мещане А.Е. Алтунджи, В.Я. Тиминджиева, Е.Л. Дугуджиева, К.Р. Касабов<sup>11</sup>. С августа 1913 года членами совета также стали потомственный почетный гражданин Б.Э. Бобович, княгиня Е.И. Кугушева, дворянин Н.А. Качиони, землевладелец Г.Л. Спендиаров, коллеж-

ский ассессор Н.Г. Бедрезов, потомственный почетный гражданин С.Г. Алтунджи, мещанин Л.Э. Искерский и купец Г.Х. Ягджиев. В состав попечительского совета входил председатель педагогического совета (Е.П. Толмачёва и В.Ф. Трохимович) и врач гимназии (З.М. Залкинд)<sup>12</sup>.

Первой начальницей женской прогимназии 3 октября 1903 года была назначена Екатерина Павловна Толмачёва (избранная попечительским советом гимназии и утвержденная попечителем Одесского учебного округа), вдова коллежского ассессора. Согласно формулярному списку Е.П. Толмачёвой, начальница окончила полный курс наук в Киевском институте благородных девиц со званием домашней наставницы и была награждена серебряной медалью. Педагогический опыт она приобрела, преподавая в Карасубазарской Армяно-католической церковно-приходской школе, в Симферопольской казенной женской гимназии и частной женской гимназии Е.И. Оливер<sup>13</sup>. Следовательно, вопросом становления и развития Карасубазарской женской гимназии занималась высокообразованная женщина, которая могла послужить воспитанницам примером для подражания. Предложением министра народного просвещения от 28 октября 1911 года № 3486 Е.П. Толмачёва уволена со службы по ее прошению от 12 октября 1911 года. Далее гимназию возглавляли В.И. Игнатъева, А.Д. Музалевская, Л.А. Соляникова и К.П. Павлова.

На основе распоряжений попечителя Одесского учебного округа в 1903 году к преподаванию в женской прогимназии были допущены священник, настоятель местной Ильинской церкви И. Боянович (преподавал закон Божий), А.Ф. Пастернак (русский язык и гимнастика), В.Х. Чакирова (математика и рукоделие), Н.Х. Ягджиева (география и чистописание), В.П. Тальгерен (французский язык и пение) и Л.А. Курсель (немецкий язык и рисование)<sup>14</sup>. Но уже к 1914 году в гимназии насчитывалось 19 служащих, из них 1 попечительница, 1 председатель педагогического совета, 1 начальница, 1 законоучитель православного вероисповедания, 2 законоучителя инославных исповеданий, 8 учителей и учительниц наук и языков, 1 учительница рисования и чистописания, 1 учительница пения, 1 учительница гимнастики, 2 классные надзирательницы и 1 врач без оплаты. Достаточно высоким был и образовательный уровень

<sup>9</sup> См. 2.<sup>10</sup> Сведения об учащихся гимназии и ведении обучения // Государственный архив Республики Крым. Ф. 354. Карасубазарская женская гимназия. Оп. 1. Д. 62. 49 л.<sup>11</sup> См. 7.<sup>12</sup> См. 5.<sup>13</sup> Книга копий формулярных списков Карасубазарской женской гимназии за 1907 год // Государственный архив Республики Крым. Ф. 354. Карасубазарская женская гимназия. Оп. 1. Д. 12. 41 л.<sup>14</sup> См. 1.

обучающих: из 19 лиц 6 (31,6 %) окончили высшие учебные заведения и 13 (68,4 %) – средние. Следует отметить, что преподаватель немецкого языка Л.А. Соляникова окончила курс в Керченском Кушниковском институте с серебряной медалью, а преподаватель графических искусств Л.С. Делямуре окончил Московское Строгановское художественно-промышленное училище<sup>15</sup>. Председатель педагогического совета В.Ф. Трохимович характеризовал учителей как «...вполне добропорядочных и в надлежащей степени подготовленных». Свидетельством этому являются и ходатайства о наградах «за отлично усердную службу в гимназии»: ордена Святого Станислава 2-й степени – преподавателю В.Ф. Трохимович и врачу З.М. Залкиндю; медали – исполняющей обязанности начальницы А.Д. Музалевской, учительнице математики М. Бабуджиевой и старшей классной надзирательнице Е.А. Адамович. Протоирей отец Василий Чудновский также был представлен к награде золотым наперсным крестом<sup>16</sup>.

Учебно-воспитательная деятельность гимназии была объектом систематического обсуждения на педагогических советах: например, обсуждались результаты испытаний поступающих, рассмотрение и утверждение годовых оценок, регламентация прав и обязанностей классных наставников, выписка книг для библиотеки гимназии и др.

Благодаря педагогическому персоналу учебное заведение достигало своей «...культурной цели в местном крае с преобладающим инородческим населением, ежегодно выпуская поколение девушек, которые, в преобладающем большинстве, усваивают надлежащим образом преподаваемые им учебные дисциплины и уходят из учебного заведения свободными от тлетворных влияний нашей современности»<sup>17</sup>. Деятельность педагогического персонала во главе с председателем педагогического совета и начальницей гимназии была направлена на физическое, умственное, нравственное развитие воспитанниц путем дружной работы всего коллектива, стремящегося внести в учебно-воспитательную деятельность единство духа, необходимое для усиленного всестороннего совершенствования учащейся молодежи.

Служащие при гимназии руководствовались «Положением о женских гимназиях и прогимназиях» от 24 мая 1870 года, циркулярными распоряжениями начальства и учебными планами. Учебный год в Карасубазарской женской гимназии длился с 15 сентября по 1 августа. Изучение предметов осуществлялось в соответствии с установленными учебными планами для женских гимназий. Курс обучения состоял из следующих предметов: Закон Божий, русский язык и словесность, математика, педагогика, история, география, естественная история, физика, космография, чистописание, рукоделие, немецкий и французский языки, рисование, пение, гимнастика и гигиена. С 1-го по 6-й класс все изучали

рукоделие, благодаря чему «...ученицы свободно научаются изготовлять вещи, необходимые в домашнем обиходе...». Из искусств ученицы обучались пению, музыке, танцам и гимнастике. Гимнастика преподавалась во всех классах в свободные часы от учебных предметов<sup>18</sup>. Огромное внимание уделялось в гимназии физическому развитию воспитанниц. Так, во второй половине 1913 года в трех младших классах была введена шведская гимнастика (система гимнастических упражнений по анатомическому признаку с целью воздействия на отдельные мышечные группы и части тела с введением новых снарядов: шведская (гимнастическая) стенка, гимнастическая скамейка, канаты), а в 4-м, 5-м, 6-м, 7-м классах – сокольская (гимнастика, базирующаяся на упражнениях с предметами, упражнениях на снарядах, массовых упражнениях и пирамидах), в 8-м классе – обе гимнастики вместе. Это свидетельствовало о том, что гимназия готовила всесторонне развитых, культурных и грамотных девушек, будущих жен, матерей и хозяек<sup>19</sup>.

С разрешения управляющего Одесского учебного округа в гимназии допускались отступления в преподавании русского языка, арифметики и иностранного языка. Следует отметить, что на заседании педагогического совета гимназии 26 марта 1913 года были заслушаны докладные записки преподавателей новых языков Л. Соляниковой и О. Гавриловой о желательности отнесения французского и немецкого языков к обязательным предметам для учащихся данной гимназии. Приведем выдержку из постановления педагогического совета гимназии: «Признать на один год в виде опыта в Карасубазарской женской гимназии один из новых языков, по выбору родителей учащихся, обязательным предметом в первых трех классах гимназии и ходатайствовать перед попечителем Одесского учебного округа об утверждении означенного постановления совета с целью, чтобы при переводе учениц из класса в класс неудовлетворительная отметка по иностранному языку считалась для них равносильной с неудовлетворительной отметкой по одному из необязательных предметов в курсе гимназического образования означенных классов»<sup>20</sup>.

Данные «Ведомости распределения недельных уроков на 1908–1909 учебный год» свидетельствуют о приоритетном изучении иностранных языков<sup>21</sup>.

Преобладающее количество уроков отводилось на изучение французского языка – 16,5 %, немецкого языка – 15,2 %, русского языка – 12,6 % и математики с рукоделием – 5,2 %. Высокие показатели успеваемости при изучении французского (97,6 %) и немецкого языков (96,5 %) отражены в ведомости об успехах учащихся Карасубазарской женской гимназии. Общая средняя успеваемость учащихся по всем предметам и по классам

<sup>15</sup> См. 2.

<sup>16</sup> См. 5.

<sup>17</sup> По исполнению распоряжений попечителя Одесского учебного округа о ходатайствах на его имя. Сведения о педагогическом персонале и распределении уроков иностранных языков и о наградах учителей // Государственный архив Республики Крым. Ф. 354. Карасубазарская женская гимназия. Оп. 1. Д. 50. 33 л.

<sup>18</sup> См. 2.

<sup>19</sup> См. 2.

<sup>20</sup> По исполнению распоряжений попечителя Одесского учебного округа о ходатайствах на его имя. Сведения о педагогическом персонале и распределении уроков иностранных языков и о наградах учителей // Государственный архив Республики Крым. Ф. 354. Карасубазарская женская гимназия. Оп. 1. Д. 50. л. 17.

<sup>21</sup> См. 7.

составляла 91,2 %, в 7-м классе – 96,1 %, в 8-м – 100 %. Это были довольно высокие показатели успеваемости<sup>22</sup>.

Число учащихся в Карасубазарской гимназии постоянно возрастало: в 1908 году было 103 ученицы, в 1909 – 105, в 1910 – 182, в 1911 – 235, в 1912 – 205, в 1914 – 215 учащихся, из них в 1-м классе – 40, во 2-м – 26, в 3-м – 28, в 4-м – 40, в 5-м – 25, в 6-м – 27, в 7-м – 21, в 8-м – 8. Распределение учащихся по вероисповеданиям выглядело следующим образом: православные – 111 человек (52,5 %), иудеи – 56 (26 %), римские католики – 24 (11,2 %), армяно-григорианского исповедания – 16 (7,4 %), иных христианских исповеданий – 5 (2,3 %), иных нехристиан – 3 (1,4 %). По сословиям преобладающее большинство учащихся составляли мещане – 121 человек (56,3 %), крестьяне – 46 (21,4 %), дочери личных дворян и чиновников – 22 (10,2 %), дочери почетных граждан и купцов – 19 (8,8 %), духовного звания – 5 (2,3 %) и иностранцев – 2 (1 %). Следовательно, в гимназию имели доступ не только дети зажиточных слоев населения, но и дети отнюдь не богатых родителей<sup>23</sup>.

По данным «Отчёта по Карасубазарской женской гимназии за 1913 год» 7-й класс окончили в отчетном году 25 учениц, из них 2 с золотой медалью (Джуриньянова Роза и Кремнёва Анна) и 2 с серебряной (Алтунджи Изабелла и Олтаржевская София). Возрастной ценз оканчивающих 7-й класс выглядел следующим образом: 17 лет – 7 учениц, 18 лет – 6, 19 лет – 7, 20 лет – 3, 21 год – 2. Выдержали испытание после 8-го педагогического класса 17 учениц, из них по специальности «русский язык» – 6, «математика» – 3, «история» – 2, «математика и русский язык» – 4, «математика и история» – 2, «чистописание» – 2. При этом свидетельств с правом на звание домашней наставницы получили 8 учениц и на звание домашней учительницы – 9. Из окончивших педагогический класс женской гимназии изъявили желание продолжить обучение в высших учебных заведениях 2 ученицы (по медицинским наукам – 1, по педагогике – 1), перейти к практической деятельности – 4. Не указали деятельность, которой хотят себя посвятить, 11 учениц<sup>24</sup>.

В учебных заведениях, в том числе и гимназиях, большое внимание уделялось воспитанию и внешкольному надзору за учащимися, о чем свидетельствует состоявшееся 16 октября 1908 года в Карасубазарской женской гимназии совещание по вопросу о принятии мер к упорядочению поведения учащихся карасубазарских учебных заведений (в том числе и гимназий) вне школы. В нем приняли участие начальница Карасубазарской женской гимназии Е.П. Толмачёва, помощник Симферопольского уездного исправника Р.М. Медиев, учитель-инспектор городского четырехклассного училища Д.Ф. Буц, заведующий Греческой церковно-приходской школой священник В.И. Чудновский, заведующий мужским приходским училищем П.Л. Проценко, заведующий Еврейской Талмуд Торой Я.А. Шухман, заведующая женским приходским училищем З.И. Кедрова, учительница Армяно-католического училища К.И. Кушнерева и пристав г. Карасубазара Н.Г. Мищенко,

ко, что свидетельствовало о равнодушном отношении городского общества к воспитанию и моральному облику своих детей. На этом совещании были разработаны меры по внешкольному надзору за учащимися учебных заведений г. Карасубазара. Устанавливалось регламентированное время прогулок для учащихся: зимой – до 8 вечера, летом – до 10 вечера. Позднее этого времени они могли находиться только совместно с родителями или по особому разрешению учебного начальства. Наблюдение за учащимися в средних учебных заведениях возлагалось на классных дам, в низших – на заведующих училищами или же на учителей по усмотрению начальства. Для удобства контроля всем учащимся выдавались именные билеты, подтверждающие их личность. Эти правила распространялись и на иногородних учащихся, приезжающих в Карасубазар во внеучебное время<sup>25</sup>.

В гимназии 46 воспитанниц (21,4 %) из 215 проживали на частных квартирах. Руководство Карасубазарской женской гимназии брало на себя заботу о том, где и как живут воспитанницы. Начальница и классные надзирательницы посещали квартиры учениц не только в послеобеденное время, но и во время уроков, в случае отсутствия в гимназии кого-либо из учениц для выяснения, где находится отсутствующая ученица. Учебное начальство заботилось не только о воспитании девушек в стенах гимназии, но и о том, как они себя ведут за ее пределами<sup>26</sup>.

На процесс воспитания, а иногда и обучения, существенное влияние оказывали родительские комитеты, которые повсеместно стали действовать с 1905 года, а с 4 июля 1907 года Департаментом народного просвещения была разрешена их деятельность при средних учебных заведениях, о чем свидетельствует дело Карасубазарской женской гимназии «Об организации родительских собраний и комитетов». Как правило, после окончания вступительных и переводных экзаменов и полного определения состава учащихся в начале учебного года созывалось родительское собрание. В Карасубазарской гимназии одно из них состоялось 7 октября 1907 года в 18:00 в здании Городской управы. На 1907/1908 учебный год из числа родителей или опекунов учащихся того или иного класса, как присутствующих, так и отсутствующих, а также не живущих в данном городе, избирались члены родительского комитета (из 14 присутствующих родителей учениц было избрано 8 членов родительского комитета, председателем родительского комитета избран М.В. Зеeman, его заместителем – П.А. Каруца). Преподаватели, которые обучали в этой же гимназии своих детей, не лишались права избирать и быть избранными в состав родительского комитета. Для того чтобы выборы были признаны действительными, требовалось не менее пятой части всех родителей. Председатель родительского комитета избирался в этот же день. Он должен был иметь высшее образование или в крайнем случае не ниже среднего. Председатель родительского комитета имел право голоса

<sup>22</sup> См. 2.

<sup>23</sup> См. 2.

<sup>24</sup> См. 2.

<sup>25</sup> О выработке мероприятий по вопросу об упорядочении поведения учащихся города Карасубазар вне школы // Государственный архив Республики Крым. Ф. 354. Карасубазарская женская гимназия. Оп. 1. Д. 14. 6 л.

<sup>26</sup> См. 2.

в педагогическом и хозяйственном комитетах гимназии. Его заместителю разрешалось присутствовать на уроках и экзаменах с разрешения начальницы гимназии. Однако делать какие-либо замечания или указания преподавателям он не мог<sup>27</sup>. Родительский комитет также оплачивал горячие завтраки малоимущим ученицам, оказывал им помощь в виде одежды и обуви<sup>28</sup>.

К концу 1918/1919 учебного года Карасубазарская женская гимназия функционировала в составе приготовительного класса, семи основных классов, 8-го педагогического и 8-го общеобразовательного классов, в которых насчитывалось 262 ученицы. Из 15 учениц, окончивших 8-й общеобразовательный класс, 12 (80 %) изъявили желание продолжить обучение в высшей школе. Педагогический класс с географическим отделением окончило 5 учениц, из них 4 (80 %) получили звание домашней учительницы и 1 (20 %) – домашней наставницы, что вполне обеспечивало потребности города в учительских кадрах для низшей школы<sup>29</sup>.

С разрешения управляющего учебными заведениями Таврической губернии с 1 июля 1919 года 8-й педагогический класс и подготовительная школа были закрыты из-за малочисленности учащихся и отсутствия средств. Гимназия находилась в тяжелом материальном положении, так как средства, выделяемые городской управой и краевым казначейством, уменьшились вдвое. Деятельность гимназии сворачивалась, и к 1920 году гимназия прекратила свое существование, как и другие гимназии Крыма.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Городская власть и местное общество принимали активное участие в решении вопросов материально-технического обеспечения женской гимназии, так как были заинтересованы в функционировании данного гимназического учебного заведения, которое предоставляло возможность девушкам получить среднее образование и продолжить обучение в высшей школе, а также формировать различными способами и методами всесторонне развитую, гармоничную личность. Семилетний курс давал среднее образование, а девушки, окончившие общий курс гимназии, получали звание «первоначальных учительниц». После окончания 8-го дополнительного педагогического класса выдавались дипломы домашних учительниц или наставниц, что давало им возможность преподавать в начальной школе. Становление и развитие Карасубазарской женской гимназии в начале XX века, несомненно, влекло за собой распространение грамотности, что в целом позитивно влияло на всеобщий образовательный уровень населения.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Марков Н.С. Формирование и развитие содержания гуманитарного образования в гимназиях XIX–XX вв. // Вестник Тверского государственного университета.

<sup>27</sup> Об организации родительских собраний и комитетов // Государственный архив Республики Крым. Ф. 354. Карасубазарская женская гимназия. Оп. 1. Д. 10. 48 л.

<sup>28</sup> См. 10.

<sup>29</sup> См. 10.

- Серия: Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 146–153.
2. Обухович В.В. Среднее образование в педагогической культуре Российской империи XIX в. // Общество: философия, история, культура. 2019. № 3. С. 91–95.
3. Фролова М.И. Реализация законодательства в области начального и гимназического образования в России середины XIX – начала XX в. (в отечественной историко-педагогической науке) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 5. С. 87–95.
4. Ежова С.А. Казанская женская гимназия с профессиональным отделением Л.П. Шумковой: пути демократизации женского образования в дореволюционной России // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 160. № 3. С. 616–631.
5. Солоусов А.С. Женские гимназии и училища пореформенной России (вторая половина XIX – начало XX вв.) // Гуманизм и право: межвузовский сборник научных статей. СПб.: Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, 2003. С. 153–170.
6. Архангельская Л.В. Внеклассные занятия в женских гимназиях Пермской губернии (вторая половина XIX – начало XX века) // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 409. С. 25–32.
7. Романов С.П. Становление и развитие гимназического образования в Российской губернии в середине XIX – начале XX в. на примере гимназий восточной части Московской губернии и города Коломны // Общество: философия, история, культура. 2019. № 1. С. 71–77.
8. Романенчук К.В. К истории частных женских гимназий начала XX века в России // Герценовские чтения – 2015. Актуальные проблемы русской истории: сборник научных и учебно-методических трудов. СПб.: ЭлекСис, 2016. С. 118–122.
9. Громова Н.Ф. Из истории средней школы в Крыму в первой половине XIX века // Таврический научный обозреватель. 2017. № 8. С. 6–19.
10. Новикова Е.В. Развитие системы государственного образования в крымских уездах Таврической губернии во второй половине 60-х годов XIX – начале XX века // Манускрипт. 2019. Т. 12. № 10. С. 71–79.
11. Головань Т.М., Альметова Н.В. Образовательная деятельность Феодосийской мужской гимназии в конце XIX века (1883–1894 гг.) // Новая наука: опыт, традиции, инновации. 2016. № 3-2. С. 49–52.
12. Шелягова А.А. Симферопольская частная мужская гимназия М. Волошенко: историко-педагогический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-1. С. 367–373.
13. Грива О.А. Per aspera ad astra. Взаимоотношения педагогов и учащихся в отечественной гимназии во второй половине XIX – начале XX века. М.: ИНФРА-М, 2019. 143 с.
14. Шелягова А.А. Культурно-патриотическая составляющая деятельности гимназий Крыма в XIX – начале XX века // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. 2016. Т. 2. № 2. С. 84–99.

15. Задерейчук А.А., Задерейчук И.П. Организация системы немецкого женского образования в Крыму в конце XIX – начале XX века // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Исторические науки. 2017. Т. 3. № 2. С. 18–28.
  16. Анафиева Э.Р. Историография проблемы развития частного образования в Крыму в XIX веке // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 8. С. 6–10.
  17. Blömeke S., König J., Felbrich A. Middle school education in Germany // An international look at educating young adolescents. Charlotte: Information Age Publishing, 2009. P. 255–286.
  18. Van Bommel B. Classical Humanism and the Challenge of Modernity: Debates on Classical Education in 19th-Century Germany. *Philologus, Supplementary*. Vol. 1. Berlin: De Gruyter, 2015. 1234 p.
  19. Cvrcek T., Zajicek M. The rise of public schooling in nineteenth century Imperial Austria: Who gained and who paid? // *Cliometrica*. 2019. Vol. 13. № 3. P. 367–403.
  20. Oelkers J. The Strange Case of German “Geisteswissenschaftliche Pädagogik” // *Schneuwly Bernard Education Nouvelle Et Sciences de L'éducation*. Berlin: Peter Lang, 2006. P. 191–222.
- REFERENCES**
1. Markov N.S. The formation and development of the content humanitarian education in the public schools of XIX–XX centuries. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2018, no. 2, pp. 146–153.
  2. Obukhovich V.V. Secondary education in the educational culture of the Russian Empire in the 19th century. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kultura*, 2019, no. 3, pp. 91–95.
  3. Frolova M.I. Problem of the implementation of legislation in the field of elementary and gymnasium education in Russia in the middle of the 19th – early 20th century in the Russian historical and pedagogical science. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2018, vol. 1, no. 5, pp. 87–95.
  4. Ezhova S.A. L.P. Shumkova's Kazan Women's Gymnasium with Professional Division: Ways of Democratization of Female Education in Pre-Revolutionary Russia. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2018, vol. 160, no. 3, pp. 616–631.
  5. Solousov A.S. Gymnasiums and schools for post-reform Russia (second half of the 19th – beginning of the 20th centuries). *Gumanizm i pravo: mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh statey*. Sankt Petersburg, Sankt-Petersburgskiy gosudarstvennyy agrarnyy universitet Publ., 2003, pp. 153–170.
  6. Arkhangelskaya L.V. Extracurricular studies in women's secondary schools of Perm Province (second half of the 19th – early 20th centuries). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2016, no. 409, pp. 25–32.
  7. Romanov S.P. The development of Russian gymnasiums in the mid-19th – early 20th centuries in the east of Moscow Governorate and the town of Kolomna. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kultura*, 2019, no. 1, pp. 71–77.
  8. Romanenchuk K.V. To the history of private girls' gymnasiums of the beginning of the XX century in Russia. *Gertsenovskie chteniya – 2015. Aktualnye problemy russkoy istorii: sbornik nauchnykh i uchebno-metodicheskikh trudov*. Sankt Petersburg, ElekSis Publ., 2016, pp. 118–122.
  9. Gromova N.F. From the history of the middle school of the Crimea in the first half of the XIX century. *Tavricheskiy nauchnyy obozrevatel*, 2017, no. 8, pp. 6–19.
  10. Novikova E.V. Development of the state's public education system in the Crimean districts of the Taurida governorate in the second half of the 1860s – at the beginning of the XX century. *Manuskript*, 2019, vol. 12, no. 10, pp. 71–79.
  11. Golovan T.M., Almetova N.V. The educational activities of Theodosia male gymnasium at the end of the 19th century (1883–1894). *Novaya nauka: opyt, traditsii, innovatsii*, 2016, no. 3-2, pp. 49–52.
  12. Shelyagova A.A. M. Voloshenko Simferopol private men gymnasium: historical and pedagogical aspect. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2016, no. 52-1, pp. 367–373.
  13. Griva O.A. *Per aspera ad astra. Vzaimootnosheniya pedagogov i uchashchikhsya v otechestvennoy gimnazii vo vtoroy polovine XIX – nachale XX veka* [Per aspera ad astra. Relations between teachers and students in the national gymnasium in the second half of the XIX – early XX centuries]. Moscow, INFRA-M Publ., 2019. 143 p.
  14. Shelyagova A.A. Cultural and Patriotic Component of Activity of Gymnasiums of the Crimea in XIX – the Beginning of the XX Century. *Uchenye zapiski Krymskogo federalnogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filosofiya. Politologiya. Kulturologiya*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 84–99.
  15. Zadereychuk A.A., Zadereychuk I.P. Organization of the German Women Education System in Crimea in the late XIX – early XX century. *Uchenye zapiski Krymskogo federalnogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Istoricheskie nauki*, 2017, vol. 3, no. 2, pp. 18–28.
  16. Anafieva E.R. The historiography of the problem of private education development in the Crimea in the XIXth century. *Vestnik obrazovatel'nogo konsortsiuma Srednerusskiy universitet. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2016, no. 8, pp. 6–10.
  17. Blömeke S., König J., Felbrich A. Middle school education in Germany. *An international look at educating young adolescents*. Charlotte, Information Age Publ., 2009, pp. 255–286.
  18. Van Bommel B. *Classical Humanism and the Challenge of Modernity: Debates on Classical Education in 19th-Century Germany. Philologus, Supplementary*. Berlin, De Gruyter Publ., 2015. Vol. 1, 1234 p.
  19. Cvrcek T., Zajicek M. The rise of public schooling in nineteenth-century Imperial Austria: Who gained and who paid? *Cliometrica*, 2019, vol. 13, no. 3, pp. 367–403.
  20. Oelkers J. The Strange Case of German “Geisteswissenschaftliche Pädagogik”. *Schneuwly Bernard Education Nouvelle Et Sciences de L'éducation*. Berlin, Peter Lang Publ., 2006, pp. 191–222.

**KARASUBAZAR GIRLS' GYMNASIUM: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT**

© 2020

*A.A. Shelyagova*, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of Philosophy, Cultural Studies and Humanities  
*State Crimean University of Culture, Arts and Tourism, Simferopol (Russia)*

*Keywords:* secondary educational institutions; gymnasium education; gymnasium; educational process; the Crimea; Karasubazar girls' gymnasium.

