

**ISSN 2464-6741**

**MK ČR E 22427**

Vědecký a praktický časopis

**AKADEMICKÁ PSYCHOLOGIE**

**№ 1 2019**

**ZAKLADATEL:**  
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.

**Šéfredaktor** – prof. **Valeriy M. Miniyarov**, Ph.D. (profesor v oboru pedagogika)  
**Zástupce šéfredaktora** – doc. **Iona G. Dorošina**, CSc.  
(kandidát věd v oboru psychologie)

#### **Mezinárodní redakční rada**

prof. **Garnik V. Akopov**, Ph.D. (profesor v oboru psychologie – Samara, Rusko)  
prof. **Vladimir P. Andronov**, Ph.D. (profesor v oboru psychologie – Saransk, Rusko)  
prof. **Aleksandr A. Baranov**, Ph.D. (profesor v oboru psychologie – Iževsk, Rusko)  
prof. **Asya S. Berberyan**, Ph.D. (profesor v oboru psychologie – Erevan, Arménie)  
prof. **Galina A. Vinogradova**, Ph.D. (profesor v oboru psychologie – Togliatti, Rusko)  
prof. **Galina A. Epančinceva**, Ph.D. (profesor v oboru psychologie – Orenburg, Rusko)