*Abstract:* The paper focuses on the historical and pedagogical analysis of setting up and development of the Karasubazar girls' gymnasium in the Simferopol district of the Tauride province at the beginning of the 20th century. The analysis reveals that particular amounts of funds from the Treasury, the city government, and the Jewish community were annually allocated for the maintenance of the Karasubazar gymnasium for girls, and its budget was replenished by tuition fees, the amount of which changed annually. A significant contribution to the economic and financial support of the gymnasium was made by the board of trustees. The retrospective analysis makes it possible to assert that at that time the gymnasium structurally consisted of recreational and gymnastic halls, rooms for preparatory classes and practical classes for the 8th-grade students, the main library, a physical laboratory and a classroom for natural sciences and teaching aids. The research revealed that the number of students in the gymnasium was constantly growing, and a great number of the schoolgirls were from the families of bourgeois, peasants, noblemen, administrative officials, and merchants, as a rule, of the Orthodox religion. The gymnasium provided classical education, including Russian language and Literature, Mathematics, Pedagogy, History, Geography, Natural History, Physics, Cosmography, calligraphy, needlework, drawing, singing, music and dance, gymnastics and hygiene. The leading role was given to teaching French and German. It is essential the gymnasium authorities were involved in the development of rules for extracurricular supervision – they were concerned not only about the education of the girls but also about the way they behave outside. The study found that the Karasubazar gymnasium for girls provided general education and the opportunity to work as teachers in district colleges and primary schools after graduation, prepared its students to enter universities, raised individuals with cultural awareness. It strove to set up and maintain the traditions of upbringing and education.



---

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---



## КОРРУПЦИЯ КАК ОСОБАЯ ФОРМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И МОРАЛЬНОГО НАСИЛИЯ НАД ЛИЧНОСТЬЮ

© 2020

*А.Г. Абдуллин*, доктор психологических наук, профессор,  
профессор кафедры теоретической и прикладной психологии  
*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск (Россия)*  
*В.В. Лихолетов*, доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент,  
профессор кафедры «Экономическая безопасность»  
*Южно-Уральский государственный университет (НИУ), Челябинск (Россия)*

*Ключевые слова:* коррупция; личность человека; психологическое и моральное насилие; идеалы свободы, достоинства и справедливости; психологическая самозащита человека.

*Аннотация:* Исследование посвящено слабоизученной области психологических проблем – психологии коррупции. Цель работы – проведение первичного анализа проблемы коррупции как особой формы психологического и морального насилия, рассмотрение ее индивидуально- и социопсихологических аспектов. Обсуждаются философские, биопсихологические и социокультурные грани феномена насилия. Проводится анализ проблем коррупции как особой формы психологического и морального насилия над личностью человека, рассмотрены индивидуально- и социопсихологические аспекты этого вида насилия. С позиций историко-культурной эволюции черт российской ментальности прослеживается нелегкий путь институционального признания в России базовых идеалов человека – его свободы, чести и достоинства. Проведен анализ воздействия отечественной коррупции разных уровней (от бытовой до идейной) как формы психологического и морального насилия на представителей всех возрастных и профессионально-деловых групп российского общества: от детей и подростков до лиц пенсионного возраста, от инноваторов до предпринимателей. Выявлен спектр морально-психологических травм, порождаемых встречами людей с коррупционными проявлениями в социально-экономической жизни страны. Рассмотрен ряд способов психологической самозащиты личности, включающий распространенные средства народного фольклора, ненормативной лексики и юмора, а также средства современных социальных сетей. Отмечено, что психотерапевтический эффект последних сегодня активно исследуется представителями психолого-медицинской науки. В ходе анализа базовых терминов исследуемой области сделано предложение о возможности формирования на их основе комбинации тематики перспективных научных проектов в сфере психологии.

### ВВЕДЕНИЕ

Согласно ст. 1 Закона России от 25.12.2008 № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» под коррупцией понимается «злоупотребление служебным положением, дача и получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом должностного положения» и т. д. Но ученые считают ограниченным подход, определяющий коррупцию лишь как злоупотребление служебным положением, и предлагают разграничивать понятия «коррупция» и «коррупционные отношения» [1]. отождествление коррупции только со взятками «скрывает масштабы институциональной коррупции». Более того, исследователи отмечают расширение «объекта» коррупции. Цели коррупционеров уже включают в круг их притязаний переизбрание на выборах, сохранение должностей, новые деловые возможности [2]. Коррупция – феномен, включающий социально-экономический, политико-правовой, морально-этический и психолого-управленческий аспекты. В мире у нее есть различия из-за культурно-исторических, религиозно-нравственных и иных причин. Отсюда ясно, что проблемы коррупции можно решить лишь общими усилиями науки и образования, общества и власти.

Психология недавно присоединилась к исследованию коррупции [3]. В литературе пока преобладают результаты исследований коррупции с позиций экономики, политики и права. Ученые часто анализируют ее экономико-правовые и политико-социологические аспекты, игнорируя психологические. Большинство пред-

лагаемых мер борьбы с коррупцией также не учитывает важности решения проблем индивидуально-психологического и социально-психологического свойства. В рамках сложившихся подходов анализа феномена коррупции можно видеть, что она в целом являет некий дефект системы (государства, общества, экономико-правовой системы и т. п.). Обобщенно коррупцию справедливо рассматривают как меру социальной неэффективности [4]. С этих позиций Национальная стратегия противодействия коррупции (см. Указ Президента РФ от 13.04.2010 № 460) выглядит слабо функциональной. Декларируя «большие намерения», она не содержит четких индикаторов их реализации. Поэтому указанная в ней цель – «искоренение» причин, порождающих коррупцию, видится ученым объективно недостижимой.

Даже в лоне экономических исследований появляются работы, указывающие на необходимость анализа проблемы коррупции на стыке психологии, социологии и медицины. В их числе есть труды, посвященные эффектам контагиозности – распространения коррупции подобно болезни. В них можно заметить «переключку» с рядом социально-психологических и медицинских работ зарубежных и отечественных авторов, рассмотренных нами ранее [5]. Делаются выводы о том, что изворотливость современных взяточников, их пренебрежение моралью, часто замешанное на аддиктивных позывах, сходных с игроманией, задают борцам с коррупцией нелегкую задачу их возвращения в мир общечеловеческих ценностей. Обсуждаются непростые вопросы. Так, например, в случае квалифицировании

«взяточности» как клептомании для избавления от нее требуется врачебный арсенал средств. Но если психиатр усматривает в поступках человека корысть, то это точно не клептомания. При обнаружении у взяточника плана действий симптом болезни отмечается начисто. Тогда и «лечение» нужно иное – лишь тюрьма «возвращает» эту личность в реальность [6].

Коррупция не только трудноизлечимая, но и заразная болезнь. Механизм влияния людей друг на друга «работает» на уровне подсознательных представлений о норме и поведенческих сигналов. Например, испытываемые с нормальным аппетитом, видя прожорливых людей, стараются есть больше. Схожий эффект отмечен в отношении агрессивности. По Н.А. Кристакису и Д. Фаулери, ответственными за передачу состояний могут быть «зеркальные нейроны» – они побуждают нас копировать действия и эмоции окружающих [7]. Исследователи не исключают применения этой теории для объяснения вирусного распространения коррупционного поведения<sup>1</sup>.

В лоне разработок по психологии коррупции сегодня выделены следующие составляющие: 1) психология коррупционеров; 2) психология дающих взятки; 3) анализ отношения общества к проблеме коррупции; 4) исследования социально-психологических процессов, влияющих на коррупцию [8]. Любопытно, но многие сотрудники правоохранительных органов, осужденные за взятки, отрицают свои поступки как преступление. Этот результат вытекает из терпимости наших людей к коррупции как к укоренившемуся злу. Возмущение вызывают уже не акты коррупции, а запредельные размеры взяток («тонны» денег в уголовных делах А.В. Хорошавина, Д.В. Захарченко, К.В. Черкалина и др.). «Работает» известная система двойных стандартов: «я и мое окружение – другие» [8, с. 58], то есть свои поступки и поступки своих близких человек воспринимает лишь как вынужденный ответ на действие объективных обстоятельств. Клановость и кумовщина, характерные для нашей культуры, никак не преследуются законом и даже провоцируют создание массовой коррупционной среды. На смену коррупционеру-одиночке уже пришли неформальные структуры – коррупционные сети. Многочисленность участников сети резко снижает чувство вины («с волками жить – по-волчьи выть»), а также риск испортить репутацию в случае разоблачения. При этом ставшая нормой аморальность подрывает нравственные нормы. При совершении коррупционных сделок человек уже считает аморальным поступком нарушение данного обещания – то есть можно убить, но обмануть, предать – нельзя (!) [9].

Таким образом, представителями большого числа социальных наук доказано, что коррупция – зло существовавшее, разрушающее общество путем отрицательно влияния на духовность и нравственность.

Цель исследования – проведение первичного анализа проблемы коррупции как особой формы психологического и морального насилия, рассмотрение ее индивидуально- и социопсихологических аспектов.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

**Понятийный аппарат исследования.** Рассмотрим в составе исходных дефиниций понятия «сила», «социальная сила», «насилие», психологическое насилие», «моральное насилие». В лоне философской мысли уже было много попыток объяснить природу силы, способной уничтожить жизненные планы человека. В античности ее даже именовали словом «фатум» (от лат. *fatum* – судьба). Насилие лежит в природе человека, но его реализация носит общественный характер. По Т. Гоббсу, люди от природы подвержены жадности и иным страстям, действуют «ради пользы или славы, то есть ради любви к себе» [10, с. 300–301]. Причина в том, что люди «по природе лишены воспитания и не обучены подчиняться рассудку» [10, с. 292]. Здесь важно отметить, что и современные теории связывают насилие с природой человека [11].

И. Кант определял силу как способность преодолеть «сопротивление того, что само обладает силой» [12, с. 268]. В начале XIX века материальное толкование природы этой силы, названной социальной, было дано К. Марксом и Ф. Энгельсом в «Немецкой идеологии», а также в главах «Анти-Дюринга». Марксизм называл насилие «повивальной бабкой всякого старого общества, когда оно беременно новым» [13, с. 761]. По марксистскому толкованию социальная сила стихийно возникает (а потому и находится вне контроля людей), а затем начинает развиваться по своим законам благодаря разделению труда в совместной их деятельности. Именно она образует основу насилия, хотя сама насилием не является. Социальная сила лишь тогда становится насилием, когда начинает использоваться частью общества в своих интересах для установления доминирования в обществе, для подавления выступлений других классов и групп людей, недовольных своим существующим положением в обществе [14].

При этом философы делают оговорку, что насилие надо отличать от властных отношений – патернализма и правового принуждения. Последние считаются легитимными, так как «на них получено (могло бы быть получено) согласие тех, против кого оно направлено» [15, с. 15]. Полемизируя с А.А. Гусейновым, Н.П. Рагозин пишет, что в отличие от этих форм принуждения насилие «есть действие, на которое в принципе не может быть получено согласие тех, против кого оно направлено, ибо не считается с их целями, правами, интересами» [14, с. 83]. В качестве примера Н.П. Рагозин отмечает, что современные средства информации и массовой коммуникации позволяют господствующему классу осуществлять над людьми такое, по мысли А.А. Гусейнова, «полунасилие» или «косвенное насилие», которое «напрочь лишает их способности сопротивляться всякому насилию, а, значит, и избавляет от необходимости прибегать к брутальным формам насилия» [14, с. 84].

А.А. Гусейнов также пишет о насилии как «предмете индивидуального ответственного поведения», оно «может быть вменено в вину тому, кто его совершает» [16, с. 19.]. Но, если исходить из его теории, по которой в каждом из нас добро смешано со злом и потому никто не имеет права определять, что есть что [17], можно при анализе конкретных проблем с позиций абстрактных индивидов утратить определенность не только

<sup>1</sup> (Смолин А. Взятки сводят с ума // РАПСИ. Российское агентство правовой и судебной информации. URL: [rapsinews.ru/incident\\_publication/20130805/268448798.html](http://rapsinews.ru/incident_publication/20130805/268448798.html).)

моральной оценки проблемы, но и моральной оценки самих индивидов. Абстрактно трактуемое ненасилие имеет свойство превращаться в свою противоположность. Яркой демонстрацией такого превращения стала реализация программы Д. Шарпа [18], который в 1990-е годы был представлен в нашей стране в качестве видного современного теоретика ненасилия. Весь мир вздрогнул, когда убедился, что его якобы «ненасильственная» программа весьма успешно (при этом насильственно!) использовалась для организации «цветных революций» во многих странах [14].

Иной вариант этики ненасилия дан Р.Г. Апресяном, где она соотносится не с категорией добра, а справедливости. Он пишет: «Противостоять насилию – моральная обязанность человека» [19, с. 144]. Сохраняя негативную оценку насилия, он даже допускает морально оправданное использование силы против насилия. При этом сила не должна применяться инициативно, но в случае действий, направленных против насилия, «при неэффективности ненасильственных методов допустимо и необходимо применение силовых методов» [19, с. 143].

Насилие двойственно: оно «одновременно проявляется в общечеловеческом и индивидуально человеческом (рефлексивном) аспектах» [11, с. 109–110]. Однако насилие всегда и везде реализуется в конкретных формах и есть отражение системы исторически сложившихся, но биопсихологически определенных социальных отношений, в основе которых лежат рефлексии, выраженные в форме потребности к превосходству, соперничеству и власти. «К некоторым проявлениям таких потребностей, – пишет Г.С. Табадзе, – общество уже привыкло, они даже стали частью культуры, традицией и нормой» [11, с. 115].

**Связь коррупции, насилия и ментальных черт народов России с историко-культурным прошлым страны.** Проблематика коррупции и насилия тесно связана с историей страны и традициями в обществе. Хотя после распада СССР изменился курс власти, ряд моральных и психоэмоциональных черт из-за живучести социальных идеалов сочетают новое со старым. Коррупция пронизывает всю жизнь страны, поэтому ее подразделяют на: а) бытовую (низовую); б) во взаимодействии властей разного уровня (от муниципального до федерального) и бизнеса; в) в судебной системе; г) в верховной власти. Подразделяют ее и на более крупные категории: экономическую и политическую коррупцию. Разновидность последней – идейная коррупция – главная угроза национальной безопасности. Ее «продукты»: произвол чиновников на выбор целей и средств действий; низкое качество государственных решений; декларативность и популизм политиков, использование «удобных людей», подчиняющихся идеологическим установкам. Особо цинична коррупция в судебной системе, она подрывает саму основу социальной справедливости, а ее последствия наиболее чувствительны для людей.

Есть два крайних подхода к пониманию насилия – широкий и узкий. По первому из них человек живет в мире насилия, а второй сводит насилие к конкретным насильственным действиям (бездействию), в результате чего возникает ущерб, наносимый людьми друг другу. Парадоксально, но сегодня психологическое и мораль-

ное насилие над личностью находится вне системы строгих определений. Ученые предлагают терминовать их в связке с понятиями агрессии, вреда (ущерба, травмы) и манипуляции. Интересна мысль о сравнении психических явлений в сравнении с физическими и поведенческими аспектами, а также парности категорий при анализе насилия: «явное – скрытое», «осознаваемое – неосознаваемое», «намеренное – непреднамеренное», «целенаправленное – случайное», «рефлекторное – рефлексивное» [20]. В свете этого у нас возникло предложение, что даже простейшие комбинаторные варианты соединения перечисленных выше категорий и терминов друг с другом и их проецирование через призму коррупции могут составить обширное поле перспективных исследовательских проектов в сфере психологии.

В психотерапии есть термин «психотравма» – результат собственно психологического насилия, а также итог встречи личности с силами природно-техногенного характера, военных действий и пр. Другой важный термин – «психологическая манипуляция» – долгое время (вплоть до появления результатов исследований, проведенных Е.Л. Доценко [21]) использовался в психологической литературе преимущественно с негативной коннотацией.

Смысл психологического ущерба полно раскрыт в определении психологической безопасности, данном Т.С. Кабаченко [22]. Ясно, что в понятие психологического насилия входят не только негативные психологические воздействия прямого характера, но и манипулятивные, весьма скрытно наносящие вред человеку. Так, например, в сфере исследований религиозных движений чаще используются термины «контроль сознания», «реформирования мышления», «принудительного убеждения» и т. п., чем собственно понятие «психологическое насилие» [20, с. 88]. К настоящему времени появились достаточно корректные определения психологической агрессии и насилия (таблица 1).

В менталитете народов России живо представление о «золотой середине» – приоритетной позиции на шкале материального состояния (а также сознания): «нищета – бедность – достаток – богатство – роскошь». Оно нашло отражение в распространенном в повседневном обиходе пожелании всех нормальных людей друг другу – «жить как люди». Речь идет об уникальной ценности достатка – в материальном и нравственном смыслах [23]. Здесь вполне уместна мысль-афоризм Ф.М. Достоевского, что о русском народе надо судить не по мерзостям, которые он часто делает, а по тем святым вещам, по которым он в этой мерзости постоянно вздыхает.

Легко увидеть лингвистическое единство слов «достаток», «достояние» и «достоинство» в корневом морфе. Именно так – мягко, но настойчиво через язык у людей идет формирование важного идеологического ориентира. Ведь язык – не только мощная референтная система, аккумулирующей многовековой опыт человечества, он – знаковое орудие воздействия и регуляции (иначе говоря, «люди говорят воздействием, а точнее, воздействуют говоря» [24, с. 7]).

Еще в XIX веке Э. Дюркгейм в работе «О разделении общественного труда» писал, что идеал – это представления людей о желаемом будущем. Сместив наше внимание на исследования отечественных философов (В.Е. Давидовича, В.П. Бранского и др.) по теории

Таблица 1. Определения некоторых базовых терминов

Термин	Толкование или признаки
Психологическая агрессия	Воздействие, нацеленное на оскорбление, запугивание и формирование зависимости, эксплуатацию, причинение вреда другому человеку, не желающему такого обращения или не информированному о его последствиях [20, с. 88]
Психологическое насилие	Воздействие, принуждающее другого человека к поступкам, не входящим в его намерения; нарушающее индивидуальные границы личности и осуществляемое без согласия и без обеспечения социально-психологической безопасности индивида и его законных прав. Влечет социальный, психологический, физический и материальный ущерб для человека [20, с. 88]
Моральное насилие	Корпус признаков включает неуважение, критику и придирки, завышенные требования, обесценивание и игнорирование чувств и суждений объекта насилия, высмеивание, контроль над его поведением, понижение значимости его достижений, навязывание чувства вины, постоянный страх и напряжение, усталость и слабость (Макаренко И. 10 признаков морального насилия // The Reminder. URL: <a href="http://thereminder.ru/zhizn/instrukcii/10-priznakov-moralnoj-tiranii">thereminder.ru/zhizn/instrukcii/10-priznakov-moralnoj-tiranii</a> .)

идеала, отметим, что понятие идеала – это не просто предельное представление – в нем явление совпадает с собственной сущностью. Известно, что абстрактных идеалов не бывает – они всегда конкретны. Среди вечных ценностей (жизни, свободы и справедливости) достоинство представляет наиболее яркий общечеловеческий «стандарт ценности».

Любопытно, что в Конституции СССР 1936 года («сталинской») достоинство вообще не упоминалось. И в 1960-е годы, когда был «рожден» «Моральный кодекс строителя коммунизма» (свод из 12 принципов, в основу которого, как выяснилось позже, были прямо положены заповеди Моисея и Христа), авторы публикации так же старались не писать о праве на достоинство. «Моральный кодекс» даже вошел в тексты III Программы и Устава КПСС, принятых XXII съездом КПСС в 1961 году. Лишь в Конституции СССР 1977 года в ст. 57, касающейся уважения личности, охраны прав и свобод граждан, слово «достоинство» упомянуто вместе с честью в связи с правом на судебную защиту.

В соответствии со ст. 2 действующей в настоящее время Конституции Российской Федерации, человек, его права и свободы являются высшей ценностью, а защита этих прав и свобод – обязанность государства. Однако реалии общественной жизни свидетельствуют, что системная коррупция как особая, причем весьма изощренная, форма морально-психологического насилия над личностью является тормозом реализации этой конституционной нормы (таблица 2).

**Коррупция как особая форма насилия над личностью.** Часто в любом акте коррупции конкретный человек сталкивается с насилием «один на один», при этом государственные институты не только не помогают ему, а порой всячески препятствуют. В итоге личность оказывается в глубоком стрессе и вынуждена сама строить свою психологическую защиту. При этом кто-то «уходит в запой» или «садится на иглу», другой начинает вымещать свою внутреннюю злость на близких людях, третий вообще решает на суицид. Ведь, к сожалению, далеко не каждый гражданин в нашей стране искусен в применении различных форм психологической защиты личности [25].

В русской разговорной речи по отношению к потерпевшему лицу, как человеку, не способному приспособиться к изменениям социальной жизни, часто упот-

ребляют обидное слово «лох». На блатном жаргоне его толкуют как «лицо, обиженное хулиганом» [26, с. 322]. В словаре В.И. Даля «лох – разиня, шалопай...» [27, с. 269], а в языке одесских карманников – просто их «клиент» (в переводе с идиша – «дырка»). Однако в любом толковании за этим обидным словом скрывается большая психологическая и моральная травма.

Психологически травмированному человеку важно высказаться. Часто при встрече людей с бытовой коррупцией эта самозащита проявляется в ненормативной лексике: на языке мата люди «посылают» коррупционеров подальше. Здесь нам трудно не согласиться с автором, более 100 лет назад написавшим, что «тот, кто первым на свете обругал своего соплеменника вместо того, чтобы раскрошить ему череп, тем самым заложил основы цивилизации» [Прив. по: 28, с. 109]. Иначе говоря, мат используется нашими соотечественниками как «эмоциональный унитаз», его функция – «стравливание избыточного напряжения».

С начала XX века ученые исследуют ругательство как примитивный акт речи, сравнивая его с рычанием животных. Последнее, как известно, служит свидетельством их раздраженности и информирования других животных, чтобы те сдерживались от каких-либо дальнейших недопустимых действий [35].

К арсеналу аналогичных средств психологической самозащиты личности также следует отнести также весь спектр народного фольклора и юмор [36], в том числе на языке ненормативной лексики. Здесь уместно вспомнить известное изречение Вольтера: «Что сделано смешным, не может быть опасным».

Кроме этих испытанных временем способов, среда Интернета и социальных сетей добавила сегодня огромному числу людей широкие возможности «сброса» их психологического напряжения, обусловленного психологическими травмами от встречи с проявлениями коррупции. Ведь социальные сети уже сформировали индивидуализированное культурное пространство, относительно свободное от принудительной регламентации. Их популярность вызвана острой потребностью человека в общении, его стремлением видеть персонифицированные образы, с которыми можно себя идентифицировать. Сеть – удобное место презентации своего «Я», не зависящее от благосостояния, социального статуса, пола и возраста. Увы, частая не востребуемость в ре-

альности провоцирует людей компенсировать недостаток внимания в виртуальных мирах [37].

Тяга к социальным сетям имеет и физиологическое объяснение. Наш мозг производит дофамин и окситоцин. Первый, как нейромедиатор, отвечает за наши желания, а всякая непредсказуемость лишь стимулирует его выработку. В итоге тяга к репостам, ретвитам и лайкам оказывается у многих людей сильнее пристрастия к алкоголю. Второе вещество – окситоцин – даже называют «гормоном объятий» (он вырабатывается, когда люди обнимаются и целуются). Есть данные, что уже за десять минут пребывания в сетях уровень окситоцина в крови вырастает на 10–15 %, он способствует снижению уровня

стресса, возникновению чувства любви, доверия и сочувствия [38]. Таким образом, современная информатизация общества существенно пополнила арсенал средств психологической самозащиты, в том числе от коррупции.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Отечественная психология пока еще не уделяет достаточного внимания проблеме коррупции как особой формы психологического и морального насилия над личностью, хотя ее исключительная важность вытекает из результатов многочисленных исследований, посвященных политико-социальным и экономико-правовым аспектам феномена коррупции в России.

**Таблица 2.** Фрагмент анализа воздействия коррупции как изоциренной формы психологического и морального насилия над личностью

Объект	Факторы воздействия, факты и доказательства	Тип коррупции*	Эффекты и травмы	
			психологические	моральные
<b>Возрастная стратификация</b>				
Дети и подростки	Массовое проявление бытовой коррупции в ДОУ, школах, лицеях и колледжах [29]	КБ и КВВБ	Травмы психики, вызывающие разочарование, беспомощность, депрессию и неврозы	Дурные примеры лжи взрослых, обмана, несправедливости, унижения достоинства
Молодежь возраста от 14 до 30 лет	Отсутствие в стране ФЗ «О молодежи», невнятная государственная молодежная политика [30]. Нет системы «социальных лифтов». ЕГЭ даже усилил феномен случайности выбора профессии [31]	КБ, КВВБ, КСС, КВВ	Унижение, доминирование, чувство обмана, отсутствия перспектив, неопределенность в трудоустройстве, неуверенность в завтрашнем дне	Ощущения и проявления несвободы, несправедливости, унижения человеческого достоинства
Экономически активное население	Остры проблемы трудоустройства (в моногородах и на селе) из-за ресурсоориентированной экономики в стране [32]. Отсутствие высокооплачиваемых рабочих мест	КБ, КВВБ, КСС, КВВ	Фрустрация, тревога, страх перед будущим, отчаяние и ощущение безысходности, депрессия и агрессивность	Безработица, попрание права на достойный труд, унижение человеческого достоинства, несправедливость
Экономически неактивное население	Крайне низкий уровень пенсионного обеспечения плюс «игры» власти с пенсионной реформой [33]	КБ и КВВ	Раздражение и обида, душевная боль, печаль, депрессия и страхи	Поправление справедливости, чести и достоинства старшего поколения страны
<b>Профессионально-деловая стратификация</b>				
Инновационно ориентированные граждане страны	Нет ФЗ «Об инновационной деятельности» и внятной инновационной политики. Рост псевдоинноваций, «откатов» и фальшивых диссертаций [34]. На публикации, защиту работ нужны большие деньги	КБ, КВВБ, КСС, КВВ	Ощущение некомпетентности и безответственности властей. Раздражение и возмущение инноваторов, их разочарование и фрустрация	Поправление свободы личности на самореализацию в лоне науки и образования, создания высокотехнологичных продуктов
Представители малого и среднего бизнеса (МСБ)	Доля МСБ в ВВП не растет. На 2017 год Росстат назвал цифру 22 %, в 2018 году она упала до 20,2 %. Всего за год (с 2018 по 2019) число работающих в секторе МСБ снизилось на 217,6 тыс. чел. <sup>2</sup>	КБ, КВВБ, КСС, КВВ	Угрозы и поборы, бюрократические игры и произвол «силови́ков» – незаконное похищение предпринимателей в СИЗО, негативная оценка инициатив людей	Ограничение свободы самореализации в бизнесе, попрание достоинства, несправедливость, нанесение ущерба чести и доброму имени

\*Аббревиатуры: КБ – коррупция бытовая; КВВБ – коррупция взаимодействия власти и бизнеса; КСС – коррупция судебной системы; КВВ – коррупция верховной власти

<sup>2</sup> Росстат зафиксировал доли малого бизнеса в экономике // РБК.  
URL: [rbc.ru/economics/28/01/2020/5e2eda219a79473c798d3692](http://rbc.ru/economics/28/01/2020/5e2eda219a79473c798d3692).

Выявлено, что отечественная коррупция травмирует душевное (а вслед за этим и телесное) здоровье абсолютно всех представителей социума – от детей и подростков до лиц пенсионного возраста. Экономически активная часть нашего общества испытывает при этом совместное, весьма агрессивное воздействие всех типов коррупции – от бытовой до идеологической, вызывающее у людей серьезные моральные и психосоматические травмы.

Проведенный анализ обширной выборки научных источников подтвердил, что для купирования этих травм люди часто стихийно используют известный им арсенал средств самозащиты (в виде народного фольклора и психотерапевтического юмора, включая ненормативную лексику), а также инструментарий современных сетевых коммуникаций – социальных сетей. Средства Интернета и современных социальных сетей используются огромным числом людей для «сброса» психологического напряжения, в том числе и для «спасения» от морально-психологических травм, обусловленных их встречей с многочисленными коррупционными проявлениями в жизни.

Однако неизученность коррупции как особой формы насилия и весьма слабая разработка арсенала эффективных средств психологической защиты от нее сужают в настоящее время возможности самозащиты личности.

Мы не разделяем существующее оптимистическое мнение о том, что цифровизация социально-экономической жизни в России способна уничтожить коррупцию и, соответственно, ее «продукт» – психологическое и моральное насилие над личностью. Цифровизация не может стать панацеей от коррупции, ведь борьба с коррупцией – лишь отчасти технологии. Важнее в этом деле правильно выстроены и работающие общественно-политические институты.

Мы разделяем выводы исследователей эффекта контагиозности о том, что пресечение распространения коррупции как болезни требует проявления сильнейшей политической воли, а также однозначного обеспечения верховенства закона для всех и каждого. Однако этого пока в стране нет.

В современной России, испытывающей трудности из-за низких темпов социально-экономического развития, сегодня есть острый запрос на социальный оптимизм, однако взяться ему пока неоткуда. Ведь системная отечественная коррупция и ее «продукт» – психологическое и моральное насилие над личностью – является серьезным препятствием на этом пути. В связи с этим попытка научного осмысления этой актуальной проблемы и выявление путей ее решения представляются авторам статьи своевременным и нужным шагом в сфере перспективных психологических исследований.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ардельянова Я.А. Теоретико-методологические подходы к понятию «коррупция» // Идеи и идеалы. 2013. Т. 2. № 3. С. 86–93.
2. Глинкина С.П. Коррупция: фатальная угроза // Неэкономические грани экономики: непознанное взаимовлияние. М.: ИЭС, 2010. С. 427–455.
3. Решетников М.М. Психология коррупции. Утопия и антиутопия. СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа, 2008. 128 с.
4. Добренков В.И., Исправникова Н.Р. Коррупция: современные подходы к исследованию. М.: Академический Проект, 2009. 297 с.
5. Лихолетов В.В., Антипин Е.А. Психологическая компонента в решении проблемы противодействия коррупции // Управление инвестициями и инновациями. 2016. № 4. С. 77–83.
6. Гарифуллин Р.Р. Взяткомания как одна из причин взяточничества: психологический анализ (психологические и психотерапевтические подходы к проблеме взяточничества и взятокмании) // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 4. С. 9–14.
7. Christakis N.A., Fowler J.H. Connected: The Surprising Power of Our Social Networks and How They Shape Our Lives. New York: Little, Brown Spark, 2009. 353 p.
8. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Коррупция в современной России: психологический аспект // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 56–65.
9. Камнева Е.В., Анненкова Н.В. Психологические аспекты феномена коррупции // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2013. № 4. С. 67–71.
10. Гоббс Т. Избранные произведения. В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1962. 583 с.
11. Табатадзе Г.С. Насилие как социальное явление // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2003. № 3. С. 109–116.
12. Кант И. Критика способности суждения. В 6 т. Т. 5. М.: Искусство, 1994. 413 с.
13. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения в 30 т. Т. 23. М.: Госполитиздат, 1960. 907 с.
14. Рагозин Н.П. К критике теории ненасилия: логико-гносеологический и социально-классовый аспекты // Культура и цивилизация. 2018. № 2. С. 77–87.
15. Гусейнов А.А. Насилие // Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 2001. С. 14–16.
16. Гусейнов А.А. Возможно ли моральное обоснование насилия? // Вопросы философии. 2004. № 3. С. 19–27.
17. Гусейнов А.А. Понятие насилия и ненасилия // Вопросы философии. 1994. № 4. С. 35–41.
18. Sharp Gene. From Dictatorship to Democracy: A conceptual framework for liberation. New York: The New Press, 2012. 160 p.
19. Апресян Р.Г. Этика силы – в противостоянии агрессии и насилию // Вопросы философии. 2010. № 9. С. 143–153.
20. Волков Е.Н. Критерии и признаки психологического ущерба и психологического насилия // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2002. № 1. С. 84–95.
21. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, 1997. 344 с.
22. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия. М.: Педагогическое общество России, 2000. 544 с.
23. Прохоров А.П. Русская модель управления. М.: Журнал «Эксперт», 2002. 376 с.
24. Рудяков А.Н. Язык, или Почему люди говорят: опыт функционального определения естественного языка. М.: ФЛИНТА, 2012. 160 с.
25. Субботина Л.Ю. Психология защитного поведения. Ярославль: Ярославский государственный университет, 2006. 219 с.

26. Мокиенко В.Н., Никитина Т.Г. Большой словарь русского жаргона. СПб.: Норинт, 2001. 717 с.
27. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2. М.: Русский язык, 1981. 779 с.
28. Бороздина Г.В., Кормнова Н.А. Психология и этика делового общения. М.: Юрайт, 2012. 463 с.
29. Новикова К.Д. Коррупция в сфере образования // Вестник современных исследований. 2019. № 2.19. С. 62–64.
30. Воронов В.Н. Развитие молодежного движения и неформальных объединений молодежи в России // Наука. Общество. Оборона. 2015. № 2. С. 1–7.
31. Ситникова И.В. Современное студенчество: особенности профессионального выбора // Социальная инженерия: как социология меняет мир. М.: ВЦИОМ, 2019. С. 304–308.
32. Иванова Л.К. Развитие моногородов в России и решение проблемы безработицы // Вестник Удмуртского университета. Серия: Экономика и право. 2014. № 4. С. 56–61.
33. Иванов С.Ф. Пенсионная реформа–2019: детерминанты, последствия, альтернативы // Демографическое обозрение. 2019. Т. 6. № 2. С. 6–54.
34. Лихолетов В.В. Подрыв основ национальной морали коррупционными действиями властных структур страны в инновационной сфере как угроза экономической безопасности России // Проблемы экономической безопасности: глобальные и региональные аспекты. Челябинск: ЮУрГУ, 2018. С. 12–27.
35. Patrick G.T.W. The psychology of profanity // Psychological Review. 1901. Vol 8. № 2. P. 113–127.
36. Житникова Т.Л., Поливанова Е.А. Анекдоты, пословицы и поговорки в помощь психологу в наркологии. М.: Фонд НАН, 2001. 232 с.
37. Живайкина А.А., Кузнецова М.Н. Перспективы использования Интернета при оказании психотерапевтической помощи // Бюллетень. 2017. Т. 7. № 3. С. 630–632.
38. Zak Paul J. Trust Factor: The Science of Creating High-Performance Companies. New York: AMACOM, 2017. 256 p.
39. psychotherapeutic approaches to the problem of bribery and bribemania). *Aktualnye problemy ekonomiki i prava*, 2012, no. 4, pp. 9–14.
7. Christakis N.A., Fowler J.H. *Connected: The Surprising Power of Our Social Networks and How They Shape Our Lives*. New York, Little, Brown Spark Publ., 2009. 353 p.
8. Zhuravlev A.L., Yurevich A.V. Corruption in Contemporary Russia: the Psychological Aspect. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2012, no. 2, pp. 56–65.
9. Kamneva E.V., Annenkova N.V. Psychological aspects of the phenomenon of corruption. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*, 2013, no. 4, pp. 67–71.
10. Gobbs T. *Izbrannye proizvedeniya* [Featured Works]. Moscow, Mysl Publ., 1962. Vol. 1, 583 p.
11. Tabatadze G.S. Violence as a social phenomenon. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya. Sotsiologiya i sotsialnye tekhnologii*, 2003, no. 3, pp. 109–116.
12. Kant I. *Kritika sposobnosti suzheniya* [Criticism of judgment]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1994. Vol. 5, 413 p.
13. Marks K., Engels F. *Sochineniya* [Works]. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1960. Vol. 23, 907 p.
14. Ragozin N.P. To the criticism of non-violence theory: logical and gnoseological analysis, social classes aspects. *Kultura i tsivilizatsiya*, 2018, no. 2, pp. 77–87.
15. Guseynov A.A. Violence. *New philosophical encyclopedia*. Moscow, Mysl Publ., 2001, pp. 14–16.
16. Guseynov A.A. Is moral justification for violence possible? *Voprosy filosofii*, 2004, no. 3, pp. 19–27.
17. Guseynov A.A. The concept of violence and non-violence. *Voprosy filosofii*, 1994, no. 4, pp. 35–41.
18. Sharp G. *From Dictatorship to Democracy: A conceptual framework for liberation*. New York, The New Press Publ., 2012. 160 p.
19. Apresyan R.G. Ethic of Power in Opposition to Violence and Aggression. *Voprosy filosofii*, 2010, no. 9, pp. 143–153.
20. Volkov E.N. Criteria and evidence of psychological harm and psychological abuse. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsialnye nauk*, 2002, no. 1, pp. 84–95.
21. Dotsenko E.L. *Psikhologiya manipulyatsii: fenomeny, mekhanizmy i zashchita* [Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms and defense]. Moscow, CheRo Publ., 1997. 344 p.
22. Kabachenko T.S. *Metody psikhologicheskogo vozdeystviya* [Methods of psychological pressure]. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 2000. 544 p.
23. Prokhorov A.P. *Russkaya model upravleniya* [The Russian management model]. Moscow, Zhurnal “Ekspert” Publ., 2002. 376 p.
24. Rudyakov A.N. *Yazyk, ili Pochemu lyudi govoryat: opyt funktsionalnogo opredeleniya estestvennogo yazyka* [Language, or Why people say: experience of functional definition of natural language]. Moscow, FLINTA Publ., 2012. 160 p.
25. Subbotina L.Yu. *Psikhologiya zashchitnogo povedeniya* [The psychology of protective behavior]. Yaroslavl, Yaroslavskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2006. 219 p.

## REFERENCES

1. Ardelyanova Ya.A. Theoretical and methodological approaches to the concept of corruption. *Idey i idealy*, 2013, vol. 2, no. 3, pp. 86–93.
2. Glinkina S.P. Corruption: a Fatal Menace. *Neekonomicheskie grani ekonomiki: nepoznannoe vzaimovliyanie*. Moscow, IES Publ., 2010, pp. 427–455.
3. Reshetnikov M.M. *Psikhologiya korruptsii. Utopiya i antiutopiya* [The psychology of corruption. Utopia and dystopia]. Sankt Petersburg, Vostochno-evropeyskiy institut psikhoanaliza Publ., 2008. 128 p.
4. Dobrenkov V.I., Ispravnikova N.R. *Korruptsiya: sovremennye podkhody k issledovaniyu* [Corruption: modern research approaches]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2009. 297 p.
5. Likholeto V.V., Antipin E.A. The psychological component in the decision problems of counteraction of corruption. *Upravlenie investitsiyami i innovatsiyami*, 2016, no. 4, pp. 77–83.
6. Garifullin R.R. Bribeomania as one of the causes of bribery: psychological analysis (psychological and

26. Mokienko V.N., Nikitina T.G. *Bolshoy slovar russkogo zhargona* [Big dictionary of Russian jargon]. Sankt Petersburg, Norint Publ., 2001. 717 p.
27. Dal V.I. *Tolkovyy slovar zhivogo velikoruskogo yazyka* [The Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1981. Vol. 2, 779 p.
28. Borozdina G.V., Kormnova N.A. *Psikhologiya i etika delovogo obshcheniya* [Psychology of business communication]. Moscow, Yurayt Publ., 2012. 463 p.
29. Novikova K.D. Corruption in Education. *Vestnik sovremennykh issledovaniy*, 2019, no. 2.19, pp. 62–64.
30. Voronov V.N. The development of the youth movement and informal groups of young people in Russia. *Nauka. Obshchestvo. Oborona*, 2015, no. 2, pp. 1–7.
31. Sitnikova I.V. Modern students: peculiarities of professional choice. *Sotsialnaya inzheneriya: kak sotsiologiya menyaet mir*. Moscow, VTsIOM Publ., 2019, pp. 304–308.
32. Ivanova L.K. Monocities development in Russia and handling a problem of unemployment. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Ekonomika i pravo*, 2014, no. 4, pp. 56–61.
33. Ivanov S.F. Pension reform 2019: determinants, consequences, alternatives. *Demograficheskoe obozrenie*, 2019, vol. 6, no. 2, pp. 6–54.
34. Likholetov V.V. Disruption of the national morality foundations by corrupt actions of the government authorities in the innovation sector as a threat to economic security of Russia. *Problemy ekonomicheskoy bezopasnosti: globalnye i regionalnye aspekty*. Chelyabinsk, YuUrGU Publ., 2018, pp. 12–27.
35. Patrick G.T.W. The psychology of profanity. *Psychological Review*, 1901, vol 8, no. 2, pp. 113–127.
36. Zhitnikova T.L., Polivanova E.A. *Anekdoty, posloviцы i pogovorki v pomoshch psikhologu v narkologii* [Jokes, Proverbs and Sayings as a Help to an Expert in Narcology]. Moscow, Fond NAN Publ., 2001. 232 p.
37. Zhivaykina A.A., Kuznetsova M.N. Prospects for the use of the Internet in the provision of psychotherapeutic care. *Byulleten meditsinskikh internet-konferentsiy*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 630–632.
38. Zak Paul J. *Trust Factor: The Science of Creating High-Performance Companies*. New York, AMACOM Publ., 2017. 256 p.

#### CORRUPTION AS A SPECIAL FORM OF PSYCHOLOGICAL AND MORAL VIOLENCE AGAINST A PERSON

© 2020

**A.G. Abdullin**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, professor of Chair of Theoretical and Applied Psychology  
*South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)*  
**V.V. Likholetov**, Doctor of Sciences (Pedagogy), PhD (Engineering), Associate Professor, professor of Chair “Economic Security”  
*South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk (Russia)*

**Keywords:** corruption; human personality; psychological and moral violence; ideals of freedom, dignity and justice; psychological self-defense of a person.

**Abstract:** The research focuses on such an area of psychological problems as the psychology of corruption. The purpose of the work is to carry out a primary analysis of corruption as a specific form of psychological and moral violence and to consider its individual and socio-psychological aspects. The biological and psychological, social and cultural aspects of violence are discussed. The authors analyze the problems of corruption as a specific form of psychological and moral violence against a person; consider its individual and socio-psychological aspects. Within the framework of the historical and cultural evolution of the Russian mentality, one can trace how the basic ideals of a human – freedom, honor, and dignity – were institutionally recognized in Russia. The authors analyze the impact of domestic corruption at various levels as a form of psychological and moral violence against representatives of all age and professional business groups of the Russian society: from children and adolescents to retired people, from innovators to entrepreneurs. The spectrum of moral and psychological injuries caused by corruption in the socio-economic life of the country is revealed. Many ways of psychological self-defense of a person are considered, including widely accepted means of folklore, humor and social networks. The psychotherapeutic effect of the latter is being actively studied today by representatives of psychological and medical science. In the course of the analysis of the basic terms of the researched area, a proposal was made about the possibility of starting on their basis a set of promising scientific projects in the field of psychology.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ КАУЗАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ С СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ  
УСТАНОВКАМИ И МОТИВАЦИЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ**

© 2020

*И.А. Курусъ*, старший преподаватель

кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии

*И.В. Пономаренко*, старший преподаватель

кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии

*Е.И. Бодунова*, студент*Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск (Россия)*

*Ключевые слова:* волонтер; волонтерская деятельность; доброволец; студенты-волонтеры; мотивация; мотив; каузальность; социально-психологические установки.

*Аннотация:* В последнее время отмечается повышение интереса к проблеме развития добровольческой деятельности, в связи с чем представляется актуальным анализ индивидуально-психологических характеристик лиц, вовлеченных в волонтерство. В статье приведен анализ взаимосвязи каузальной ориентации с социально-психологическими установками и мотивацией достижения у студентов, включенных в добровольческую деятельность. Исследование проводилось в 2019 году, в нем приняли участие 27 человек (средний возраст – 18±1,8 года) – студенты вузов г. Новосибирска. У студентов-волонтеров выявлены основные социально-психологические установки на процесс, альтруизм и труд; ведущий тип мотивационной подсистемы автономный (внутренний); доминирует мотивация на избегание неудачи. В целом волонтеры характеризуются дисгармоничными установками. Так, для них характерно получение удовольствия от процесса деятельности, что зачастую может приводить к затягиванию сроков ее выполнения и формированию негативного отношения при увеличении объемов работы; они часто выполняют работу в ущерб себе, забывая о собственных потребностях. Таким образом, студенты, занимающиеся добровольческой деятельностью, имеют внутренний локус контроля и характеризуются установками просоциальной направленности, т. е. ориентированы на идею. При проведении корреляционного анализа была получена обратная корреляция по шкале безличной каузальной ориентации с установками на результат, свободу, мотивацию на достижение успеха. Результаты исследования показывают, что чем больше выражена мотивация, направленная на достижение успеха, ориентация на свободу и результат, тем меньше проявляется безличная каузальная атрибуция.

**ВВЕДЕНИЕ**

Согласно Указу Президента Российской Федерации от 06.12.2017 № 583 «О проведении в Российской Федерации Года добровольца (волонтера)», 2018 год объявлен Годом добровольца (волонтера), а также установлен День добровольца (волонтера) – 5 декабря. Правительством РФ была утверждена Концепция содействия развитию добровольческой деятельности и благотворительности в Российской Федерации. Все это показывает интерес к развитию волонтерского движения со стороны органов управления.

В современном российском обществе остро ощущается необходимость развития волонтерского движения. Назрела потребность в организации профессиональной подготовки специалистов в сфере молодежной волонтерской деятельности [1]. Одним из эффективных способов организации добровольческой деятельности, который будет способствовать развитию волонтерства в массовом масштабе, является создание в вузах волонтерских объединений [2].

Представляет особый интерес анализ индивидуально-психологических характеристик личностей, вступающих в такое движение. Мы предполагаем, что важными конструктами выступают мотивация, каузальная ориентация и социально-психологические установки. Именно их взаимодействие может обуславливать вступление в добровольческую деятельность.

В литературе отмечается, что изучение личностных особенностей волонтеров не может проходить без анализа мотивации вступления в такого рода движения [3]. Обращается внимание на то, что существует проблема

отбора кандидатов на роль волонтеров: зачастую лица, подходящие на эту роль, не имеют мотивации для ее реализации [4]. В связи с этим представляется актуальным создать модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся в рамках вуза для привлечения их к деятельности такого вида. Волонтерская деятельность основана на внутренней и внешней мотивации [5]. Как показывают исследования, мотивация связана с представлением молодых людей о целях заданий и трудностях, которые могут встретиться при их выполнении [6]. При этом чем выше мотивация, тем сильнее человек избегает ситуации неуспеха [7]. Волонтерская деятельность представляет собой активное взаимодействие в системе «человек – человек» без получения вознаграждения, требует высокой стрессоустойчивости и является трудной, поскольку цель нематериальна. Зарубежные исследования подтверждают, что волонтеры в своей работе сталкиваются как с положительными, так и с отрицательными последствиями [5]. С одной стороны, волонтеры обладают высокой психологической устойчивостью [8], а с другой, как указывают исследователи, чрезмерное занятие волонтерством может приводить к развитию депрессивных состояний и разного рода соматическим нарушениям [9]. В целом добровольческая деятельность мотивирована как идеалистическими, так и прагматичными целями [10]. К идеалистическим целям можно отнести необходимость быть значимым и получение признания от других лиц. В качестве прагматичных целей у студентов в вузе можно выделить получение дополнительных бонусов, связанных с занятием такого рода деятельностью.

В литературе показано, что более успешны волонтеры со смешанным типом мотивации [11], т. е. имеющие как материальные, так и нематериальные цели.

Социально-психологические установки выступают как готовность и предрасположенность к анализу и переработке информации, получаемой от социума, исходя из определенной социальной позиции, и формируются в результате имеющегося опыта [12]. Участие в волонтерской деятельности может обуславливаться наличием таких установок. Волонтерская деятельность рассматривается как просоциальная [13] – это поведение на благо другим людям. В связи с этим можно предполагать, что среди социально-психологических установок не будет доминировать ориентация на деньги. Исследования подтверждают, что в группе волонтеров преобладают лица с установками на процесс, альтруизм, труд [14]. В целом для привлечения к волонтерской деятельности необходимо введение системы поощрений, льгот и повышение статуса волонтера в обществе [15]. Мы предполагаем, что, исходя из установок, личность демонстрирует определенные каузальные ориентации. В исследованиях показано, что зачастую для волонтеров характерна автономная каузальная ориентация [16].

Цель работы – изучение взаимосвязи каузальной ориентации с социально-психологическими установками и мотивацией достижения у студентов-волонтеров.

#### МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие 27 человек (средний возраст –  $18 \pm 1,8$  года) – студенты вузов г. Новосибирска, включенные в добровольческую деятельность, из них 23 девушки и 4 юноши.

Методики исследования: 1) методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной [17]; 2) опросник каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана в адаптации Д.А. Леонтьева, О.Е. Дергачевой, Л.Я. Дорфмана [18]; 3) тест-опросник Л. Мехрабиана, направленный на измерение мотивации достижения (модификация М.Ш. Магомед-Эминова) [19].

Для статистической обработки результатов исследования был использован метод корреляционного анализа данных на основе подсчета коэффициента корреляции Спирмена.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

При оценке средних значений по показателям каузальных ориентаций можно отметить, что у студентов-волонтеров преобладает автономная каузальная ориентация (рис. 1). Такие студенты характеризуются внут-

ренней мотивационной позицией, для них значимо получение удовольствия от процесса деятельности. При такой ориентации характерна высокая самооценка, наградой выступает сама деятельность, есть возможность гибко модифицировать свое поведение, при этом личностные интересы и чувства и потребности не всегда могут осознаваться. Как правило, если человек получает одобрение и признание значимости в рамках семьи, то стремится и к признанию вне семьи. Можно предполагать, что студенты вовлекаются в волонтерскую деятельность для подчеркивания собственной значимости и формирования ощущения нужности и полезности для социума. При неудовлетворении этих задач может развиваться синдром эмоционального выгорания.

Не все волонтеры надолго задерживаются в волонтерской деятельности. Мы предполагаем, что это может быть связано с невозможностью получать материальное вознаграждение и реализовывать потребность в необходимом количестве признания, что является одной из актуальных проблем для лиц юношеского возраста.

При оценке средних значений по показателям социально-психологических установок можно отметить, что у студентов-волонтеров более высокие значения по показателям установок на процесс деятельности, альтруизм, ориентацию на труд и на реализацию власти (рис. 2). В целом волонтеры характеризуются дисгармоничными установками. Так, для них характерно получение удовольствия от процесса деятельности, что зачастую может приводить к затягиванию сроков ее выполнения и формированию негативного отношения при увеличении объемов работы; они часто выполняют работу в ущерб себе, забывая о собственных потребностях. Такие студенты могут чрезмерно увлекаться деятельностью и испытывать трудности в распределении времени при сочетании учебы и деятельности вне ее. Полученные нами результаты согласуются с исследованиями авторов, согласно которым чрезмерное занятие волонтерством может приводить к развитию депрессивных состояний и разного рода соматическим нарушениям [9].

При изучении мотивации достижения отмечено, что для студентов характерно стремление избегать неудач в собственной деятельности. Можно предполагать, что при появлении трудностей в ходе выполнения задач связанных с волонтерством, такие студенты могут отказываться от этой деятельности и даже уходить из нее.

Таким образом, студенты, занимающиеся добровольческой деятельностью, имеют внутренний локус контроля, мотивированы на избегание неудач и характеризуются установками просоциальной направленности, т. е. ориентированы на идею.

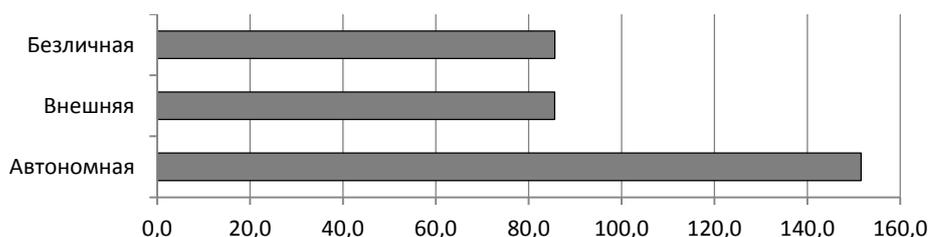


Рис. 1. Средние значения по показателям каузальных ориентаций у студентов-волонтеров ( $n=27$ )



**Рис. 2.** Средние значения по показателям социально-психологических установок у студентов-волонтеров ( $n=27$ )

При проведении корреляционного анализа нами была получена обратная корреляция по шкале безличной каузальной ориентации с установками на результат ( $r=-0,42$  при  $p \leq 0,05$ , критерий Спирмена) и свободу ( $r=-0,73$  при  $p \leq 0,01$ , критерий Спирмена), мотивацией на достижение успеха ( $r=-0,42$  при  $p \leq 0,05$ , критерий Спирмена).

Чем больше выражена мотивация, направленная на достижение успеха, ориентация на свободу и результат, тем меньше проявляется безличная каузальная ориентация и наоборот. Полученные нами результаты согласуются с исследованиями, в которых показано, что мотивация студентов-волонтеров является многоаспектной, их внутренние ценности и поведенческие тенденции выступают в качестве согласованных факторов [20]. Для лиц с безличной каузальной атрибуцией зачастую характерен феномен выученной беспомощности, они привыкают к тому, что среда не реагирует на их действия [18].

Можно предполагать, что волонтеры с выраженной безличной каузальной ориентацией окажутся не в состоянии достигать желаемого результата, поскольку их деятельность носит случайный характер, в ситуациях выбора они предпочитают опираться на мнение большинства. Такие люди демонстрируют минимум самодетерминации, поведение становится более автоматизированным и беспомощным, у них снижается мотивация, направленная на достижение успеха, появляется стремление к избеганию неудач. Они могут характеризоваться неуверенностью, страхом быть подвергнутым критике, нередко игнорируют объективную информацию о своих способностях. Успех расценивается как случайность, что может свидетельствовать о заниженной самооценке.

В рамках организации добровольческой деятельности в условиях высших учебных заведений можно рекомендовать проведение социально-психологических тренингов и ориентации студентов на результат, а также формирование мотивации достижения успеха, что может способствовать большему вовлечению в процесс волонтерского движения.

Стоит отметить, что наличие выраженной автономной каузальной ориентации не всегда выступает в качестве благоприятного фактора. В качестве рекомендаций по работе в рамках психосоциального сопровождения студентов можно назвать следующие.

1. Необходимо подкреплять мотивацию к деятельности у студентов-волонтеров с автономной каузальной ориентацией. В связи с тем, что для них наградой является сама деятельность, мы предполагаем, что длительное занятие деятельностью, не способствующее получению внутреннего удовлетворения, может приводить к риску выгорания. Для профилактики риска выгорания требуется введение подкрепления, наиболее оптимальной формой которого, как нам кажется, выступает система внешних поощрений (например, благодарственные письма, бонусы).

2. Необходимо ввести тренинговые мероприятия, направленные на профилактику синдрома эмоционального выгорания у волонтеров, а именно обучить навыкам анализа своих чувств и ощущений; способствовать формированию понимания целей, смысла как собственной деятельности, так и целей, ради которых студенты вовлекаются в волонтерскую деятельность.

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

1. У студентов-волонтеров исследуемой группы преобладает автономная каузальная ориентация. Такие студенты характеризуются внутренней мотивационной позицией, для них значимо получение удовольствия от процесса деятельности.

2. Студенты-волонтеры исследуемой группы обладают более выраженными установками на процесс, чем установками на результат деятельности, для них характерны альтруизм, ориентация на труд и показатели власти.

3. Чем больше у студентов-волонтеров исследуемой группы выражена мотивация, направленная на достижение успеха, ориентация на свободу и результат, тем меньше проявляется безличная каузальная атрибуция.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурчакова М.А., Хожемпо В.В. Волонтерство как форма проявления социальной ответственности государства, общества и бизнеса // *Современные технологии управления*. 2015. № 4. С. 15–20.
2. Айгубов Л.С., Хаджиалиев К.И. Современные проблемы волонтерства в Дагестане // *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. Серия: Педагогические науки. 2016. Т. 11. № 2. С. 6–13.
3. Сушко В.А. Проявление волонтерства в современном российском обществе // *Теория и практика общественного развития*. 2017. № 11. С. 43–46.
4. Markova A. The “inclusive volunteering” phenomenon: Research into the volunteering of people with disabilities // *Kontakt*. 2018. Vol. 20. № 1. P. 49–58.
5. Rovers J., Japs K., Truong E., Shah Y. Motivations, barriers and ethical understandings of healthcare student volunteers on a medical service trip: a mixed methods study // *BMC Med Educ*. 2016. Vol. 16. № 1. Article number 94.
6. Богинская Ю.В., Глузман Я.А. Формирование мотивации достижений у современной молодежи // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016. № 1-4. С. 15–17.
7. Горбунова К.Ю., Маслова Т.М. Мотивация достижения успеха у первокурсников вуза // *Современные научные исследования и инновации*. 2016. № 5. С. 484–486.
8. Dolgova V.I. Features of emotional stability in volunteers of gerontology programs // *Advances in Gerontology = Uspekhi gerontologii*. 2014. Vol. 27. № 2. P. 315–320.
9. Lederer A.M., Autry D.M., Day C.R.T., Oswalt S.B. The Impact of Work and Volunteer Hours on the Health of Undergraduate Students // *Journal of American College Health*. 2015. Vol. 63. № 6. P. 403–408.
10. Перминова М.С. Специфика формирования социальной активности молодежи в условиях волонтерской деятельности // *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2016. Т. 16. № 1. С. 22–25.
11. Певная М.В. Студенческое волонтерство: особенности деятельности и мотивации // *Высшее образование в России*. 2015. № 6. С. 81–88.
12. Ильюшкин В.В. Социальный стереотип как концентрированное выражение социальной установки // *Вестник науки и образования*. 2015. № 1. С. 87–92.
13. Ульянова Е.В. Социально-культурные векторы развития волонтерской деятельности в современном российском обществе // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2016. № 6. С. 127–131.
14. Строкова Е.Е., Строков Е.С. Социально-психологические установки, коммуникативные и организаторские склонности студентов – волонтеров // *Евразийское научное объединение*. 2015. Т. 2. № 11. С. 141–143.
15. Хаджиалиев К.И., Айгубов Л.С. Роль волонтерской деятельности в воспитании социальной активности молодежи // *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2015. № 3. С. 69–75.
16. Кретова У.П. Психологические особенности мотивационно-смысловой сферы лиц, включенных в волонтерскую деятельность // *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*. 2015. № 1. С. 44–54.
17. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. СПб.: Питер, 2013. 304 с.
18. Дергачева О.Е., Дорфман Л.Я., Леонтьев Д.А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций // *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. 2008. № 3. С. 91–106.
19. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии, 2002. 362 с.
20. Русякова Е.Е., Разумова Е.М., Шпоковская Е.Ю. Социально-психологические аспекты волонтерской деятельности студентов-психологов // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 1. С. 301–315.

## REFERENCES

1. Burchakova M.A., Khozhempo V.V. Volunteering as a form of social responsibility of the state, society and business. *Sovremennye tekhnologii upravleniya*, 2015, no. 4, pp. 15–20.
2. Aygubov L.S., Khadzhaliev K.I. Contemporary issues of volunteering in Dagestan. *Uchenye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki*, 2016, vol. 11, no. 2, pp. 6–13.
3. Sushko V.A. Volunteering in the modern Russian society. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2017, no. 11, pp. 43–46.
4. Markova A. The “inclusive volunteering” phenomenon: Research into the volunteering of people with disabilities. *Kontakt*, 2018, vol. 20, no. 1, pp. 49–58.
5. Rovers J., Japs K., Truong E., Shah Y. Motivations, barriers and ethical understandings of healthcare student volunteers on a medical service trip: a mixed methods study. *BMC Med Educ*, 2016, vol. 16, no. 1, article number 94.
6. Boginskaya Yu.V., Gluzman Ya.A. Formation of the motivation of achievements for modern youth. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2016, no. 1-4, pp. 15–17.
7. Gorbunova K.Yu., Maslova T.M. Motivation to succeed in first-year university. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii*, 2016, no. 5, pp. 484–486.
8. Dolgova V.I. Features of emotional stability in volunteers of gerontology programs. *Advances in Gerontology = Uspekhi gerontologii*, 2014, vol. 27, no. 2, pp. 315–320.
9. Lederer A.M., Autry D.M., Day C.R.T., Oswalt S.B. The Impact of Work and Volunteer Hours on the Health of Undergraduate Students. *Journal of American College Health*, 2015, vol. 63, no. 6, pp. 403–408.
10. Perminova M.S. Specificity of formation of social activity of young people in volunteer activities. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya*, 2016, vol. 16, no. 1, pp. 22–25.
11. Pevnaya M.V. Student volunteering: motivation of volunteers and specific features of their activity. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 6, pp. 81–88.

12. Ilyushkin V.V. Social stereotype as a concentrated expression of social attitude. *Vestnik nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 1, pp. 87–92.
13. Ulyanova E.V. Social and cultural vectors of development of volunteerism in contemporary Russian society. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*, 2016, no. 6, pp. 127–131.
14. Strokova E.E., Strokov E.S. Social-psychological attitudes, communicative and organizational propensity of volunteer students. *Evrasiyskoe nauchnoe obedinenie*, 2015, vol. 2, no. 11, pp. 141–143.
15. Khadzhaliev K.I., Aygubov L.S. The role of volunteers activities in developing the youth's social activity. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2015, no. 3, pp. 69–75.
16. Kretova U.P. Psychological specifics of motivational and semantic sphere of persons involved into volunteers' activities. *Vestnik KRAUNTS. Gumanitarnye nauki*, 2015, no. 1, pp. 44–54.
17. Ilin E.P. *Psikhologiya pomoshchi. Altruizm, egoizm, empatiya* [The psychology of assistance: Altruism, egoism, empathy]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2013. 304 p.
18. Dergacheva O.E., Dorfman L.Ya., Leontev D.A. Russian adaptation of the General Causality Orientation Scale. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 2008, no. 3, pp. 91–106.
19. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Social-psychological diagnostics of development of a person and small groups]. Moscow, Institut psikhoterapii Publ., 2002. 362 p.
20. Ruslyakova E.E., Razumova E.M., Shpokovskaya E.Yu. Social and psychological aspects of volunteer activity of psychology students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2019, no. 1, pp. 301–315.

#### THE INTERRELATION OF CAUSAL ORIENTATION WITH SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ATTITUDES AND MOTIVATION OF ACHIEVEMENT OF THE VOLUNTEER STUDENTS

© 2020

**I.A. Kurus**, senior teacher of Chair of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology  
**I.V. Ponomarenko**, senior teacher of Chair of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology  
**E.I. Bodunova**, student  
*Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk (Russia)*

**Keywords:** volunteer; volunteer activity; volunteer students; motivation; motive; causality; social psychological attitudes.

**Abstract:** Recently, the interest in the problem of volunteer activity development increases, therefore, the analysis of individual-psychological characteristics of people engaged in volunteering is very important. The paper presents the analysis of the interrelation between the causal orientation and socio-psychological attitudes and the motivation for achievement of the students engaged in volunteering. The study took place in 2019 and involved 27 students (average age is 18±1.8 years) of universities in Novosibirsk. Volunteer students showed basic social and psychological attitudes to the process, altruism, and labor; the leading type of motivational subsystem is autonomous (internal); motivation to succeed dominates. In general, volunteer students are characterized by disharmonic attitudes. Thus, they demonstrate pleasure from the activity that frequently can lead to the delay in its performance and the formation of negative attitude to the increase in the volume of work; they frequently perform work to the injury of themselves forgetting their own needs. Thus, the students engaged in volunteering activity have the internal locus of control and are characterized by pro-social attitudes, i.e. they aim at the idea. When carrying out the correlative analysis, the authors obtained the inverse correlation according to the scale of impersonal causal orientation with the attitudes for the result, freedom, and success motivation. The results of the study show the more is motivation aimed at the success achievement and the orientation on freedom and result, the less the manifestation of the impersonal causal attribution.

## ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СТРУКТУРЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ, СКЛОННОЙ К САМОПОВРЕЖДАЮЩЕМУ И САМОРАЗРУШАЮЩЕМУ ПОВЕДЕНИЮ

© 2020

*А.А. Ощепков*, кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры философии, права и социально-гуманитарных наук

*В.В. Фриауф*, аспирант

*Димитровградский инженерно-технологический институт –  
филиал Национального исследовательского ядерного университета  
«Московский инженерно-физический институт», Димитровград (Россия)*

*Ключевые слова:* самоповреждающее и саморазрушающее поведение; ценностные ориентации; социальные установки; жизнестойкость личности; превенция суицида; молодежь.

*Аннотация:* Исследование направлено на выявление особенностей ценностных ориентаций и системы компонентов жизнестойкости личности молодого человека, склонного к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. С позиций диспозиционной концепции личности делается предположение о взаимосвязи системы ценности и жизнестойкости личности как компонентов целостной иерархической структуры личности, как факторов, связанных с уровнем склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению у молодежи. С целью эмпирической проверки указанной гипотезы проведено исследование систем ценностей ориентаций и структуры жизнестойкости личности молодежи. Исследование проводилось в Димитровградском инженерно-технологическом институте – филиале Национального исследовательского ядерного университета «Московский инженерно-физический институт». Выборка исследования включала 90 студентов в возрасте 18–20 лет. Использовались следующие методики: тест жизнестойкости С. Мадди, шкалы диагностики склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению методики А.Н. Орел, ценностный опросник Ш. Шварца. Интерпретация результатов эмпирического исследования проводилась с использованием статистического критерия, что позволило выявить значимые различия в группах молодежи, не склонной и склонной к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Полученные результаты позволили заключить, что для лиц, которые имеют низкий уровень склонности к саморазрушающему и самоповреждающему поведению, в большей степени характерна ориентация на достижение социального успеха, социальной власти и социальности. Показано, что жизнестойкость и система личностных ценностей могут рассматриваться как факторы успешной адаптации, способствующей усилению личностного адаптационного потенциала в различных жизненных ситуациях.

### ВВЕДЕНИЕ

Добровольный уход человека из жизни, именуемый суицидом, несомненно, является трагедией, затрагивающей как саму личность, так и общество в целом. С учетом роста психоэмоционального напряжения и тенденции увеличения числа совершения суицидов в современном обществе, проблема склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению приобретает все большую актуальность, поскольку часто данный фактор является предвестником развития суицидального поведения.

Личность, склонная к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, характеризуется деструктивными привычками, действиями и состояниями. Такая личность отличается преобладанием негативно-окрашенных эмоций как в отношении окружающего мира, так и в отношении себя. Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению предполагает разрушение структуры своей личности, обесценивание себя и своих качеств и достижений, деформацию ключевых личностных составляющих (в числе которых самоуважение, самопонимание, самоинтерес и т. д.), деградацию личности и искажение реальности, разрушение психического и физического здоровья, продвижение человека к более ранней физической смерти в сравнении с заданным генетически сроком [1]. В качестве близких самоповреждающему и саморазрушающему поведению понятий рассматриваются аутодеструктивное поведение, а также в отдельных случаях суи-

цидальное поведение. Вместе с тем самоповреждающее поведение можно считать более широким понятием, так как оно отражает нарушения в процессе развития личности, которые приводят к социальной дезадаптации и дисфункциям, способным спровоцировать нанесение вреда своему организму [2].

Самоповреждающее поведение рассматривается как понятие, охватывающее широкий круг действий, связанных с намеренным физическим повреждением собственного тела [3]. В данном аспекте проблема саморазрушающего поведения в литературе раскрывается недостаточно, нет четкой трактовки этого понятия, не описаны механизмы и факторы его возникновения и развития. Мы будем понимать склонность к суицидальному поведению как крайнюю форму самоповреждающего и саморазрушающего поведения.

На современном этапе изученности проблемы самоповреждающего и саморазрушающего поведения является результатом сочетания комплекса факторов – биологических, психологических, социальных – с выделением одного ведущего или группы факторов. В этом плане для прояснения сказанного полезно рассмотреть практический опыт социальных служб по предупреждению самоповреждающего (и, как следствие, суицидального) поведения, в котором выделяются три большие группы факторов проявления суицида: социально-демографические, клинично-психиатрические и социально-психологические [4–6]. Социально-демографические факторы включают

возраст, гендер, семейное положение, средства массовой информации. Клинико-психиатрические факторы включают разнообразные психические заболевания, такие как депрессия, шизофрения. Социально-психологические факторы включают индивидуально-личностные особенности и особенности межличностного взаимодействия. Дополнительную практическую ценность приобретает не только учет факторов, способствующих проявлению суицида, но и факторов, предотвращающих суицид. Эта мысль высказана в докладе ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения): «В то время как многие действия по предупреждению самоубийств направлены на снижение факторов риска, не менее важно изучать и укреплять факторы, которые, как доказано, повышают сопротивляемость человека и укрепляют его связи с другими, защищая от суицидального поведения»<sup>1</sup>. Вместе с этим в ряду прочих факторов акцент делается на систему ценностных ориентаций человека.

Роль системы ценностей в жизнедеятельности человека является, несомненно, решающей, и этой проблеме посвящено множество работ современных ученых. Прежде всего, отмечается переосмысление и пересмотр системы ценностей человека в современном обществе [8], особые социальные трансформации происходят в социально-экономической и политической сферах [9]. В результате таких преобразований центр значимости переносится с общества на индивида [10]. Особенно тревожно воспринимается наблюдаемый недостаток принципов жизни вследствие отсутствия позитивных ориентиров и стихийного формирования системы ценностей [11].

В литературе отмечается противоречивость системы ценностей и ценностных ориентаций представителей современной молодежи [11], что позволяет говорить об особом характере влияния общественных трансформаций на систему ценностей современной молодежи. Подчеркиваются возрастные особенности, обуславливающие существенные изменения в ценностных ориентациях личности [12], а также их различную направленность. Так, выделяются отдельные виды ценностной направленности личности молодежи: прагматико-профессиональная, социально-коммуникативная и индивидуально-эгоистическая [13]. Таким образом, можно говорить об особой значимости периода молодого возраста для формирования ценностно-нормативной ориентации личности, что определяет дальнейшее развитие психики человека в двух противоположных направлениях: либо с ориентацией на нормативную направленность, либо с ориентацией на деструктивное поведение, и в самой острой форме, что, вероятно, ведет к проявлению суицидального поведения.

Уместно обратить внимание на положения диспозиционной концепции личности. Определяющей особенностью данной теоретической концепции выступает идея об иерархичном строении диспозиций личности. Высший уровень занимает система ценностных ориентаций, в сфере которой выражается сознательное отношение человека к окружающей действительности. При этом ценностные ориентации наиболее тесно связаны с направленностью личности, что в совокупности позволяет содержательно определить мировоззрение че-

ловека [14]. Однако ценностные ориентации, являясь высшим уровнем иерархии личностных образований, детерминируют наиболее общие принципы жизнедеятельности человека, в конкретных же социальных ситуациях поведение человека детерминирует система социальных установок, выступая следующим уровнем иерархии компонентов личности. В рамках диспозиционной концепции личности система ценностных ориентаций и система социальных установок рассматриваются как взаимосвязанные. Данная концепция позволяет нам более дифференцированно изучать взаимосвязи факторов, связанных с направленностью личности молодежи на суицидальное поведение.

Заложенный в работе подход к рассмотрению особенностей взаимосвязи системы ценностных ориентаций и социальных установок как факторов, предотвращающих проявление суицидального поведения молодежи, позволил нам обратиться к феномену жизнестойкости личности. Феномен жизнестойкости впервые получил научную разработку в трудах С. Мадди, который определял жизнестойкость как некую диспозицию, которая структурно включает три компонента, а именно принятие риска, вовлеченность и контроль [15]. При этом принятие риска определяется как социальная установка на то, что все, что случается с человеком, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, выступая, таким образом, сильным жизнеутверждающим фактором. Контроль представляет собой социальную установку на то, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, что также выступает превентивным фактором для проявления суицидального поведения. Под вовлеченностью понимается включенность в происходящее, а именно то, что человек, имеющий развитую установку на вовлеченность, получает удовольствие от собственной деятельности, что, соответственно, придает его жизни некую осмысленность.

В современных исследованиях эмпирической направленности, согласно традиции, заложенной С. Мадди, жизнестойкость продолжает определяться как система социальных установок личности, которая повышает личностный адаптационный потенциал [16; 17]. Вместе с этим структурообразующие компоненты жизнестойкости детерминируют индивидуальные особенности проявления этого феномена, который находит свое выражение в стремлении к самореализации и более реалистичном восприятии окружающей действительности, формируя, таким образом, способность к более устойчивой саморегуляции социального поведения [18–20].

В контексте нашего исследования можно рассматривать жизнестойкость как систему социальных установок, обеспечивающую адаптационный потенциал личности, выступающую фактором превенции и снижения риска проявления суицидального поведения. Жизнестойкость личности как система социальных установок взаимосвязана с системой ценностных ориентаций, обуславливающих направленность на определенный тип жизнедеятельности. Таким образом, жизнестойкость является тем фактором, который способствует либо препятствует проявлению суицида.

Цель исследования – сравнительный анализ структур ценностных ориентаций и компонентов жизнестойкости личности молодых людей, склонных и не склонных к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

<sup>1</sup> *Preventing suicide: a global imperative. Geneva: World Health Organization, 2014. 98 p.*

## МЕТОДИКИ И ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для диагностики жизнестойкости был использован тест жизнестойкости С. Мадди, адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой [21], для диагностики склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению использовались данные одноименной шкалы стандартизированной методики А.Н. Орел определения склонности к различным формам девиантного поведения на молодежной выборке [22], для измерения ценностно-мотивационных доменов был использован ценностный опросник Ш. Шварца [23].

Системы ценностных ориентаций молодых людей, принявших участие в эмпирическом исследовании, анализировались посредством сравнения усредненных по группе значений систем ценностей у девушек и юношей, не склонных к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, и у девушек и юношей, склонных к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. При сравнении результатов применялся статистический t-критерий Стьюдента с уделением особого внимания значимым уровням различий в системах ценностей, что может свидетельствовать в пользу взаимосвязи уровня значимости ценностей и уровня склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Для презентации материала в дальнейшем использованы следующие аббревиатуры: МНСП – молодежь, не склонная к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; МССП – молодежь, склонная к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

Исследование проводилось в Димитровградском инженерно-технологическом институте – филиале Национального исследовательского ядерного университета «Московский инженерно-физический институт». В исследовании приняло участие 90 студентов в возрасте 18–20 лет, среди них 45 юношей и 45 девушек. В качестве критерия разделения испытуемых на выборки был

использован уровень склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В результате сравнительного статистического анализа были обнаружены статистически значимые различия уровня значений ценностей «Достижения» ( $t_{\text{эмп}}=2,0009$  при  $p \leq 0,05$ ), «Социальная власть» ( $t_{\text{эмп}}=2,4812$  при  $p \leq 0,05$ ), «Социальность» ( $t_{\text{эмп}}=2,4505$  при  $p \leq 0,05$ ), значимость которых выше в группе молодежи, не склонной к суицидальному поведению (таблица 1). Более высокие уровни оценок ценностей социальной власти и достижения молодыми людьми, не склонными к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, могут свидетельствовать в пользу того, что они ориентированы на социальное уважение.

Высокие показатели значимости ценности «Достижения» выражают активное проявление компетентности в непосредственном межличностном взаимодействии, хотя высокие показатели значимости ценности «Социальная власть» подчеркивают направленность на достижение или сохранение доминантной позиции во взаимодействии со всей социальной системой. Менее значимая ориентация на ценности «Достижения» и «Социальная власть», отмечающаяся у молодежи, склонной к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, может свидетельствовать о меньшей направленности на успех и меньшей степени амбициозности. Ценности «Достижения» и «Социальная власть», по Ш. Шварцу, относятся к сфере самовозвышения, ценности «Социальность» относятся к сфере самотрансценденции, что, вероятно, компенсирует ценности из обеих сфер. Более высокий уровень значимости ценностей социальности у молодежи, не склонной к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, явно необходим при вступлении в контакт с кем-либо

*Таблица 1. Сравнение усредненных по группам значений ценностей молодежи, не склонной и склонной к самоповреждающему и саморазрушающему поведению*

№ п/п	Ценности	Среднегрупповые значения		$t_{\text{эмп}}$
		МНСП	МССП	
1.	Наслаждение	9,72	8,81	0,6810
2.	Достижения	22,03	18,35	<b>2,0009*</b>
3.	Социальная власть	15,91	12,72	<b>2,4812*</b>
4.	Самоопределение	29,43	29,31	0,0611
5.	Стимуляция	12,92	14,31	1,1210
6.	Конформизм	15,44	13,41	0,9605
7.	Социальность	38,42	33,03	<b>2,4505*</b>
8.	Безопасность	30,94	27,61	1,2011
9.	Зрелость	33,02	27,63	0,4412
10.	Поддержка традиций	15,61	14,62	0,5312
11.	Социальная культура	22,47	21,38	0,4119
12.	Духовность	17,61	19,16	0,8565

\* Значимые различия при  $p \leq 0,05$ .

**Таблица 2.** Сравнение усредненных по группам значений компонентов жизнестойкости молодежи, не склонной и склонной к самоповреждающему и саморазрушающему поведению

Компоненты жизнестойкости	МНСП	МССП	$t_{эмп}$
Вовлеченность	38,85	33,42	<b>2,2512*</b>
Контроль	33,42	35,00	0,4203
Принятие риска	19,42	18,28	0,5005
Общий уровень жизнестойкости	91,71	86,71	0,5311

\* Значимые различия при  $p \leq 0,05$ .

вне своей среды, а меньшая значимость ценности социальности у молодежи, склонной к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, свидетельствует о неудачах во взаимодействии с окружающими.

Далее, было проведено сравнение среднегрупповых значений компонентов жизнестойкости и общего уровня жизнестойкости у молодежи, не склонной и склонной к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, с использованием статистического критерия  $t$ -Стьюдента. Особое внимание уделялось значимым различиям компонентов жизнестойкости, что могло бы свидетельствовать о взаимосвязи уровня жизнестойкости и уровня склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

В результате сравнительного анализа в группах молодежи было обнаружено значимое статистическое различие в компоненте жизнестойкости «Вовлеченность» ( $t_{эмп}=2,2512$  при  $p \leq 0,05$ ), значимость которой выше в группе молодежи, не склонной к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (таблица 2). Общий уровень жизнестойкости в группе молодежи, не склонной к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, также оказался выше по сравнению с группой молодежи, склонной к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, хотя и не значимо.

Более высокий показатель компонента жизнестойкости вовлеченности, который определяется С. Мадди как убежденность в том, что активная вовлеченность в происходящие события дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности, может свидетельствовать о том, что молодежь, не склонная к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, получает большее удовольствие от собственной деятельности.

Более низкий показатель вовлеченности у молодежи, склонной к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, может свидетельствовать о том, что подобная убежденность отсутствует, и это может порождать чувство отвергнутости, которое выражается в ощущении себя вне пределов социальной жизни.

Имеются значимые связи ценностных ориентаций, компонентов жизнестойкости и проявлений склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению у молодежи, что может быть использовано в образовательной практике. Уделяя внимание решению задач развития системы ценностей и жизнестойкости личности, организуя соответствующую продуктивную интересную деятельность и взаимодействие молодежи с окружающими, возможно предотвратить разнообразные деструкции.

## ВЫВОДЫ

1. Установлено, что развитие жизнестойкости и устойчивой системы ценностей личности может выступить как адаптационный фактор, усиливающий личностный потенциал молодых людей в сложных жизненных ситуациях.

2. У представителей молодежи, не склонных к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, более выраженными являются ориентация на социальный успех и ориентация на взаимодействие с другими людьми как в своей социальной среде, так и вне ее, тогда как у представителей молодежи, имеющих склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, ориентация на социальный успех и ориентация на взаимодействие с другими людьми имеют статистически более низкий уровень выраженности.

*Публикация подготовлена в рамках проекта, под держанного РГНФ, заявка № 17-06-00814.*

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сычева Н.Б. Типы и виды саморазрушающего поведения обучающихся // Педагогическое образование в России. 2018. № 3. С. 66–72.
2. Чуева Е.Н. Самоповреждающее поведение детей и подростков // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2017. № 1. С. 71–77.
3. Польская Н.А. Модели коррекции и профилактики самоповреждающего поведения // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 3. С. 110–125.
4. Алимова М.А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. Барнаул: БГУ, 2014. 100 с.
5. Сыроквашина К.В., Дозорцева Е.Г. Психологические факторы риска суицидального поведения у подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 3. С. 8–24.
6. Профилактика суицида среди несовершеннолетних / сост. Н.А. Разнадежина, Л.А. Бездольная. Сургут: Методический центр развития социального обслуживания, 2012. 130 с.
7. Preventing suicide: a global imperative. Geneva: World Health Organization, 2014. 98 p.
8. Зайцева И.А. К вопросу о ценностных ориентациях молодежи малых городов как отражение ценностных приоритетов современного общества // Молодежь и молодежная политика: новые смыслы и практики. Т. 5. М.: Экон-Информ, 2019. № 1. С. 165–171.
9. Овакимян Г.П. Общественный моральный кризис и национальные ценностные ориентации // Актуальные

- проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 11-3. С. 57–63.
10. Черникова Е.Г., Пташко Т.Г., Рослякова С.В. Ценностные ориентации современных городских подростков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 1. С. 333–337.
  11. Панкова Ю.О. Воспитание ценностной ориентации на здоровье в семье // Волжский вестник науки. 2016. № 2. С. 26–28.
  12. Закревская О.В. Особенности ценностных ориентаций старших подростков // Система ценностей современного общества. 2013. № 29. С. 103–109.
  13. Kudinov S.I., Kudinov S.S., Kudinova I.B., Belousova S.S. The axiological orientation of students' personalities // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2018. Vol. 11. № 1. P. 95–105.
  14. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
  15. Maddi S., Khoshaba D., Persico M., Lu J., Harvey R., Bleecker F. The Personality Construct of Hardiness: Relationships With Comprehensive Tests of Personality and Psychopathology // *Journal of Research in Personality*. 2002. Vol. 36. № 1. P. 72–85.
  16. Лобза О.В. Жизнестойкость как компонент психологической безопасности личности // Вестник Прикамского социального института. 2019. № 2. С. 75–79.
  17. Ощепков А.А., Пискунова Е.Н., Салахова В.Б. Особенности жизнестойкости личности, склонной к суицидальному поведению // Симбирский научный вестник. 2019. № 3. С. 37–44.
  18. Merino-Tejedor E., Hontangas-Beltrán P.M., Boada-Grau J., Lucas-Mangas S. Hardiness as a moderator variable between the Big-Five Model and work effort // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 85. P. 105–110.
  19. Alipour Hamze Kandi N, Zeinali A. Relationship between Personality Characteristics, Internal Locus of Control, Psychological Hardiness and Nurses' Quality of Life // *Journal of research development in nursing and midwifery*. 2017. Vol. 14. № 1. P. 8–15.
  20. Salim J., Wadey R., Diss C. Examining the relationship between hardiness and perceived stress-related growth in a sport injury context // *Psychology of Sport and Exercise*. 2015. Vol. 19. P. 10–17.
  21. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 23 с.
  22. Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 448 с.
  23. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
  3. Polskaya N.A. Models of correction and prevention of self-injurious behavior. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2016, vol. 24, no. 3, pp. 110–125.
  4. Alimova M.A. *Suitsidalnoe povedenie podrostkov: diagnostika, profilaktika, korrektsiya* [Suicide behavior: diagnostics, prevention, correction]. Barnaul, BGU Publ., 2014. 100 p.
  5. Syrokvashina K.V., Dozortseva E.G. Psychological factors of risk of suicidal behavior in adolescents. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2016, vol. 24, no. 3, pp. 8–24.
  6. Raznadezhina L.A., Bezdolnaya L.A., eds. *Profilaktika suitsida sredi nesovershennoletnikh* [Preventing suicide among adolescents]. Surgut, Metodicheskiy tsentr razvitiya sotsialnogo obsluzhivaniya Publ., 2012. 130 p.
  7. *Preventing suicide: a global imperative*. Geneva, World Health Organization Publ., 2014. 98 p.
  8. Zaytseva I.A. Value orientations of young people in a small town of the value priorities of contemporary society. *Molodezh i molodezhnaya politika: novye smysly i praktiki*. Moscow, Ekon-Inform Publ., 2019. Vol. 5, no. 1, pp. 165–171.
  9. Ovakimyan G.P. Social moral crisis and national value orientations. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2016, no. 11-3, pp. 57–63.
  10. Chernikova E.G., Ptashko T.G., Roslyakova S.V. Value orientations of modern urban adolescents. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 2019, no. 1, pp. 333–337.
  11. Pankova Yu.O. Values education orientation on health in the family. *Volzhskiy vestnik nauki*, 2016, no. 2, pp. 26–28.
  12. Zakrevskaya O.V. Features of senior adolescents values orientations. *Sistema tsennostey sovremennogo obshchestva*, 2013, no. 29, pp. 103–109.
  13. Kudinov S.I., Kudinov S.S., Kudinova I.B., Belousova S.S. The axiological orientation of students' personalities. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018, vol. 11, no. 1, pp. 95–105.
  14. Yadov V.A. *Samoregulyatsiya i prognozirovaniye sotsialnogo povedeniya lichnosti: dispozitsionnaya kontseptsiya* [Self-regulation and prediction of social behavior of personality: dispositional conception]. Moscow, TsSPiM Publ., 2013. 376 p.
  15. Maddi S., Khoshaba D., Persico M., Lu J., Harvey R., Bleecker F. The Personality Construct of Hardiness: Relationships with Comprehensive Tests of Personality and Psychopathology. *Journal of Research in Personality*, 2002, vol. 36, no. 1, pp. 72–85.
  16. Lobza O.V. Viability as a component of psychological security of personality. *Vestnik Prikamского sotsialnogo instituta*, 2019, no. 2, pp. 75–79.
  17. Oshchepkov A.A., Piskunova E.N., Salakhova V.B. Features of personality hardiness of youth prone to suicide behavior. *Simbirskiy nauchnyy vestnik*, 2019, no. 3, pp. 37–44.
  18. Merino-Tejedor E., Hontangas-Beltrán P.M., Boada-Grau J., Lucas-Mangas S. Hardiness as a moderator variable between the Big-Five Model and work effort. *Personality and Individual Differences*, 2015, vol. 85, pp. 105–110.
  19. Alipour Hamze Kandi N, Zeinali A. Relationship between Personality Characteristics, Internal Locus of Control, Psychological Hardiness and Nurses' Quality

## REFERENCES

1. Sycheva N.B. Types of self-destructive behavior of students. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2018, no. 3, pp. 66–72.
2. Chueva E.N. Self-damaging behaviour of children and teenagers. *Vestnik KRAUNTs. Gumanitarnye nauki*, 2017, no. 1, pp. 71–77.

- of Life. *Journal of research development in nursing and midwifery*, 2017, vol. 14, no. 1, pp. 8–15.
20. Salim J., Wadey R., Diss C. Examining the relationship between hardiness and perceived stress-related growth in a sport injury context. *Psychology of Sport and Exercise*, 2015, vol. 19, pp. 10–17.
21. Leontev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestoykosti* [Test of hardiness]. Moscow, Smysl Publ., 2006. 23 p.
22. Shapar V.B. *Prakticheskaya psikhologiya. Psikhodiagnostika grupp i kollektivov* [Practical psychology. Psycho-diagnostics of groups and collectives]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2006. 448 p.
23. Karandashev V.N. *Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostey lichnosti: kontsepsiya i metodicheskoe rukovodstvo* [Technique of S. Schwarz of personal values study: conception and methodical guide]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2004. 70 p.

**PECULIARITIES OF VALUE SYSTEM AND THE STRUCTURE  
OF VIABILITY OF A PERSONALITY OF YOUNG PEOPLE  
WHO ARE PRONE TO SELF-INJURIOUS AND SELF-DESTRUCTIVE BEHAVIOR**

© 2020

**A.A. Oshchepkov**, PhD (Psychology), associate professor,  
assistant professor of Chair of Philosophy, Law, Humanities and Social Sciences

**V.V. Friauf**, postgraduate student

*Dimitrovgrad Engineering and Technology Institute – the branch of National Research Nuclear University MEPhI  
(Moscow Engineering Physics Institute), Dimitrovgrad (Russia)*

*Keywords:* self-injurious and self-destructive behavior; value system; attitudes; personality viability; suicide prevention; youth.

*Abstract:* The study focuses on identifying the peculiarities of the value system and system of the components of the viability of the personality of a young person who is prone to self-injurious and self-destructive behavior. From the perspective of the dispositional concept of an individual, the authors assume the relationship between the value system and the viability of a personality as the components of a holistic hierarchical structure of personality, as the factors related to the level of the propensity for self-injurious and self-destructive behavior among young people. To empirically verify this hypothesis, the authors studied the value systems and the structure of the viability of a young person. The study was carried out in Dimitrovgrad Engineering and Technology Institute – the branch of National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute). The sample consisted of 90 students aged 18 to 20 years. The authors used the following techniques: S. Maddi's Viability test, A.N. Orel's scales of diagnostics of the propensity to self-injurious and self-destructive behavior, and Sh. Shwarts' axiological questionnaire. The authors interpreted the results of the empirical study using statistical criterion, which allowed identifying significant differences in the groups of young people who are not prone and prone to self-injurious and self-destructive behavior. The results of the study allowed concluding that individuals, who had a low level of the propensity for self-destructive and self-injurious behavior, were more likely to focus on achieving social success, social power, and sociality. The study showed that viability and the system of personal values can be considered as the factors of successful adaptation promoting the strengthening of personal adaptive potential in various life situations.

## ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ К ДЕНЬГАМ И МОНЕТАРНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЦ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

© 2020

*Д.С. Пузакина*, магистрант кафедры психологии*О.А. Долгова*, кандидат философских наук, доцент*Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск (Россия)*

**Ключевые слова:** отношение к деньгам; монетарное поведение; личностный смысл денег; делинквентное поведение; экономические преступления.

**Аннотация:** Отношения к деньгам и монетарное поведение формируются прижизненно под воздействием социально-экономических и личностных факторов. В статье поднимается проблема необходимости изучения отношения к деньгам и монетарного поведения лиц с делинквентным поведением. Рассматривается феномен девиантного и делинквентного поведения. Раскрываются основные понятия психологии денег: отношения к деньгам и монетарное поведение. Отмечается взаимосвязь экономической акцентуации личности и монетарного патологического (криминального и некриминального) поведения. Цель работы – выявление особенностей отношения к деньгам и монетарного поведения лиц с делинквентным поведением. В исследовании приняли участие 64 респондента, проживающие в г. Ульяновске, совершившие уголовные преступления и вышедшие на свободу условно-досрочно, имеющие меру наказания в виде ограничения свободы или административного ареста, находящиеся в местах лишения свободы на территории Ульяновской области. На основе результатов исследования установлено, что в монетарных отношениях существует общая тенденция, характерная для делинквентных лиц: деньги воспринимаются в значении средства обеспечения бытовой жизни. В ситуации недостатка денег делинквентные лица ориентированы на действия с целью их получения. Установлено, что особенности монетарных отношений и монетарного поведения обусловлены типом отклоняющегося поведения. Монетарное поведение делинквентных лиц с отклонениями корыстной направленности имеет ярко выраженный потребительский характер. Лица с отклонениями агрессивной направленности чаще воспринимают деньги как предмет гордости и символ успеха, чем иные делинквенты. Для лиц с отклонениями социально-пассивного типа деньги выступают источником независимости.

### ВВЕДЕНИЕ

Проблема рассмотрения отношений к деньгам и монетарного (денежного) поведения в контексте изучения личности человека с девиантным, и в частности с делинквентным, поведением является новой и актуальной. В современных исследованиях монетарного поведения основной акцент делается на экономических мотивах преступления, механизмах формирования корыстной мотивации преступлений, экономических акцентуациях, монетарных патологиях, нерациональном криминальном и некриминальном монетарном поведении.

Согласно статистике МВД РФ, в январе – сентябре 2019 года зарегистрировано 1521,7 тыс. преступлений (это на 2,1 % больше, чем за аналогичный период прошлого года). Число преступлений экономической направленности достигло 75,8 тыс. Более половины всех зарегистрированных преступлений (52,5 %) составляют хищения чужого имущества, совершенные путем кражи, мошенничества, грабежа, разбоя<sup>1</sup>. Психологи системы УФСИН России чаще всего проводят диагностику личности преступника – характера и акцентуаций, мотивационно-волевой сферы – и не затрагивают отношения к деньгам. Между тем отношение к деньгам и внешнее проявление отношения – поведение встраиваются в структуру личности и оказывают определенное влияние на характер взаимоотношения человека с окружающим миром.

Проблемы нормативности поведения лиц юношеского и среднего возраста опосредованы российской действительностью. Их становление проходило и продолжает проходить в сложных условиях ломки старых ценностей и формирования новых социальных отношений. В мире инноваций и новых технологий, большого потока поступающей информации различного рода как никогда важно владеть навыками рефлексии и гибкости, иметь систему ценностных ориентаций [1].

Многие исследователи отмечают, что у современного поколения наиболее экономически активных людей (юношеский и средний возраст) преобладает потребительский тип функционирования. Потребители стремятся к достижению личностного счастья поодиночке в виде получения денег, успеха, славы, различных благ. Забота о счастье других людей появляется лишь при достижении определенной цели в стремлении к личному счастью. Такие люди выбирают источником моральных правил свои убеждения и действуют согласно сложившейся ситуации [2]. Идет замена стремления к достижению успехов в учебе, профессиональной деятельности второстепенными мотивами и интересами, такими как мода, искусство, алкоголь, наркотические вещества, виртуальный мир, социальные сети и т. д. Возникает потеря связи с реальностью, зыбкость моральных правил, которые находят свое отражение в девиантном поведении [3]. Между тем будет ошибкой рассматривать девиантное поведение только в негативном ключе. Девиантное поведение может выражаться не только в деструктивных формах, но и в виде нестандартного поведения, которое отражает возникновение нового социального мышления, новых идей, новых социальных стереотипов поведения [4].

<sup>1</sup> *Краткая характеристика преступности в Российской Федерации за январь – сентябрь 2019 года // Министерство внутренних дел Российской Федерации. URL: xn--b1aew.xn--pai/reports/item/18556721/ (дата обращения: 08.11.2019)*

В.Н. Кудрявцев рассматривает девиантное поведение как отступление от существующих социальных норм и правил, их нарушение; устойчиво проявляющееся отклонение от социальных норм как корыстной, агрессивной ориентации, так и социально-пассивного типа [5].

Способность человека нормировать взаимосвязь с окружающей средой и социумом является основой правовой культуры. Исследователи отмечают, что в происхождении девиантного поведения особую роль играют дефекты правового и нравственного сознания, содержания потребностей личности, особенности характера, эмоционально-волевой сферы. Отечественные авторы научных работ по изучению феномена девиантного поведения разграничивают понятия «девиантное поведение» и «делинквентное поведение». Девиантное поведение представляет собой отклонения от принятых в обществе норм и правил, в то время как делинквентное поведение является разновидностью криминального поведения и представляет собой крайние формы отклоняющегося поведения (уголовно наказуемые деяния) [3; 6].

Делинквентное поведение как форма девиантного поведения имеет ряд особенностей: малая определенность нормативов и правил поведения (деяния, называемые преступными, могут быть различны для разных стран); регулирование правовыми нормами; наиболее опасная форма девиаций (так как угрожает общественному порядку); выражает конфликт между личностью и обществом [7].

Преступление как вид делинквентного поведения представляет собой специфическую деятельность, которая причиняет потерпевшему физический, моральный, психологический, материальный ущерб [8]. Преступление имеет внутреннюю, субъективную сторону – мотивы, побудившие человека нарушить уголовный запрет. При этом одно и то же по характеру преступление может совершаться разными людьми по разным мотивам. Важно отметить, что мотивы в уголовном праве (месть, корысть, хулиганские побуждения, ревность, неприязненные отношения и др.) и в психологии не совпадают [9].

Действия человека в основном направляются не отдельными мотивами, а системой мотивов, среди которых можно выделить ведущие – стимулирующие и придающие субъективный смысл. Денежные мотивы принято относить к материальным мотивам.

Д.В. Деулин рассматривает проблему формирования мотивации лиц, совершающих преступления экономической направленности, и приходит к выводу, что формирование экономической акцентуации предопределяет совершение подобных преступлений. Отмечается важность многочисленных психологических факторов, нарушающих гармонию между материальными и нематериальными интересами личности, способствующими появлению монетарной ненасыщаемости как инструменту компенсации прошлого психотравмирующего опыта, напрямую или косвенно связанного с деньгами [10].

Между тем денежные мотивы, влияющие на монетарное поведение, имеют под собой прочную основу – отношения к деньгам. Понятие «отношения к деньгам» представляет собой компонент целостной системы отношений личности, осознанное и избирательное пред-

ставление о деньгах как объекте действительности, а также является интериоризированным опытом обращения с деньгами и взаимодействия с другими людьми по поводу денег. Отношения к деньгам отличаются от носительной устойчивостью, они характеризуют жизненную позицию человека относительно денег, а также содержат в себе систему более частных отношений [11; 12]. Последние исследования показывают, что деньги и их наличие оказывают определенное влияние на личность человека. Личностные изменения, связанные с деньгами, охватывают сферу миропонимания и самооощения себя в этом мире, коммуникативную сферу (доверие или недоверие к людям, качество межличностных взаимодействий), а также ценностные ориентации [13].

Экономическая акцентуация, как и в целом отношение к деньгам, складывается прижизненно в процессе социализации и под влиянием социально-экономической среды. Известно, что формирование осознанного отношения к деньгам, взаимодействия с ними и формирование осознанных монетарных установок происходит в определенные возрастные периоды: 15–20 и 27–30 лет [12].

Монетарное поведение состоит из следующих компонентов: мотивация и целеполагание, когнитивная переработка, эмоциональные реакции, процессы саморегуляции [14]. Под монетарным поведением мы понимаем вид экономической деятельности, связанной с оперированием исключительно денежными ресурсами, на основе сложившихся отношений к деньгам, личностных смыслов денег, мотивов и субъективных правил обращения с деньгами. Существуют различные классификации монетарного поведения, в частности выделяют два типа: потребительское и сберегательное монетарное поведение. Содержание потребительского поведения – способы использования денежных средств, сберегательного – способы сохранения [15]. Выделенные типы монетарного поведения могут отличаться рациональностью и иррациональностью, в той или иной доле они присущи экономическому поведению любого человека. Баланс между рациональным потребительским и рациональным сберегательным поведением – основа зрелого монетарного поведения [16; 17]. При характеристике деструктивного монетарного поведения очевидно, что баланс между потребительским и сберегательным поведением нарушается.

Согласно Б.С. Волкову, корыстные мотивы и стремление к обладанию деньгами вкуче со стремлением к самоутверждению при определенных социально-экономических обстоятельствах могут стать основным двигателем монетарного девиантного поведения человека. Кроме того, наличие внутренних противоречий между экономическими потребностями личности и возможностями их удовлетворения создают непосильные для автономного решения проблемы и порождают деструктивные экономические явления и состояния [18].

С появлением новых видов монетарного поведения появляются и новые формы монетарных патологий. Под монетарными патологиями понимают криминальное и некриминальное поведение, а также связанные с ним монетарные установки, отношения, мотивы. К монетарной патологии относят коррупционную деятельность, кражи, мошенничество, фальшивомонетничество, зависимость от азартных игр, транжирство, мотовство,

жадность и иные монетарные акцентуации, нерациональное монетарное поведение, приводящее к экономическим потерям [12; 19]. Зарубежные исследователи установили, что монетарная патология более присуща женщинам, чем мужчинам. Женщины чаще вкладывают в деньги смысл любви, в то время как мужчины – смысл автономии [20].

Э. Энгельберг и Л. Шеберг в ходе исследования установили, что люди с высокой ориентацией на деньги и невыраженное или отсутствующее чувство экономической самоэффективности имеют низкие уровни эмоционального интеллекта, самоанализа [21]. Соответственно, нарушение норм, мотивированное денежным обогащением, может быть обусловлено, среди прочего, низким уровнем осознанности и рефлексии.

Х. Голдберг и Р.Т. Левис определили главные личностные значения денег: безопасность (преодоление тревоги, компенсация отношений с «небезопасными» людьми), свобода (освобождение от ограничений и рутины), любовь («покупка» отношений и эмоциональной близости) и власть (превосходство над другими) [22]. С помощью этих значений становится возможным объяснить структуру монетарных отношений и монетарного поведения как компонентов целостной системы личности.

Цель работы – выявление особенностей отношения к деньгам и монетарного поведения лиц с делинквентным поведением.

#### МЕТОДИКА И ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось в январе – ноябре 2019 г.

Мы предположили, что особенности отношения к деньгам и монетарного поведения обусловлены типом делинквентного поведения.

Исследование носит пилотажный характер.

Респонденты – мужчины и женщины в возрасте от 20 до 41 года, проживающие в г. Ульяновске, совершившие уголовные преступления и вышедшие на свободу условно-досрочно, имеющие меру наказания в виде ограничения свободы или административного ареста, находящиеся в местах лишения свободы на территории Ульяновской области. Средний возраст по выборке – 30 лет. Количество респондентов – 64 человека.

Респонденты были разделены на три группы (согласно классификации В.Н. Кудрявцева [5]):

1) лица, имеющие отклонения корыстной направленности (экономические преступления: неуплата денежных средств, вымогательство, грабеж, кража, мошенничество, коррупция) – 22 человека;

2) лица, имеющие отклонения агрессивной, скрыто-агрессивной направленности (разбой, хулиганство, побои, изнасилование, вымогательство оружия, причинение вреда здоровью, клевета, оскорбление) – 22 человека;

3) лица, имеющие отклонения социально-пассивного типа (приобретение, хранение, употребление наркотических или психотропных веществ) – 20 человек.

Методики исследования: модифицированная методика «Завершение предложения» (М.Ю. Семенов) [23], опросник «Личностный смысл денег» (Е.Б. Филинкова) [24].

По опроснику «Личностный смысл денег» респондентам предлагается выбрать подходящие варианты ответа или предложить свой вариант ответа на вопрос «Что для Вас деньги?».

Методика «Завершение предложения» предполагает ответы на открытые вопросы. Монетарные установки и мотивы использования денег выявляются с помощью ответов на вопрос «Деньги нужны для того, чтобы...». Монетарные установки и поведенческие реакции в ситуации избытка денег выявляются с помощью ответов на вопрос «Когда у меня много денег...». Ответы на вопрос «Когда у меня мало денег...» отображают реакции на ситуацию недостатка денег.

В ходе проведения исследования были соблюдены требования конфиденциальности. Стимульный материал раздавался респондентам на руки, и давалась инструкция к каждому заданию. Ограничений по времени не было.

Для обработки ответов респондентов по методике «Завершение предложения» использовался контент-анализ. С целью проверки статистической значимости различий категорий ответов между выборками применялся критерий Фишера.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты исследования личностного смысла денег представлены в таблице 1.

Анализ ответов показывает, что существуют различия между тремя выборками в понимании смысла денег. Делинквентные лица с отклонениями агрессивной направленности дают более разрозненные ответы на вопрос «Что для Вас деньги?», в то время как в двух других выборках ответы распределяются между тремя различными значениями денег.

Анализ данных показывает, что существует общая тенденция понимания значения денег между лицами с отклонениями корыстной направленности и лицами с отклонениями агрессивной направленности: деньги принимают значение самостоятельной цели в жизни (55 и 46 % соответственно).

Отметим, что реже всего значение денег сводится к гарантии безопасности (9 %), высокому положению в обществе (9 %), средству делать новые деньги (9 %) и пониманию денег как мусора (9 %).

Применив критерий Фишера, можно говорить о значимых различиях между выборками корыстной и агрессивной направленности: лица с отклонениями агрессивной направленности воспринимают деньги как предмет гордости, символ успеха ( $\varphi_{эмп}=2,91$ ) и источник независимости ( $\varphi_{эмп}=3,63$ ) чаще, чем лица с отклонениями корыстной направленности.

Выделим значимые различия в понимании денег между лицами корыстного и социально-пассивного типа отклонений: лица с отклонениями корыстной направленности более склонны воспринимать деньги как средство для жизни ( $\varphi_{эмп}=4,14$ ).

Статистически значимые различия между агрессивным и социально-пассивным типом отклонений заключаются в следующем: лица с отклонениями агрессивной направленности склонны воспринимать деньги как предмет гордости ( $\varphi_{эмп}=2,82$ ), в то время как лица с отклонениями социально-пассивной направленности склонны воспринимать деньги как источник независимости ( $\varphi_{эмп}=2,82$ ) и главное в жизни ( $\varphi_{эмп}=2,97$ ).

Результаты исследования установок по отношению к деньгам и мотивов использования денег представлены в таблице 2.

**Таблица 1.** Процентное соотношение результатов ответов по методике «Личностный смысл денег»

Значения	Лица с отклонениями корыстной направленности, %	Лица с отклонениями агрессивной направленности, %	Лица с отклонениями социально-пассивной направленности, %
Самостоятельная цель в жизни	55	46	30
Власть над людьми	0	0	0
Предмет гордости, символ успеха	0	18	0
Гарантия безопасности	0	9	0
Высокое положение в обществе	0	9	0
Средство делать новые деньги	0	9	0
Независимость	0	27	70
Средства для жизни	36	9	0
Мусор	9	0	0
Главное	0	0	20

**Таблица 2.** Распределение ответов респондентов по категориям в выборках на вопрос «Деньги нужны для того, чтобы...» по методике «Завершение предложения»

Категории ответов	Лица с отклонениями корыстной направленности, %	Лица с отклонениями агрессивной направленности, %	Лица с отклонениями социально-пассивной направленности, %
Содержание семьи	18	23	15
Обеспечение жизни, устройство быта	50	55	70
Средство достижения независимости, успеха	14	18	15
Универсальное средство	18	5	0

Около половины респондентов с отклонениями корыстной и агрессивной направленности (50 и 55 % соответственно), а также большинство респондентов с отклонениями социально-пассивной направленности (70 %) считают, что деньги необходимы для обеспечения жизни, устройства быта (покупка одежды, еды, оплата коммунальных расходов и т. д.).

Примерно пятая часть всех респондентов отмечает, что ведущий мотив зарабатывания и использования денег – это обеспечение семьи (супругов, родителей, детей) через выплату алиментов или иных мер материальной поддержки. Седьмая часть респондентов выделяет ведущим мотивом применения денег достижение независимости и успеха.

Значимым различием между выборками является то, что лица с корыстным типом отклонений склонны больше, чем лица с социально-пассивным типом отклонений, воспринимать деньги в качестве универсального средства, применимого во многих сферах жизни ( $\varphi_{эмп}=2,82$ ).

Ответы на вопрос «Когда у меня мало денег...» отображают реакции на ситуацию недостатка денег. В таблице 3 представлены результаты исследования монетарного поведения лиц с делинквентным поведением в ситуациях недостатка денег.

Большинство лиц с делинквентным поведением в ситуации недостатка денег ориентированы на действия (копить, зарабатывать, занимать, трудиться, «добывать деньги» и т. д.). Однако у лиц с отклонениями агрессивной направленности данная тенденция более выражена (77 %), чем у других респондентов (первая выборка – 59 %, третья выборка – 65 %).

Интересно, что значимым различием между выборками является то, что на мыслительную деятельность при недостатке денег (мысли о причинах отсутствия денег или о том, что делать дальше) ориентированы лица с отклонениями корыстной направленности ( $\varphi_{эмп}=2,91$  между первой и второй выборкой,  $\varphi_{эмп}=2,82$  между первой и третьей выборкой).

Четверть респондентов с отклонениями корыстного и агрессивного типа (по 23 %) и треть респондентов с отклонениями социально-пассивного типа (35 %) в ситуации нехватки денег ориентированы на чувства, их активность выражается в эмоциональном, но не поведенческом плане.

Результаты исследования монетарных установок и поведенческих реакций в ситуации избытка денег представлены в таблице 4.

Большинство лиц с отклонениями социально-пассивной направленности (75 %) в ситуации избытка

**Таблица 3.** Распределение ответов респондентов по категориям в выборках на вопрос «Когда у меня мало денег...» по методике «Завершение предложения»

Категории ответов	Лица с отклонениями корыстной направленности, %	Лица с отклонениями агрессивной направленности, %	Лица с отклонениями социально-пассивной направленности, %
Ориентация на действия	59	77	65
Ориентация на эмоциональную сторону (свои чувства)	23	23	35
Ориентация на мыслительную деятельность	18	0	0

**Таблица 4.** Распределение ответов респондентов по категориям в выборках на вопрос «Когда у меня много денег...» по методике «Завершение предложения»

Категории ответов	Лица с отклонениями корыстной направленности, %	Лица с отклонениями агрессивной направленности, %	Лица с отклонениями социально-пассивной направленности, %
Описание положительных самоощущений	14	14	75
Участие в благотворительности	23	27	10
Рациональная активность	5	18	15
Нерациональная активность	23	9	0
Много не бывает	36	0	0

денег описывают положительные самоощущения, что отличает их от других респондентов ( $\varphi_{эмп}=4,28$ ).

Отметим, что четверть респондентов с корыстным и агрессивным типом отклонений (23 и 27 % соответственно) при избытке денег жертвуют материальные средства на благотворительность.

Шестая часть респондентов с отклонениями агрессивной и социально-пассивной направленности (18 и 15 % соответственно) проявляют в ситуации избытка денег рациональное монетарное поведение (откладывают, работают дальше, покупают необходимое и т. д.).

Результат статистической обработки показывает, что лица с отклонениями корыстной направленности чаще, чем лица двух других типов, воспринимают деньги в качестве объекта, не имеющего количественных границ (категория «много не бывает») ( $\varphi_{эмп}=4,27$  между первой и второй выборкой;  $\varphi_{эмп}=4,14$  между первой и третьей выборкой). Кроме того, респонденты с отклонениями корыстного типа более склонны к нерациональной монетарной активности в ситуации избытка денег ( $\varphi_{эмп}=3,18$  между первой и третьей выборкой).

### ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Исследование показало, что существуют значимые различия между выборками в понимании личностного смысла денег, монетарных мотивов и монетарного поведения. Обсуждая возможные причины полученных результатов, оговариваем известные факторы, влияющие на отношение к деньгам: половые различия, возраст, социальное окружение, экономическое и социальное положение, статус занятости, личностные особенности, личный опыт обращения с деньгами [12]. При этом на

первый план выходят именно личные особенности, опыт, экономическое и социальное положение, в то время как возрастной аспект актуален лишь до 18 лет [25].

Лица с девиантным поведением агрессивной направленности дают наиболее неоднородные ответы по сравнению с другими группами респондентов. Мы предполагаем, что подобное распределение ответов может быть связано с широким диапазоном видов правонарушений внутри выборки лиц с девиантным поведением агрессивной направленности и, соответственно, различными мотивами правонарушений, личностными особенностями и социальным положением. Так, в данной выборке встречается понимание денег как гарантии безопасности, высокого положения в обществе, средства делать новые деньги. Такие личности считают, что с деньгами можно гарантированно добиться успеха в жизни, иметь высокое социальное положение, получить уважение от других людей. Можно предположить, что люди, считающие деньги мерилом личной безопасности, имеют зависимость от денег: стремясь обезопасить свою жизнь и снять тревогу, они будут стремиться иметь деньги «про запас».

Существует общая тенденция понимания значения денег между лицами с отклонениями агрессивной и корыстной направленности: деньги принимают значение самостоятельной цели в жизни, т. е. являются терминальной ценностью, что может говорить о личностной незрелости.

Четверть респондентов с отклонениями корыстного и агрессивного типа в ситуации нехватки денег переживают негативные чувства, занимая пассивную поведенческую позицию.

Четверть лиц с отклонениями корыстной и агрессивной направленности при избытке денег жертвуют материальные средства на благотворительность, выражающуюся в помощи как родственникам и знакомым, так и незнакомым людям. Можно предположить, что личности, жертвующие деньги на благотворительность, более социально направлены, чем другие респонденты.

Проанализируем особенности отношений к деньгам и монетарного поведения лиц с корыстным типом отклонений. Данную выборку составляют респонденты, совершившие различные экономические преступления. Они чаще, чем респонденты других выборок, воспринимают деньги в качестве универсального средства. Лица, считающие деньги универсальным средством, понимают их значимость для многих сфер жизни и жизненных ситуаций.

Корыстный тип отклоняющегося поведения отличается потребительским монетарным поведением (воспринимает деньги как средство для жизни), стремлением улучшить свою жизнь преимущественно за счет денег. Соответственно, деньги могут быть олицетворением радости, сильных положительных эмоций и беззаботной жизни. Однако чаще всего сфера денег отделена от внутриличностных структур, т. е. не является средством компенсации переживаний, а выступает отдельной жизненной целью.

Кроме того, именно респонденты данного типа отклонений более склонны обесценивать деньги, чем иные типы. Резкое обесценивание связано с системой ценностей личности: деньги и материальные ценности занимают далеко не первые позиции. У таких людей отношение к деньгам легкомысленное (отношение как к «мусору», стремление быстрее их потратить).

Лица с отклонениями корыстной направленности чаще, чем лица двух других типов, воспринимают деньги в качестве объекта, не имеющего количественных границ, они более склонны к нерациональной монетарной активности в ситуации избытка денег («покупаю все, что захочу», «трачу», «живу в свое удовольствие» и т. д.).

При недостатке денег большинство лиц корыстной направленности ориентированы на действия, но встречаются и те, кто ориентирован на свои чувства, а также мысли о причинах отсутствия денег или о том, что делать дальше. Вероятно, они более склонны анализировать свое поведение, планировать доход и более тщательно искать источники денежных средств.

В выборке лиц с отклонениями социально-пассивного типа большинство респондентов имеют зависимость от наркотиков и иных психоактивных веществ. Они склонны воспринимать деньги как источник независимости, свободы, а также как главное в жизни. Генерализация денег представляет собой процесс преувеличения значимости денег в жизни, при котором потребность в деньгах становится основной, активирующей другие потребности, так как является средством их удовлетворения.

Отношение к деньгам проявляется во внутреннем (эмоциональном) плане больше, чем во внешнем (поведенческом). Большинство лиц с отклонениями социально-пассивной направленности ситуацию избытка денег воспринимают положительно, занимая при этом пассивную поведенческую позицию. Они чувствуют улучшение настроения, уверенность в себе, счастье, незави-

симость, самостоятельность. При этом в их монетарном поведении не наблюдается резких изменений.

В ситуации нехватки денег большинство респондентов с отклонениями социально-пассивного типа ориентированы на действия (проявление собственной активности в поиске денег), однако третья часть респондентов ориентированы на чувства, т. е. занимают пассивную позицию и переживают в большей части негативные чувства (чувство пустоты, отчаяние, сниженное настроение и т. д.).

Результаты исследования показывают, что существуют сходства в отношениях к деньгам между всеми выборками. Анализируя денежные установки и мотивы использования денег, можно говорить о наличии общей тенденции к доминированию установки на обеспечение жизни, устройство быта. Это свидетельствует о том, что основным мотивом использования денег является обеспечение жизнедеятельности (покупка еды, вещей, оплата коммунальных услуг и т. д.). Смотри на данную ситуацию через призму потребностей, мы считаем, что доминирование установки на обеспечение жизни говорит о преобладании социально-бытовых интересов и биологических потребностей у лиц с делинквентным поведением.

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

У лиц с разными типами делинквентного поведения существуют различия в особенностях отношения к деньгам и монетарном поведении. Отличительные особенности заключаются в следующем.

1. У делинквентных лиц с отклонениями корыстной направленности деньги принимают значение универсального средства, такие люди более склонны преувеличивать значение денег. При недостатке денег лица с корыстным типом отклонений более склонны к анализу своего поведения, планированию дохода и более тщательному поиску источников денежных средств, чем иные делинквенты. В ситуациях избытка денег они чаще проявляют нерациональное монетарное поведение, чем иные делинквенты. Их монетарное поведение можно охарактеризовать как потребительское.

2. Делинквентные лица с отклонениями агрессивной направленности чаще воспринимают деньги как предмет гордости и символ успеха, чем иные делинквенты. Они нацелены на получение денег посредством активных действий и более импульсивны, чем лица с отклонениями корыстной направленности.

3. У делинквентных лиц с отклонениями социально-пассивной направленности обнаружено эмоциональное отношение к деньгам. В ситуации избытка денег в их монетарном поведении не наблюдается резких изменений. Они склонны генерализировать деньги. Деньги для данного типа выступают источником независимости.

Сходства в монетарных отношениях между лицами с отклонениями корыстного и агрессивного типа проявились в личностном значении денег: деньги воспринимаются как самостоятельная цель в жизни.

Сходства в монетарных отношениях между всеми выборками проявились в следующем.

1. Роль денег заключается в обеспечении бытовой жизни.

2. В ситуации недостатка денег лица с делинквентным поведением ориентированы на действия с целью их получения.

Таким образом, гипотеза нашего исследования об обусловленности отношения к деньгам и монетарного поведения типом делинквентного поведения подтвердилась.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тутова Л.Н. Трансформация стратегий жизненного успеха российской молодежи на рубеже 1990-2000 гг. // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 12. С. 129–133.
2. Назарова О.В. Особенности формирования потребительского типа мышления в России рубежа XX–XXI вв. (на материале художественных и рекламных текстов) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 6-1. С. 111–114.
3. Ковальчук М.А., Тарханова И.Ю. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация. М.: Владос, 2014. 286 с.
4. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире. Новосибирск: Наука, 1990. 224 с.
5. Кудрявцев В.Н. Закон, поступок, ответственность. М.: Норма, 2017. 452 с.
6. Влазнева Н.С. Правовая культура как фактор социализации личности // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2019. № 6. С. 226–229.
7. Тажутдинова Г.Ш., Эминова М.А. Делинквентное поведение как основа становления экстремизма // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 421–423.
8. Пирожков В.Ф. Криминальная психология. М.: Ос-89, 2007. 704 с.
9. Туркина Т.Г. Проблемы современной молодежи: девиантное поведение // Политехнический молодежный журнал. 2017. № 2. С. 1–6.
10. Деулин Д.В. Экономическая акцентуация личности как проблема формирования корыстной мотивации преступлений // Вестник Московского университета МВД России. 2014. № 6. С. 274–280.
11. Билялова Э.Р. Монетарное поведение современной молодежи // Форум молодых ученых. 2017. № 5. С. 293–296.
12. Семенов М.Ю. Деньги и люди. Психология денег в России. Киев: Простбук, 2011. 149 с.
13. Филинкова Е.Б. Деньги как фактор возникновения психологических проблем у богатых людей // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 3. С. 100–117.
14. Давлетбаева З.К. Теоретические взгляды зарубежных авторов на понятие «поведение» // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 10. С. 249–258.
15. Василенко И.В., Николенко Н.А. Сберегательное поведение горожан в проекции социологического анализа // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2016. № 4. С. 110–118.
16. Мешко В.В., Корнієнко І.О. Психологічні аспекти економічної соціалізації студентів // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». 2017. № 2. С. 241–243.
17. Патоша О.И. Психологические факторы экономического поведения // Вестник науки и образования. 2019. № 1-2. С. 86–89.
18. Волков Б.С. Мотив и квалификация преступлений. Казань: Казанский ун-т, 1968. 166 с.
19. Vallois N. The Pathological Paradigm of Neuroeconomics // OEconomia. 2011. № 1-4. P. 525–556.
20. Furnham A., Stumm S., Fenton-O’Creevy M. Sex Differences in Money Pathology in the General Population // Social Indicators Research. 2015. Vol. 123. № 3. P. 701–711.
21. Engelberg E., Sjöberg L. Money Attitudes and Emotional Intelligence // Journal of Applied Social Psychology. 2006. Vol. 36. № 8. P. 2027–2047.
22. Goldberg H., Lewis R. Money madness. London: Springwood Books, 1978. 262 p.
23. Семенов М.Ю. Отношение лично зрелых людей к деньгам // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 66–72.
24. Филинкова Е.Б. Отношение старшеклассников к деньгам и способам их зарабатывания // Социальная психология и общество. 2010. № 1. С. 152–173.
25. Щедрина Е.В. Исследования экономических представлений у детей // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 157–164.

#### REFERENCES

1. Tutova L.N. Transformation of strategies of vital success of Russian young people on border of 1990-2000. *Gumanitarnye, sotsialno-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*, 2017, no. 12, pp. 129–133.
2. Nazarova O.V. Peculiarities of formation of the consumer mindset in Russia at the turn of the XX–XXI centuries (by the material of fiction and advertising texts). *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*, 2017, no. 6-1, pp. 111–114.
3. Kovalchuk M.A., Tarkhanova I.Yu. *Deviantnoe povedenie. Profilaktika, korrektsiya, rehabilitatsiya* [Deviant behavior. Prevention, correction, rehabilitation]. Moscow, Vlados Publ., 2014. 286 p.
4. Korolenko Ts.P., Donskikh T.A. *Sem putey k katastrofe: destruktivnoe povedenie v sovremennom mire* [Seven Ways to Disaster: Destructive Behavior in the Modern World]. Novosibirsk, Nauka Publ., 1990. 224 p.
5. Kudryavtsev V.N. *Zakon, postupok, ovetstvennost* [Law, act, responsibility]. Moscow, Norma Publ., 2017. 452 p.
6. Vlazneva N.S. Legal culture as a factor of socialization. *Skif. Voprosy studencheskoy nauki*, 2019, no. 6, pp. 226–229.
7. Tazhutdinova G.Sh., Eminova M.A. Delinquent behavior as a basis for the formation of extremism. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 421–423.
8. Pirozhkov V.F. *Kriminalnaya psikhologiya* [Criminal Psychology]. Moscow, Os-89 Publ., 2007. 704 p.
9. Turkina T.G. Problems of today’s youth: deviant activities. *Politekhicheskiy molodezhnyy zhurnal*, 2017, no. 2, pp. 1–6.
10. Deulin D.V. Economic accentuation of personality as a problem of formation of the self-interested motivation

- of crimes. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, 2014, no. 6, pp. 274–280.
11. Bilyalova E.R. Monetary behavior of today's youth. *Forum molodykh uchenykh*, 2017, no. 5, pp. 293–296.
  12. Semenov M.Yu. *Dengi i lyudi. Psikhologiya deneg v Rossii* [Money and People. The Psychology of Money in Russia]. Kiev, Prostbuk Publ., 2011. 149 p.
  13. Filinkova E.B. Money as a source of psychological problems of wealthy people. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*, 2019, vol. 10, no. 3, pp. 100–117.
  14. Davletbaeva Z.K. Theoretical views of foreign authors on a concept "behavior". *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2010, no. 10, pp. 249–258.
  15. Vasilenko I.V., Nikolenko N.A. Sociological analysis of citizens' savings behavior. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya. Sotsiologiya i sotsialnye tekhnologii*, 2016, no. 4, pp. 110–118.
  16. Meshko V.V., Kornienko I.O. Psychological aspects of economical social students. *Naukoviy visnik Mukachivskogo derzhavnogo universitetu. Seriya "Pedagogika ta psikhologiya"*, 2017, no. 2, pp. 241–243.
  17. Patosha O.I. Psychological factors of economic behavior. *Vestnik nauki i obrazovaniya*, 2019, no. 1-2, pp. 86–89.
  18. Volkov B.S. *Motiv i kvalifikatsiya prestupleniy* [Motive and qualification of crimes]. Kazan, Kazanskiy un-t Publ., 1968. 166 p.
  19. Vallois N. The Pathological Paradigm of Neuroeconomics. *OEconomia*, 2011, no. 1-4, pp. 525–556.
  20. Furnham A., Stumm S., Fenton-O'Creevy M. Sex Differences in Money Pathology in the General Population. *Social Indicators Research*, 2015, vol. 123, no. 3, pp. 701–711.
  21. Engelberg E., Sjöberg L. Money Attitudes and Emotional Intelligence. *Journal of Applied Social Psychology*, 2006, vol. 36, no. 8, pp. 2027–2047.
  22. Goldberg H., Lewis R. *Money madness*. London, Springwood Books Publ., 1978. 262 p.
  23. Semenov M.Yu. Attitude of mature people to money. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 2012, vol. 33, no. 1, pp. 66–72.
  24. Filinkova E.B. The attitudes of senior pupils to money and ways of their earning. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*, 2010, no. 1, pp. 152–173.
  25. Shchedrina E.V. Studies of economic ideas in children. *Voprosy psikhologii*, 1991, no. 2, pp. 157–164.

#### SPECIAL ASPECTS OF ATTITUDE TO MONEY AND MONETARY BEHAVIOR OF PERSONS WITH DELINQUENT BEHAVIOR

© 2020

*D.S. Puzakina*, graduate student of Chair of Psychology  
*O.A. Dolgova*, PhD (Philosophy), Associate Professor  
*I.N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk (Russia)*

*Keywords:* attitude to money; monetary behavior; personal meaning of money; delinquent behavior; economic crimes.

*Abstract:* Attitude toward money and monetary behavior are formed in vivo under the influence of socio-economic and personal factors. The article raises the problem of the need to study the attitude to money and the monetary behavior of individuals with delinquent behavior. The authors consider the phenomenon of deviant and delinquent behavior. The study reveals the basic concepts of the psychology of money: attitude toward money and monetary behavior. The authors note the interrelation of economic accentuation of a personality and monetary pathological (criminal and non-criminal) behavior. The goal of the paper is to identify special aspects of the attitude to money and the monetary behavior of individuals with delinquent behavior. The study engaged 64 respondents living in the city of Ulyanovsk who committed criminal offenses and were released on parole, having a sentence of restraint of liberty or administrative arrest, and persons in prison in the Ulyanovsk region. Based on the results of the study, the authors identified that there is a general trend in monetary relations typical for all delinquent persons: money is perceived as a means of providing household life. In the situation of lack of money, they are focused on actions to obtain them. The study established that the features of monetary relations and monetary behavior are due to the type of deviant behavior. The monetary behavior of delinquent persons with mercenary deviations has a pronounced consumer character. People with aggressive deviations are more likely to perceive money as an object of pride and a symbol of success than other delinquents. For people with socially passive deviations, money is a source of independence.

## ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2020

*О.А. Токарева*, аспирант кафедры психологических наук социально-психологического института  
Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект; soft skills; старший дошкольный возраст; параметры эмоционального интеллекта.

*Аннотация:* Актуальные тренды общества подчеркивают значимость формирования особой группы компетенций человека, обеспечивающих общую эффективность деятельности в условиях глобальной и интенсивной коммуникации. Возможность ориентироваться в мире собственных эмоциональных состояний и переживаниях партнера – одна из ключевых способностей, относящихся к так называемым “soft skills” («мягким навыкам»). В психологических исследованиях она получила название эмоционального интеллекта и описывается как способность, которую возможно совершенствовать уже с дошкольного возраста. В статье рассмотрен комплекс параметров эмоционального интеллекта (эмоциональный праксис, перцептивный и языковой компоненты, а также смысловая и регулятивная составляющие), описаны их характерные особенности у детей 5–7 лет. Автор подчеркивает противоречия и ограничения, существующие в научной характеристике эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, и предлагает расширенный вариант показателей эмоционального интеллекта с включением элементарного эмоционального праксиса, идентификации и соотнесения мультимодальных признаков эмоции. Для эмпирической оценки выделенных параметров был разработан и апробирован диагностический комплекс, который предоставляет широкий диапазон сведений и дает возможность выявлять актуальный уровень развития исследуемого феномена. Результаты эмпирического исследования позволяют делать выводы о неравномерности становления компонентов эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте, рассматривать сформированность элементарного эмоционального праксиса и перцептивных процессов как базовых для становления способности к пониманию и регуляции переживаний при условии освоения ребенком языка эмоций. Дальнейшие исследования автор связывает с возможностью оптимизации показателей эмоционального интеллекта через создание системы специальных психолого-педагогических условий в дошкольной образовательной организации.

### ВВЕДЕНИЕ

Смещение научного и прикладного интереса от академических способностей и конкретных навыков в пользу так называемых “soft skills” – готовности к командной работе, публичным выступлениям, коммуникации и т. п. – является одним из трендов современности. Проявлением такого рода компетенций является эмоциональный интеллект, получивший научное признание в конце XX века. Современные исследования эмоционального интеллекта опираются на разработанные ранее общие положения становления эмоциональной сферы ребенка: возникновение осмысленности переживаний и интеллектуализации аффекта, развитие социальных эмоций, эмоциональное предвосхищение и другие. В настоящее время выделены отдельные признаки эмоционального интеллекта и параметры его оценки, описаны некоторые закономерности становления в норме и отклоняющемся развитии [1–3]. Содержание и функциональные особенности данного феномена в детском возрасте представляют собой освоение ряда составляющих: распознавание базовых эмоций (вычленение эмоции из информационного потока, ее идентификация, соотнесение разных внешних признаков данной эмоции); освоение способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике; начало формирования языка эмоций, как оптимальный результат – формирование у ребенка возможности понимать содержательные стороны базовых эмоций и способностей к элементарной регуляции эмоциональных состояний [4].

В результате масштабных исследований восприятия (декодирования) эмоциональных состояний были описана возрастная динамика интерпретационных возмож-

ностей дошкольника, выделены типы эмоциональной перцепции [5–7]. Достаточно подробно изучены способности к декодированию эмоций на материале лицевой экспрессии, однако способность ребенка к различению звуковых неречевых сигналов, обозначающих то или иное состояние, исследована в меньшей степени и преимущественно у взрослых и у детей с речевой недостаточностью [8; 9]. В отдельных исследованиях выделены экспрессивные признаки, доступные детям 5–10 лет (на материале изображения базовых и социальных эмоций) [10].

Для становления эмоционального интеллекта значимым является освоение языка эмоций в широком значении, поскольку он позволяет детям не только называть переживания, но и присваивать им личностные смыслы, что в конечном итоге приводит к интеллектуализации эмоции. В современной научной литературе достаточно широко освещен вопрос формирования эмоциональной лексики, однако освоение неречевых составляющих языка эмоций исследовано в меньшей степени [11]. Способность к пониманию эмоции и вместе с ней к регуляции собственного состояния и состояния партнера является наиболее сложной и появляется относительно поздно – к концу старшего дошкольного возраста этот параметр обозначают как психическое новообразование, кроме того, он входит в перечень так называемых «мягких навыков» [12; 13].

Мы можем зафиксировать разницу исследовательских подходов при изучении понимания эмоций в зарубежных исследованиях (использование стандартизированного отчета) и в отечественной психологии (интерпретация картинки и степень вербализации переживаний) [5; 14].

Разработан ряд способов оценки эмоционального интеллекта у детей с преимущественной опорой на зрительное восприятие [15–17]. В рамках настоящего исследования предложен расширенный вариант параметров эмоционального интеллекта с включением эмоционального праксиса, идентификации и соотнесения мультимодальных признаков эмоции. Было выдвинуто предположение о неравномерности становления отдельных параметров эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте и о доступности освоения достаточно зрелых его компонентов (смыслового и регулятивного) к 6–7 годам.

Цель работы – анализ возрастных закономерностей распознавания и выражения базовых эмоций, сформированности языка эмоций, понимания их содержательных сторон и способностей к элементарной регуляции как параметров оценки эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте.

### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЙ

В выборку вошло 157 детей 5–7 лет, посещающих детские сады г. Новокузнецка (МБ ДОУ «Детский сад № 248» и МБ ДОУ «Детский сад № 226»); средний возраст на момент исследования составил 5 лет и 10 месяцев. Срок проведения исследования – март – декабрь 2019 г. В качестве метода эмпирической оценки использовался комплекс диагностических заданий, включающий в себя 4 субтеста, ориентированных на оценку отдельных показателей эмоционального интеллекта детей 5–7 лет.

Субтест 1. Оценка элементарного эмоционального праксиса (освоение способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике). С этой целью были использованы серии 1 и 2 из методики «Диагностика эмоционального интеллекта детей 4–7 лет» [15].

Субтест 2. Оценка перцептивного и языкового компонентов эмоционального интеллекта (распознавание базовых эмоций: вычленение эмоции из информационного потока, ее идентификация, соотнесение разных внешних признаков данной эмоции; формирование языка эмоций). Изучались с помощью 2 серии заданий из «Методики изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» и субтеста 2 «Группы экспрессии» («Методика исследования социального интеллекта») [18; 19].

Субтест 3. Оценка смыслового компонента (понимание содержательных сторон базовых эмоций). Традици-

онный вариант беседы с ребенком был дополнен адаптированными для детей 5–7 лет экспериментальными ситуациями на основе секции В теста «Эмоциональный интеллект» (адаптация касалась выбора содержания ситуаций и набора эмоций) [18; 20].

Субтест 4. Оценка регулятивного компонента эмоционального интеллекта проводилась с помощью модифицированного опросника «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (вопросы были дополнены согласно двум типам заданий: переживание эмоции ровесником и включенность в эмоциональную ситуацию самого ребенка) [6].

Субтесты 1–3 представляют собой экспериментальные ситуации с включением специального мультимодального стимульного материала: изображения мимических и пантомимических реакций в статике (картинка) и динамике (gif-изображения), аудиоматериалы. Содержание стимульного материала отражает признаки основных эмоций (радость, грусть, гнев, страх, удивление, вина, спокойствие, гордость). Субтест 4 фиксирует результаты наблюдения за спонтанным поведением детей в условиях свободной самостоятельной деятельности. Количественная оценка результатов диагностического комплекса предполагает суммирование полученных баллов по каждому из субтестов и определение уровня представленности у ребенка данного показателя эмоционального интеллекта.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ эмпирических данных позволяет нам сделать вывод о том, что отдельные компоненты эмоционального интеллекта представлены в разной степени сформированности. Обобщенные результаты, полученные по отдельным субтестам, приведены на рис. 1.

При выполнении заданий субтеста 1 (освоение способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике) дети совершали малое количество попыток, не могли менять модуляцию голоса, использовать жестикуляцию и мимику. Дошкольников, которые смогли успешно справиться и продемонстрировали высокий результат, оказалось 30 % от общего объема выборки. В основном дети демонстрировали успешные пробы при выполнении заданий в рамках базовых эмоций (радость, страх, гнев), тогда как эмоциональный праксис в области социальных переживаний оказался доступен не всем дошкольникам.

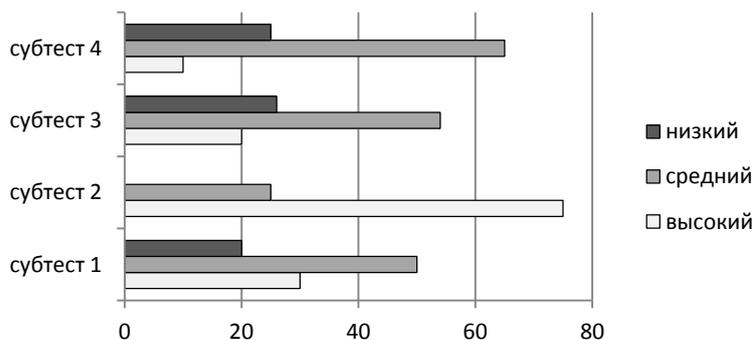


Рис. 1. Процентное соотношение уровней эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста по отдельным субтестам

Наиболее высокие результаты зафиксированы при оценке способности к распознаванию базовых эмоций (субтест 2): эмоциональные состояния по признаку «мимические реакции» в статике и динамике распознавались детьми верно (75–100 % верных ответов по разным эмоциям); несколько труднее детям было идентифицировать эмоцию по признаку «пантомимика» (50–75 % правильных ответов), и наибольшие трудности в процессах идентификации и соотнесения дети испытывали при попытке воспринимать аудиоматериал (меее 50 % правильных ответов). В ходе оценки первых двух параметров мы смогли получить информацию об освоении словаря эмоций: дети относительно свободно пользуются лексикой, обозначающей базовые эмоции (радость, грусть, страх, гнев), иногда прибегая к синонимичным заменам («боится», «злой какой-то», «плачет» и пр.). При этом эмоции социальной (вина, гордость) и интеллектуальной (удивление) модальностей имеют невысокую степень вербализации и часто смешиваются с базовыми (удивление и гордость – с радостью, вина – с грустью и т. п.).

При оценке понимания содержательных сторон эмоций (субтест 3) дети преимущественно давали правильные, но неразвернутые ответы, затруднялись в описании типичных ситуаций, вызывающих эмоции (54 %). Часть дошкольников смогла дать правильный, полный, развернутый, детальный ответ (около 20 %), а в остальных случаях были получены краткие ответы, в общих чертах соответствующие «знаку» эмоции в задании. При этом сохранялась та же типичная возрастная закономерность: понимание базовых эмоций сформировано у детей значительно лучше, чем социальных и интеллектуальных эмоций.

Эмпирическое изучение способностей к элементарной регуляции эмоциональных состояний осуществлялось путем наблюдения за спонтанным поведением ребенка в типичных ситуациях повседневного общения (субтест 4). Мы обнаружили следующие закономерности: около 25 % детей индифферентны к состоянию партнера по деятельности (спокойно смотрят на сверстника, охваченного эмоцией; беспомощно оглядываются на взрослого; готовы проявить сочувствие только по просьбе взрослого и пр.), не пытались сдерживать собственные негативные переживания: плакали, хаотично двигались, выкрикивая бессвязные слова, могли сломать подвернувшуюся под руку вещь, ударить. Значительная часть дошкольников (65 %) включаются в эмоциональную ситуацию более активно: пытаются привлечь внимание взрослого к эмоциональному состоянию ровесника, «изображают» сочувствие, глядя при этом на взрослого, ожидают похвалы, поддержки, пытаются привлечь внимание взрослого к собственному эмоциональному состоянию (зовут взрослого, подбегают к нему). Подобные варианты поведения свидетельствуют о том, что изучаемая психическая функция находится в зоне ближайшего развития, и старший дошкольный возраст можно обозначить как сензитивный относительно формирования эмоционального интеллекта как целостного феномена. Остальные дети (10 %) демонстрировали достаточно высокие способности к эмоциональной регуляции: активно включались в ситуацию, по собственной инициативе помогали (гладили, обнимали и пр.), сообщали взрослому, что с ними произошло и как они

себя чувствуют, описывая переживания («Я очень рассердился!», «Мне обидно!»), активно пытались отрегулировать собственное состояние (старались отдышаться, напрячь/расслабить мускулатуру, отойти в сторону от источника негативных эмоций, снизить громкость голоса и пр.). Такое поведение характерно для детей с высоким уровнем эмоционального интеллекта, который является одним из критериев социальной эффективности и описывается через термин “soft skills”.

### ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные нами эмпирические данные подтверждают предположение о неравномерности становления отдельных параметров эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте и о доступности освоения смыслового и регулятивного компонентов к 6–7 годам. Так, наиболее успешно дети справляются с перцептивными задачами и пробами эмоционального праксиса, что, на наш взгляд, создает базу для формирования сложных составляющих эмоционального интеллекта. Результаты исследования в основных чертах совпадают с полученными ранее данными о неравномерной динамике восприятия и понимания эмоций разной модальности: так, базовые переживания доступны детям уже к 5–6 годам практически в полном объеме (перцептивная, языковая и практическая составляющие, а также смысловая и регулятивная), а социальные и интеллектуальные эмоции старшие дошкольники лишь начинают распознавать и интерпретировать. Существенную роль в становлении эмоционального интеллекта как целостного явления, на наш взгляд, играет освоение детьми языка эмоций: в случаях успешного использования ребенка лексических и речевых средств мы фиксировали более высокие значения и по смысловому и регулятивному показателям. В целом выявленные характеристики эмоционального интеллекта позволяют детям решать практические коммуникативные задачи, организовывать совместную деятельность и являются одним из «мягких навыков» (“soft skills”).

В совокупности полученные нами материалы представляют интерес как с точки зрения практики сопровождения становления эмоционального интеллекта (выделение сильных и слабых показателей, вероятных условий и факторов их оптимизации и т. п.), так и с точки зрения обобщенного научного знания (расширение и уточнение параметров оценки эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте, изучение эффективности отдельных средств его диагностики).

### ВЫВОДЫ

Элементарный эмоциональный праксис и перцептивный компонент практически сформированы у детей 5–7 лет; языковой компонент освоен в достаточной степени; смысловая и регулятивная составляющие находятся на начальных этапах становления. В совокупности выявленные характеристики эмоционального интеллекта позволяют детям решать практические коммуникативные задачи и организовывать совместную деятельность.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Schutte N.S., Malouff J.M. Comment on Developments in Trait Emotional Intelligence Research: A Broad

- Perspective on Trait Emotional Intelligence // *Emotion Review*. 2016. Vol. 8. № 4. P. 343–344.
2. Тавстуха О.Г., Шавшаева Л.Ю. Некоторые аспекты формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 12-1. С. 211–215.
  3. Climie E.A., Saklofske D.H., Mastoras S.M., Schwean V.L. Trait and Ability Emotional Intelligence in Children With ADHD // *Journal of Attention Disorders*. 2019. Vol. 23. № 13. P. 1667–1674.
  4. Токарева О.А., Серый А.В., Федоров А.И. Теоретико-методологические проблемы исследования эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2018. № 3. С. 129–139.
  5. Изотова Е.И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // *Мир психологии*. 2015. № 1. С. 65–76.
  6. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
  7. Ваняцкая Е.А. Эмоциональная сфера детей в ракурсе интерсубъективности // *Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки*. 2017. Т. 8. № 2. С. 115–117.
  8. Scherek K.R., Ellgring H. Multimodal expression of emotion: Affect programs or componential appraisal patterns // *Emotion*. 2007. Vol. 7. № 1. P. 158–171.
  9. Дмитриева Е.С., Андерсон М.Н., Гельман В.Я. Сравнительное исследование зрительного и слухового восприятия эмоций детьми младшего школьного возраста // *Экспериментальная психология*. 2016. Т. 9. № 1. С. 38–52.
  10. Батюта М.Б., Семенова Е.А. Исследование особенностей развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста // *Проблемы современного педагогического образования*. 2016. № 52-4. С. 247–254.
  11. Маланов С.В. Развитие у детей в раннем детстве и дошкольном возрасте ориентировки в эмоциональных состояниях на основе овладения способами использования языковых средств // *Культурно-историческая психология*. 2015. Т. 11. № 2. С. 57–67.
  12. Лаптева Ю.А. Возрастная изменчивость показателей эмоционального развития детей в период дошкольного возраста // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016. № 9-10. С. 19–25.
  13. Карелина И.О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс. Прага: Sociosféra-CZ, 2017. 178 с.
  14. Boyd J., Barnett W.S., Bodrova E., Leong D.J., Gomby D. Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education // *Preschool policy brief*. 2005. № 1. P. 1–21.
  15. Афонькина Ю.А. Диагностика эмоционального интеллекта у дошкольников // *Детский сад: теория и практика*. 2014. № 4. С. 6–17.
  16. Савенков А.И., Савенкова Т.Д. Диагностика базовых параметров эмоционального интеллекта и социальной компетентности дошкольников // *Детский сад от А до Я*. 2017. № 3. С. 39–44.
  17. Микляева Н.В., Тихонова О.А. Групповая экспресс-диагностика компонентов эмоционального интеллекта у старших дошкольников с ОНР // *Инклюзия в образовании*. 2018. Т. 3. № 3-4. С. 68–76.
  18. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ. М.: Айрис-Пресс, 2004. 160 с.
  19. Шалаева Т.И. Использование методики исследования социального интеллекта в профконсультировании. Саратов: Поволж. межрегион. учеб. центр, 2000. 49 с.
  20. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0). М.: Институт психологии РАН, 2010. 176 с.

## REFERENCES

1. Schutte N.S., Malouff J.M. Comment on Developments in Trait Emotional Intelligence Research: A Broad Perspective on Trait Emotional Intelligence. *Emotion Review*, 2016, vol. 8, no. 4, pp. 343–344.
2. Tavstukha O.G., Shavshaeva L.Yu. Some aspects of formation of emotional intelligence of the senior preschool children. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2016, no. 12-1, pp. 211–215.
3. Climie E.A., Saklofske D.H., Mastoras S.M., Schwean V.L. Trait and Ability Emotional Intelligence in Children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 2019, vol. 23, no. 13, pp. 1667–1674.
4. Tokareva O.A., Seryu A.V., Fedorov A.I. Theoretical and methodological problems of emotional intelligence research in children of senior preschool age. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2018, no. 3, pp. 129–139.
5. Izotova E.I. Modern preschool children emotional development dynamics. *Mir psikhologii*, 2015, no. 1, pp. 65–76.
6. Shchetinina A.M. *Diagnostika sotsialnogo razvitiya rebenka* [Diagnostics of social development of the child]. Velikiy Novgorod, NovGU im. Yaroslava Mudrogo Publ., 2000. 88 p.
7. Vansyatskaya E.A. The emotional sphere of children in the aspect of intersubjectivity. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2017, vol. 8, no. 2, pp. 115–117.
8. Scherek K.R., Ellgring H. Multimodal expression of emotion: Affect programs or componential appraisal patterns. *Emotion*, 2007, vol. 7, no. 1, pp. 158–171.
9. Dmitrieva E.S., Anderson M.N., Gelman V.Ya. A comparative study of visual and auditory perception of emotions in children of primary school age. *Eksperimentalnaya psikhologiya*, 2016, vol. 9, no. 1, pp. 38–52.
10. Batyuta M.B., Semenova E.A. Research of features of development of emotional sphere of children of senior preschool age. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2016, no. 52-4, pp. 247–254.
11. Malanov S.V. Identifying Emotions through Language Means in Early Childhood. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*, 2015, vol. 11, no. 2, pp. 57–67.
12. Lapteva Yu.A. Age changeability of indicators of emotional development of children in preschool period. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2016, no. 9-10, pp. 19–25.

13. Karelina I.O. *Razvitie ponimaniya emotsiy v period doshkolnogo detstva: psikhologicheskiy rakurs* [Emotions' understanding development in the period of preschool childhood: a psychological perspective]. Praga, Sociosféra-CZ Publ., 2017. 178 p.
14. Boyd J., Barnett W.S., Bodrova E., Leong D.J., Gomby D. Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education. *Preschool policy brief*, 2005, no. 1, pp. 1–21.
15. Afonkina Yu.A. Diagnostics of emotional intelligence of preschool children. *Detskiy sad: teoriya i praktika*, 2014, no. 4, pp. 6–17.
16. Savenkov A.I., Savenkova T.D. Diagnostics of the basic parameters of emotional intelligence and social competence of preschoolers. *Detskiy sad ot A do Ya*, 2017, no. 3, pp. 39–44.
17. Miklyaeva N.V., Tikhonova O.A. Group express-diagnostics of the components of emotion intelligence in older preschoolers with general speech underdevelopment. *Inklyuziya v obrazovanii*, 2018, vol. 3, no. 3-4, pp. 68–76.
18. Danilina T.A., Zedgenidze V.Ya., Stepina N.M. *V mire detskikh emotsiy: posobie dlya prakticheskikh rabotnikov DOU* [In the world of children's emotions: a guide for practitioners DOU]. Moscow, Ayris-Press Publ., 2004. 160 p.
19. Shalaeva T.I. *Ispolzovanie metodiki issledovaniya sotsialnogo intellekta v profkonsultirovani* [The use of methods for the study of social intelligence in professional counseling]. Saratov, Povolzh. mezhregion. ucheb. tsentr Publ., 2000. 49 p.
20. Sergienko E.A., Vetrova I.I. *Test Dzh. Meyera, P. Seloveya, D. Karuzo "Emotsionalnyy intellekt" (MSCEIT v. 2.0)* [The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT v. 2.0)]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2010. 176 p.

### FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

© 2020

*O.A. Tokareva*, graduate student of Chair of Psychological Sciences of Socio-Psychological Institute  
*Kemerovo State University, Kemerovo (Russia)*

*Keywords:* emotional intelligence; soft skills; senior preschool age; age characteristics.

*Abstract:* The paper describes and analyzes the features of emotional intelligence at senior preschool age. Current trends of society emphasize the importance of forming a special group of human competencies, such as leadership, teamwork, reflective, public, and analytical abilities, which ensure overall performance within the intensive global communication. The ability to navigate in the world of one's emotional states and partner's experiences is one of the key abilities related to the so-called "soft skills". In psychological research, it is called emotional intelligence and is described as an ability that can be improved from the preschool age.

The paper considers the set of parameters of emotional intelligence and describes their characteristic features in 5–7-year-old children. This is the recognition of basic emotions; mastering the ways of expressing emotions in facial expressions, pantomimic and prosodic; the beginning of the formation of the language of emotions, understanding of the content aspects of basic emotions and abilities for the elementary regulation of emotional states. The author distinguishes the contradictions and limitations that exist in the scientific interpretation of the emotional intelligence of preschoolers and offers an extended set of indicators of emotional intelligence with the inclusion of elementary emotional praxis, identification, and correlation of multimodal signs of emotion. To carry out the empirical assessment of the selected parameters, a diagnostic complex was developed and tested. It provides a wide range of information and makes it possible to identify the current level of development of this phenomenon. The results of the empirical study allow concluding that the components of emotional intelligence are formed unevenly at the senior preschool age. The formation of elementary emotional praxis and perceptual processes should be considered as basic for the development of the ability to understand and settle emotional experiences, provided the child learns the language of emotions. The author associates further research with the opportunity to optimize the indicators of emotional intelligence through the development of specific psychological and pedagogical conditions in a preschool educational organization.

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЕНСОМОТОРНОЙ СФЕРЫ И ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

© 2020

*Т.В. Чапала*, кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология», медицинский психолог  
*Г.А. Шакова*, магистрант кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* развитие сенсомоторной сферы; высшие психические функции; младшие школьники; трудности в обучении.

*Аннотация:* Процент младших школьников, имеющих трудности в овладении учебной программой, достаточно высок. Такие дети подвержены стрессу и уязвимы, их адаптивные механизмы дестабилизируются, формируются невротические черты личности, негативное отношение к школе и обучению. В процессе учебной деятельности уровень нагрузки и напряженности увеличивается, что, в свою очередь, приводит к истощению, снижению самооценки, повышению уровня тревожности ребенка в ситуации опроса и выполнения школьных и домашних заданий. Своевременное оказание помощи таким детям значительно снизит риск формирования негативных последствий. Цель исследования – анализ особенностей развития сенсомоторной сферы и высших психических функций младших школьников, имеющих трудности в обучении. Исследование проводилось на базе школ г. Москвы. В нем принимали участие 84 человека – учащиеся 2-х и 3-х классов в возрасте 8–9 лет. В процессе исследования произведена оценка уровня сенсомоторного развития, произвольного внимания, слухоречевой и зрительной памяти, а также уровня тревожности двух групп школьников, в одной из которых дети, имеющие сложности в обучении. Представлены результаты исследования особенностей взаимосвязи параметров сенсомоторного развития, высших психических функций и тревожности в каждой из групп, даны рекомендации по коррекционно-развивающей деятельности, включающие упражнения с использованием простых и доступных материалов. В результате анализа данных исследования выявлена взаимосвязь сенсомоторного развития и исследуемых психических функций только у школьников, имеющих сложности в обучении. У успевающих школьников исследуемые параметры относительно независимы.

### ВВЕДЕНИЕ

Трудности в обучении у младших школьников, как правило, связаны с особенностями развития сенсомоторной сферы и высших психических функций. Недостаточное их развитие влечет за собой не только отставание в усвоении образовательной программы, но и трудности в личностном формировании. Ввиду того, что уровень развития сенсомоторной сферы и высших психических функций влияет на формирование восприятия, оптико-пространственных, квазипространственных представлений, моторных навыков и умственного развития в целом, необходимо проводить раннюю диагностику, помогающую определить детей, которым может быть рекомендовано психолого-педагогическое сопровождение, развитие сенсомоторной сферы и высших психических функций [1–3].

Информация, полученная без опоры на чувственный опыт, является ненадежной, поверхностной, накладывает соответствующий отпечаток на умственное развитие [4]. Сочетание сенсорного и моторного развития является базовым для интеллектуального развития, кроме того, сенсомоторное развитие – одно из условий освоения любой практической деятельности [5]. Сенсомоторное развитие тесно связано с произвольным вниманием, которое, в свою очередь, служит основой для обучения. Недостаточный объем, подвижность и переключаемость произвольного внимания приводит к сложности концентрации внимания и накладывает отпечаток не только на обучение, но и на поведение ребенка в целом [6].

Ключевым составляющим звеном успешного овладения материалом является также слухоречевая и зрительная память. Дети с недостаточно сформированной памятью, низким объемом и продуктивностью запоминания часто сталкиваются с трудностями в ключевых областях обучения. С учетом этого выявление нарушений памяти является приоритетной задачей для работающих с детьми специалистов [7; 8].

При недостаточной сформированности ряда психических процессов обучение и усвоение материала становится трудоемким или вовсе невозможным, а процесс обучения – неприятным и истощающим. Как следствие, затрагивается формирующаяся эмоционально-волевая сфера ребенка, возрастает уровень тревожности и искажается самооценка [9].

Ориентированность на занятия, использование новых технологий, а также положительное эмоциональное отношение к образовательному процессу дает возможность более успешно усваивать материал [10; 11].

Современный подход к системе обучения предполагает возможность оказать действенную помощь детям с нарушениями сенсомоторного развития. В настоящее время возможно создание небольших по численности коррекционных групп в рамках психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития, комплексное сопровождение логопеда, нейропсихолога, дефектолога и тьютора, а также использование современных педагогических методик [12]. Однако слабоуспевающие дети, посещающие обычные классы и не имеющие отклонений в развитии,

не включаются в коррекционный процесс, а следовательно, им не оказывается своевременная помощь.

Цель исследования – анализ особенностей развития сенсомоторной сферы, высших психических функций, а также уровня тревожности младших школьников, имеющих трудности в обучении.

#### МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Исследование проводилось в 2019 году. В нем приняли участие 84 человека – учащиеся 2-х и 3-х классов школ г. Москвы. Возраст испытуемых составил 8–9 лет.

По критерию школьной успеваемости испытуемые были разделены на две группы, результаты которых сравнивались. Группу 1 (56 % испытуемых) составили дети, имеющие сложности в овладении письмом, чтением, их общий средний балл в системе школьного оценивания – «удовлетворительно». Группу 2 (44 % испытуемых) составили учащиеся без сложностей в обучении и учащиеся, имеющие легко устранимые при незначительной помощи взрослых затруднения. Средний балл – «хорошо» и «отлично».

Дополнительно проводилась беседа с ребенком и родителями, анализ тетрадей, сбор анамнеза. Оценивались полнота и логичность ответов, общее поведение ребенка, характер допускаемых при письме ошибок, импульсивность, уровень контроля и программирования собственных действий [13; 14]. Для оценки уровня

развития сенсомоторики использовались методики Ж.М. Глоzman: проба на реципроктную координацию рук; пробы на динамический праксис; пробы на праксис позы пальцев и воспроизведение ритмов [15]. Рассчитывался общий балл психомоторного развития как среднее арифметическое значение баллов по всем пробам. С помощью проб «Запоминание двух групп по 3 слова», «10 слов», «Пересказ рассказа» оценивалась слухоречевая память. Зрительная память оценивалась с использованием методики воспроизведения ряда стимульных карточек [16; 17]. Уровень развития внимания (подвижность, переключаемость, объем) исследовался с помощью таблиц Шульте и корректурной пробы [18]. Ситуативная и личностная тревожность диагностировалась с помощью методики Спилбергера – Ханина [19]. Включение данного параметра в исследование объясняется тем, что ситуативная тревожность – неотъемлемая часть школьной жизни.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На рис. 1 представлены результаты сравнения уровня сенсомоторного развития в двух группах испытуемых, из которого видно, что дети группы 1 (с низкой школьной успеваемостью) хуже справлялись с заданиями. Общий балл сенсомоторных проб у данной группы достоверно выше ( $U=7, p\leq 0,01$ ).

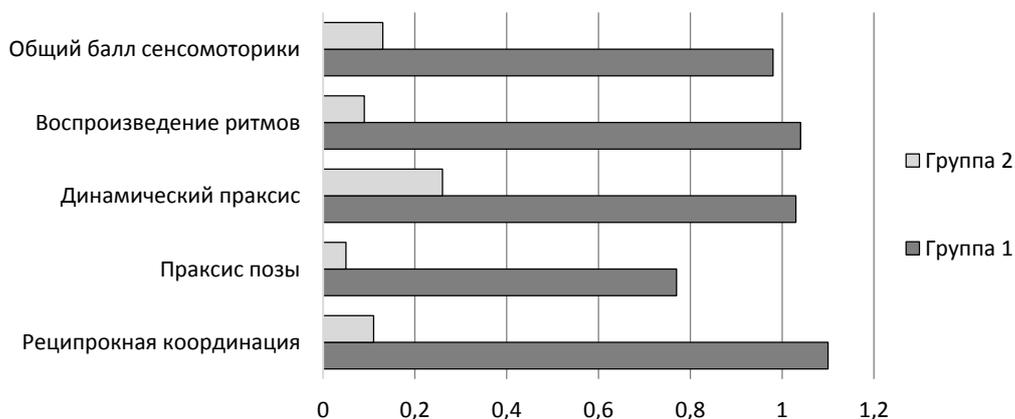


Рис. 1. Средние значения, полученные в группах по методике Ж.М. Глоzman

Достоверные различия получены также по шкалам: «Реципроктная координация» ( $U=20, p\leq 0,01$ ), «Праксис позы» ( $U=114, p\leq 0,01$ ), «Динамический праксис» ( $U=142, p\leq 0,01$ ), «Воспроизведение ритмов» ( $U=158, p\leq 0,01$ ). Для детей с низкой успеваемостью более характерны нарушения координации движений, указывающие на проблемы с согласованностью активности нервных центров функциональных систем, хотя, по литературным данным, к 8 годам развитие координации рук должно полностью автоматизироваться. При выполнении проб испытуемым часто требовалась дополнительная вербальная регуляция. Трудности в выполнении заданий на воспроизведение ритмов указывают на наличие затруднений в восприятии интонационной выразительности. В группе 2 (с высокой школьной успе-

ваемостью) сенсомоторные пробы были более удачными. Все это позволяет утверждать, что школьная неуспеваемость сопряжена с затруднениями сенсомоторного развития ребенка младшего школьного возраста.

Результаты сравнения уровня развития внимания в двух группах испытуемых представлены в таблице 1. Значения показателя «Устойчивость внимания» по методике Шульте достоверно выше в группе 1 ( $U=159, p\leq 0,01$ ), так же как и значения показателей концентрации внимания и общий балл по методике корректурной пробы. Критерий Манна – Уитни  $U=42, p\leq 0,01$  и  $U=41, p\leq 0,01$  соответственно. В использованных методиках баллы начисляются за ошибки при выполнении проб и носят характер штрафных. Высокий балл методики указывает на более низкое развитие функций. Уровень

Таблица 1. Результаты сравнительного анализа уровня развития произвольного внимания

Показатели	Группа 1		Группа 2		U	p-уровень
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение		
Таблица Шульте	1,07	0,54	0,23	0,28	159	0,01
Корректирующая проба	1,00	0,42	0,08	0,19	42	0,01
Общий балл «Внимание»	1,04	0,43	0,16	0,16	41	0,01

развития внимания ниже в группе 1, эти дети быстрее утомляются, хуже справляются с необходимостью переключаться на новые задачи, у них дольше период вработываемости. Для испытуемых группы 2 характерен достаточный объем и гибкость внимания, при прохождении тестирования они совершают меньше ошибок, темп и качество их работы находятся на более высоком уровне. Таким образом, школьная успеваемость связана с уровнем развития внимания в младшем школьном возрасте.

Результаты сравнительного исследования слухоречевой и зрительной памяти представлены на рис. 2.

Более высокие баллы свидетельствуют о более низком уровне развития слуховой и зрительной памяти школьников. Среднее значение показателя развития слухоречевой памяти в группе 1 –  $1,01 \pm 0,57$ , а в группе 2 –  $0,41 \pm 0,39$ . Среднее значение уровня развития зрительной памяти в группе 1 –  $1,04 \pm 0,56$ , а в группе 2 –  $0,49 \pm 0,34$ . В группе 1 уровень развития слухоречевой памяти ( $U=352$ ,  $p \leq 0,01$ ) и зрительной памяти ( $U=367$ ,  $p \leq 0,01$ ) достоверно ниже (рис. 2). К 7 годам достигается оптимальный уровень избирательности мнестической

деятельности, что позволяет эффективно справляться с учебными задачами [20]. Дети группы 2 лучше воспринимают и запоминают материал на слух, а также хорошо справляются с заданиями на зрительное восприятие и запоминание. Дети группы 1 отличаются более низким уровнем данных характеристик. Следовательно, уровень развития слухоречевой и зрительной памяти связан с успеваемостью в обучении.

Шкалы «Личная тревожность» и «Ситуационная тревожность» при анализе результатов методики Спилбергера – Ханина имеют прямое значение баллов в следующей градации: до 30 баллов – низкая тревожность, 31–44 – умеренная, свыше 45 баллов – высокая. Результаты по двум группам представлены на рис. 3.

Ситуативная тревожность значимо выше в группе школьников, имеющих затруднения в учебе ( $U=398$ ,  $p \leq 0,01$ ). По шкале «Личная тревожность» достоверных различий выявлено не было.

Таким образом, сравнительный анализ показал, что дети, относящиеся к группе неуспевающих, более тревожны в ситуации испытаний, их уровень развития

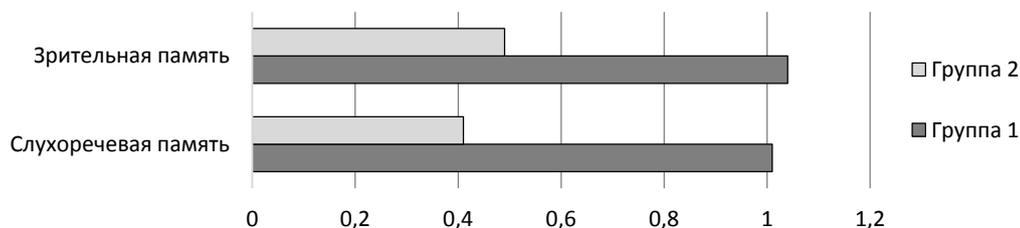


Рис. 2. Средние значения, полученные в группах по показателям слухоречевой и зрительной памяти

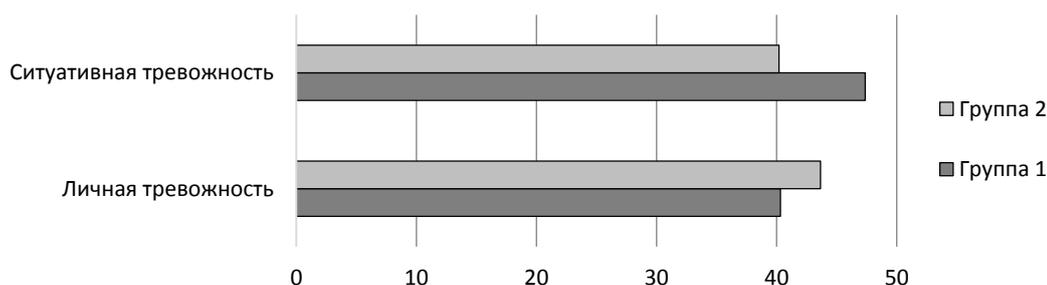


Рис. 3. Средние значения, полученные в группах по показателям тревожности

сенсомоторной сферы ниже, снижены объем и переключаемость внимания, уровень зрительной и слухоречевой памяти. Считаем, что данный фактор тоже влияет на результативность оценки сенсомоторного развития и оценку высших психических функций.

В таблице 2 представлены результаты корреляционного анализа между показателями сенсомоторного развития, уровня развития внимания, памяти и тревожностью младших школьников. Корреляционный анализ в группе 1 позволил установить 4 значимые положительные корреляционные связи показателя общего балла развития сенсомоторики и показателей развития внимания (0,78); слухоречевой памяти (0,46); зрительной памяти (0,61). Сниженный уровень сенсомоторного развития сопряжен со сниженным уровнем высших психических функций и повышенным уровнем ситуативной тревожности. В группе 2 установлена только одна значимая положительная связь показателя общего балла развития сенсомоторики и развития зрительной памяти.

Таким образом, развитие сенсомоторики и развитие высших психических функций взаимосвязаны у школьников, имеющих проблемы с учебой. У успевающих учащихся сенсомоторные функции и высшие психические функции относительно независимы друг от друга.

## ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Принципиально важным условием организации коррекционной работы, направленной на развитие сенсомоторики и высших психических функций у младших школьников, имеющих трудности в обучении, является активизация потребности ребенка в преодолении дефектов сенсомоторного развития. Расширение сенсорного опыта учащихся с выходом на виды продуктивной деятельности целесообразно осуществлять в рамках внеурочной деятельности и дополнительного образования. Положительное влияние имеет вербализация сенсорного опыта и моторных действий в процессе занятий [21]. Реализация указанных условий должна осуществляться в ходе коррекционно-развивающего цикла психолого-педагогических занятий.

Должны быть реализованы следующие ведущие задачи, поставленные в цикле коррекционно-развивающих мероприятий:

– развитие и коррекция ведущих компонентов сенсомоторной сферы – зрительной и слуховой моторной координации;

– снижение уровня школьной тревожности;

– развитие координации пальцев и кисти рук;

– формирование навыков беглого осознанного чтения;

– развитие и коррекция высших психических функций.

Для осуществления поставленных задач требуется комплексная целенаправленная работа, включающая такие этапы, как:

– коррекционно-развивающая сенсомоторная деятельность, включающая развитие тонкой моторики, графических навыков, при задействовании тактильных ощущений и согласованной синхронизированной работе глаз и руки;

– личностное развитие, направленное на формирование адекватной самооценки с опорой на собственные достижения, снижение остроты восприятия общественного мнения в отношении своей деятельности. Все это возможно через вербализацию действий в процессе организованной деятельности детей младшего школьного возраста, имеющих трудности в обучении;

– формирование отдельных видов восприятия, представляющих слабые звенья развития психики ребенка, а также развитие мыслительных процессов.

Структура коррекционно-развивающих занятий должна выстраиваться с учетом мотивирующей деятельности. Для ее реализации с целью развития зрительного восприятия, формирования навыка фонематического анализа и синтеза возможно использование ребусов; с целью развития основных операций мышления: анализа, синтеза, обобщения – разгадывание загадок; с целью коррекции графических навыков, скоординированной деятельности зрительного и двигательного анализаторов, а также улучшения показателей восприятия – соединение точек в узор. Коррекционно-развивающие занятия осуществляются при использовании простых и доступных материалов, таких как кожаные полоски, хлопковые и шелковые нити, бисер, бусины, металлические клепки. Использование техники плетения в ходе развивающих занятий в рамках внеурочной деятельности или в рамках дополнительного образования не представляет организационных трудностей. При подготовке детей к выполнению заданий, связанных с ручной моторикой и последующей активной деятельностью, рекомендовано включать в структуру занятия разминочную двигательную часть, упражнения на межполушарное взаимодействие.

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа, полученные в группе 1

Показатели	Общий балл развития сенсомоторики	
	Группа 1	Группа 2
Общий балл «Внимание»	0,78	не значим
Слухоречевая память	0,46	не значим
Зрительная память	0,61	0,35
Ситуативная тревожность	0,46	не значим
Личная тревожность	не значим	не значим

Корреляции достоверны при  $p \leq 0,05$ .

**ВЫВОДЫ**

1. Сенсомоторные качества: динамический праксис, реципроктная координация – более развиты у школьников с хорошей успеваемостью, чем у неуспевающих школьников.

2. Высшие психические функции: произвольное внимание, слухоречевая и зрительная память – более сформированы у школьников с хорошей успеваемостью, чем у неуспевающих школьников.

3. Уровень ситуационной тревожности в группе успевающих детей ниже, чем в группе неуспевающих, что свидетельствует об их большей адаптированности к ситуациям ответов на вопросы и выполнений неизвестного ранее задания.

4. Корреляционный анализ показал, что развитие сенсомоторики и развитие высших психических функций взаимосвязаны у школьников, имеющих проблемы в учебе. У успевающих учащихся сенсомоторные функции и высшие психические функции относительно независимы друг от друга.

5. Корреляционный анализ также показал, что ситуативная тревожность у неуспевающих детей сопровождается выполнением предлагаемых заданий и имеет положительную взаимосвязь с уровнем развития сенсомоторики; в группе успевающих этого выявлено не было.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития. СПб.: Питер, 2008. 256 с.
2. Ефимова И.В. Амбидекстеры. Нейропсихология индивидуальных различий. М.: Каро, 2019. 160 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
4. Пилюгина В.А. Сенсорные способности малыша: игры на развитие восприятия цвета, формы, величины у детей раннего возраста: книга для воспитателей детского сада и родителей. М.: Просвещение, 1996. 112 с.
5. Монтессори М. Впитывающий разум ребенка. 5-е изд. СПб.: Береста, 2016. 318 с.
6. Tiruneh F., Shindie S. Attention Deficit Hyper Activity Disorder in Children. USA: Springer Link, 2017. 56 p.
7. Alloway T.P., Gathercole S.E. Working Memory and Neurodevelopmental Disorders. London: Taylor Francis Ltd, 2015 320 p.
8. Rourke B.P., Fisk J.L., Strand J.D. Neuropsychological assessment of children. A treatment-oriented approach. New York: Oxford University press, 1986. 285 p.
9. Пирмагомедова Э.А., Нагиева А.Т., Сулейманова Г.К. Формирование самооценки детей младшего школьного возраста и факторы, влияющие на ее развитие // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2. С. 110–113.
10. Черникова Т. Деятельностный подход к обучению. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2019. 328 с.
11. Выготский Л. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2019. 432 с.
12. Цветкова Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. М.: Московский психолого-социальный университет, 2016. 425 с.

13. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М.: Секачев, 2017. 132 с.
14. Sparrow E.P., Erhardt D. Essentials of ADHD assessment for children and adolescents. USA: John Wiley & Sons, 2015. 304 p.
15. Глозман Ж.М. Детская нейропсихология. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2015. 252 с.
16. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2010. 385 с.
17. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Методические рекомендации к «Диагностическому альбому для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст». М.: Айрос Пресс, 2005. 60 с.
18. Ахутина Т.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет. М.: Секачев, 2018. 278 с.
19. Малахова А.Н. Диагностика и коррекция тревожности и страхов у детей. М.: Детство-Пресс, 2016. 208 с.
20. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Генезис, 2018. 474 с.
21. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М.: Юрайт, 2019. 161 с.

**REFERENCES**

1. Astapov V.M., Mikadze Yu.V. *Psikhodiagnostika i korrektsiya detey s narusheniyami i otkloneniyami razvitiya* [Psycho-diagnostics and correction of children with developmental disabilities]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2008. 256 p.
2. Efimova I.V. *Ambidekstery. Neyropsikhologiya individualnykh razlichiy* [Ambidexters. Neuropsychology of individual differences]. Moscow, Karo Publ., 2019. 160 p.
3. Vygotskiy L.S. *Sobranie sochineniy* [Collected works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. Vol. 2, 504 p.
4. Pilyugina V.A. *Sensornye sposobnosti malyscha: igry na razvitie vospriyatiya tsveta, formy, velichiny u detey rannego vozrasta: kniga dlya vospitateley detskogo sada i roditeley* [Sensory abilities of a baby: games used to develop perception of color, form, size in young children: a book for kindergarten teachers and parents]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1996. 112 p.
5. Montessori M. *Vpityvayushchiy razum rebenka* [Absorbing mind of a child]. 5th ed. Sankt Petersburg, Beresta Publ., 2016. 318 p.
6. Tiruneh F., Shindie S. *Attention Deficit Hyper Activity Disorder in Children*. USA, Springer Link Publ., 2017. 56 p.
7. Alloway T.P., Gathercole S.E. *Working Memory and Neurodevelopmental Disorders*. London, Taylor Francis Ltd Publ., 2015 320 p.
8. Rourke B.P., Fisk J.L., Strand J.D. *Neuropsychological assessment of children. A treatment-oriented approach*. New York, Oxford University press Publ., 1986. 285 p.
9. Pirmagomedova E.A., Nagieva A.T., Suleymanova G.K. The formation of self-esteem of children of primary school age and factors affecting its development. *Mir nauki, kulturny, obrazovaniya*, 2015, no. 2, pp. 110–113.

10. Chernikova T. *Deyatelnostnyy podkhod k obucheniyu* [Activity Approach to Learning]. Saarbrücken, LAP Lambert Academic Publ., 2019. 328 p.
11. Vygotskiy L. *Myshlenie i rech* [Thinking and Speech]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2019. 432 p.
12. Tsvetkova L.S. *Vvedenie v neyropsikhologiyu i vosstanovitelnoe obuchenie* [Introduction to Neuropsychology and Restorative Education]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy universitet Publ., 2016. 425 p.
13. Akhutina T.V., Inshakova O.B. *Neyropsikhologicheskaya diagnostika, obsledovanie pisma i chteniya mladshikh shkolnikov* [Neuropsychological diagnosis, examination of writing and reading skills of primary school students]. Moscow, Sekachev Publ., 2017. 132 p.
14. Sparrow E.P., Erhardt D. *Essentials of ADHD assessment for children and adolescents*. USA, John Wiley & Sons Publ., 2015. 304 p.
15. Gluzman Zh.M. *Detskaya neyropsikhologiya* [Pediatric Neuropsychology]. Saarbrücken, LAP Lambert Academic Publ., 2015. 252 p.
16. Semago N.Ya., Semago M.M. *Teoriya i praktika otsenki psikhicheskogo razvitiya rebenka. Doshkolnyy i mladshiy shkolnyy vozrast* [Theory and practice of assessing the mental development of a child. Preschool and primary school age]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2010. 385 p.
17. Semago N.Ya., Semago M.M. *Metodicheskie rekomendatsii k "Diagnosticheskomu albumu dlya otsenki razvitiya poznavatelnoy deyatelnosti rebenka. Doshkolnyy i mladshiy shkolnyy vozrast"* [Guidelines to the "Diagnostic album for assessing the development of cognitive activity of a child. Preschool and primary school age"]. Moscow, Ayros Press Publ., 2005. 60 p.
18. Akhutina T.V. *Metody neyropsikhologicheskogo obsledovaniya detey 6–9 let* [Methods of neuropsychological examination of 6 to 9-year-old children]. Moscow, Sekachev Publ., 2018. 278 p.
19. Malakhova A.N. *Diagnostika i korrektsiya trevozhnosti i strakhov u detey* [Diagnosis and correction of anxiety and fear in children]. Moscow, Detstvo-Press Publ., 2016. 208 p.
20. Semenovich A.V. *Neyropsikhologicheskaya diagnostika i korrektsiya v detskom vozraste* [Neuropsychological diagnosis and correction in childhood]. Moscow, Genezis Publ., 2018. 474 p.
21. Tikheeva E.I. *Razvitie rechi detey* [Children speech development]. Moscow, Yurayt Publ., 2019. 161 p.

**DEVELOPMENT CHARACTERISTICS OF SENSORIMOTOR SKILLS  
AND HIGHER MENTAL FUNCTIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN  
HAVING DIFFICULTIES IN LEARNING**

© 2020

*T.V. Chapala*, PhD (Psychology), Associate Professor,  
assistant professor of Chair "Preschool Pedagogy, Applied Psychology", medical psychologist  
*G.A. Shakova*, graduate student of Chair "Preschool Pedagogy, Applied Psychology"  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* development of the sensorimotor skills; higher mental functions; primary school students; learning difficulties.

*Abstract:* The percentage of primary schoolchildren having difficulties in studying the subjects of the curriculum is quite high. Such children are vulnerable, they are exposed to stress, their adaptive mechanisms are unsettled, and, as a consequence, neurotic personality traits and a negative attitude towards school and learning are forming. At school, the level of academic load and tension increases, this, in turn, leads to exhaustion, lower self-esteem, and growing anxiety in a situation of recitation and doing tasks at school or at home. Early assistance to such children can significantly reduce the risk of negative consequences. The purpose of the study is to analyze the characteristics of the development of sensorimotor skills and the higher mental functions of primary school students with learning difficulties. The study was conducted based on Moscow schools. It involved 84 people, among whom were the students of the 2nd and 3rd grades at the age of 8–9 years. The study focused on the development of sensorimotor skills, voluntary attention, auditory and visual memory. The research was done on the level of anxiety in two groups of schoolchildren, one of which had children with learning difficulties. The authors demonstrate the results they obtained from the analysis of the correlation between the parameters of sensorimotor development, higher mental functions, and anxiety in each group of school students. Recommendations are given for corrective and developmental activities, including exercises based on the use of simple and accessible materials. The analysis has revealed the fact that interrelation of sensorimotor development and the researched mental functions can only refer to schoolchildren with learning difficulties. Considering successful schoolchildren, these parameters are relatively independent.

---

## НАШИ АВТОРЫ

**Абдуллин Асат Гиниатович**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии.

Адрес: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69.

Тел.: 8 919 311-51-35

E-mail: asatabdullin50@rambler.ru

**Бодунова Екатерина Игоревна**, студент.

Адрес: Новосибирский государственный медицинский университет, 630099, Россия, г. Новосибирск, Красный пр-т, 52.

Тел.: 8 923 153-05-16

E-mail: heminguel19@gmail.com

**Горохова Наталия Петровна**, преподаватель кафедры теории и методики адаптивной физической культуры.

Адрес: Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), 105122, Россия, г. Москва, Сиреневый бульвар, 4.

Тел.: 8 977 702-82-31

E-mail: Gorokhova\_natalia@mail.ru

**Долгова Ольга Анатольевна**, кандидат философских наук, доцент.

Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, 4/5.

Тел.: (8422) 44-30-88

E-mail: kafedra73@mail.ru

**Курूसь Ирина Александровна**, старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии.

Адрес: Новосибирский государственный медицинский университет, 630099, Россия, г. Новосибирск, Красный пр-т, 52.

Тел.: 8 983 306-35-86

E-mail: irina\_kurus@rambler.ru

**Ларина Елена Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики педагогического и дефектологического образования.

Адрес: Тихоокеанский государственный университет, 680000, Россия, г. Хабаровск, ул. Карла Маркса, 68.

Тел.: 8 914 541-94-07

E-mail: ella\_rina@mail.ru

**Лихолетов Валерий Владимирович**, доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры «Экономическая безопасность».

Адрес: Южно-Уральский государственный университет (НИУ), 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 76.

Тел.: 8 951 112-93-86

E-mail: likholetov@yandex.ru

**Ощепков Алексей Александрович**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры философии, права и социально-гуманитарных наук.

Адрес: Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «Московский инженерно-физический институт», 433351, Россия, г. Димитровград, ул. Куйбышева, 294.

Тел.: 8 903 339-41-89

E-mail: sladkod@yandex.ru

**Перевалова Вероника Николаевна**, студент.

Адрес: Тихоокеанский государственный университет, 680000, Россия, г. Хабаровск, ул. Карла Маркса, 68.

Тел.: 8 924 112-97-70

E-mail: nika0884@mail.ru

**Пономаренко Ирина Владимировна**, старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии.

Адрес: Новосибирский государственный медицинский университет,

630099, Россия, г. Новосибирск, Красный пр-т, 52.

Тел.: 8 923 240-37-19

E-mail: I.V\_Ponomarenko@mail.ru

**Пузакина Диана Сергеевна**, магистрант кафедры психологии.

Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова,

432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, 4/5.

Тел.: (8422) 44-30-88

E-mail: kafedra73@mail.ru

**Рубцова Наталия Олеговна**, кандидат педагогических наук, профессор.

Адрес: Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), 105122, Россия, г. Москва, Сиреневый бульвар, 4.

E-mail: Gorokhova\_natalia@mail.ru

**Токарева Ольга Александровна**, аспирант кафедры психологических наук социально-психологического института.

Адрес: Кемеровский государственный университет,

650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6.

Тел.: 8 913 402-90-15

E-mail: Olga.76@outlook.com

**Фриауф Владимир Владимирович**, аспирант.

Адрес: Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «Московский инженерно-физический институт»,

433351, Россия, г. Димитровград, ул. Куйбышева, 294.

Тел.: 8 905 037-63-78

E-mail: vvf\_19934@yandex.ru

**Чапала Татьяна Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология», медицинский психолог.

Адрес: Тольяттинский государственный университет,

445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 8 937 183-79-00

E-mail: cha\_psy@mail.ru

**Шакова Галина Александровна**, магистрант кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет,

445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 8 925 308-03-17

E-mail: shakovaga@mail.ru

**Шелягова Анна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, культурологии и гуманитарных дисциплин.

Адрес: Крымский университет культуры, искусств и туризма,

295017, Россия, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Киевская, 39.

Тел.: (3652) 27-64-58

E-mail: shelyagova-anna@yandex.ru

---

## OUR AUTHORS

**Abdullin Asat Giniatovich**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, professor of Chair of Theoretical and Applied Psychology.

Address: South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,  
454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Prospect, 69.

Tel.: 8 919 311-51-35

E-mail: asatabdullin50@rambler.ru

**Bodunova Ekaterina Igorevna**, student.

Address: Novosibirsk State Medical University,  
630099, Russia, Novosibirsk, Krasny Prospect Street, 52.

Tel.: 8 923 153-05-16

E-mail: heminguel19@gmail.com

**Chapala Tatiana Vladimirovna**, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair “Preschool Pedagogy, Applied Psychology”, medical psychologist.

Address: Togliatti State University,  
445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: 8 937 183-79-00

E-mail: cha\_psy@mail.ru

**Dolgova Olga Anatolyevna**, PhD (Philosophy), Associate Professor.

Address: I.N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University,  
432071, Russia, Ulyanovsk, Square of 100<sup>th</sup> anniversary of the birth of V.I. Lenin, 4/5.

Tel.: (8422) 44-30-88

E-mail: kafedra73@mail.ru

**Friauf Vladimir Vladimirovich**, postgraduate student.

Address: Dimitrovgrad Engineering and Technology Institute – the branch of National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute),  
433351, Russia, Dimitrovgrad, Kuibyshev Street, 294.

Tel.: 8 905 037-63-78

E-mail: vvf\_19934@yandex.ru

**Gorokhova Nataliya Petrovna**, lecturer of Chair of Theory and Methods of Adaptive Physical Education.

Address: Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (SCOLIPE),  
105122, Russia, Moscow, Sirenevyy Boulevard, 4.

Tel.: 8 977 702-82-31

E-mail: Gorokhova\_natalia@mail.ru

**Kurus Irina Aleksandrovna**, senior teacher of Chair of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology.

Address: Novosibirsk State Medical University,  
630099, Russia, Novosibirsk, Krasny Prospect Street, 52.

Tel.: 8 983 306-35-86

E-mail: irina\_kurus@rambler.ru

**Larina Elena Anatolyevna**, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Theory and Methodology of Pedagogy and Defectology.

Address: Pacific National University,  
680000, Russia, Khabarovsk, Karl Marks Street, 68.

Tel.: 8 914 541-94-07

E-mail: ella\_rina@mail.ru

**Likholetov Valery Vladimirovich**, Doctor of Sciences (Pedagogy), PhD (Engineering), Associate Professor, professor of Chair “Economic Security”.

Address: South Ural State University (National Research University),  
454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Prospect, 76.

Tel.: 8 951 112-93-86

E-mail: likholetov@yandex.ru

**Oshchepkov Aleksey Aleksandrovich**, PhD (Psychology), associate professor, assistant professor of Chair of Philosophy, Law, Humanities and Social Sciences.

Address: Dimitrovgrad Engineering and Technology Institute – the branch of National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute),  
433351, Russia, Dimitrovgrad, Kuibyshev Street, 294.  
Tel.: 8 903 339-41-89  
E-mail: sladkod@yandex.ru

**Perevalova Veronika Nikolaevna**, student.

Address: Pacific National University,  
680000, Russia, Khabarovsk, Karl Marks Street, 68.  
Tel.: 8 924 112-97-70  
E-mail: nika0884@mail.ru

**Ponomarenko Irina Vladimirovna**, senior teacher of Chair of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology.

Address: Novosibirsk State Medical University,  
630099, Russia, Novosibirsk, Krasny Prospect Street, 52.  
Tel.: 8 923 240-37-19  
E-mail: I.V\_Ponomarenko@mail.ru

**Puzakina Diana Sergeevna**, graduate student of Chair of Psychology.

Address: I.N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University,  
432071, Russia, Ulyanovsk, Square of 100<sup>th</sup> anniversary of the birth of V.I. Lenin, 4/5.  
Tel.: (8422) 44-30-88  
E-mail: kafedra73@mail.ru

**Rubtsova Nataliya Olegovna**, PhD (Pedagogy), Professor.

Address: Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (SCOLIPE),  
105122, Russia, Moscow, Sirenevyy Boulevard, 4.  
E-mail: Gorokhova\_natalia@mail.ru

**Shakova Galina Aleksandrovna**, graduate student of Chair “Preschool Pedagogy, Applied Psychology”.

Address: Togliatti State University,  
445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.  
Tel.: 8 925 308-03-17  
E-mail: shakovaga@mail.ru

**Shelyagova Anna Aleksandrovna**, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of Philosophy, Cultural Studies and Humanities.

Address: State Crimean University of Culture, Arts and Tourism,  
295017, Russia, Republic of Crimea, Simferopol, Kievskaya Street, 39.  
Tel.: (3652) 27-64-58  
E-mail: shelyagova-anna@yandex.ru

**Tokareva Olga Aleksandrovna**, graduate student of Chair of Psychological Sciences of Socio-Psychological Institute.

Address: Kemerovo State University,  
650000, Russia, Kemerovo, Krasnaya Street, 6.  
Tel.: 8 913 402-90-15  
E-mail: Olga.76@outlook.com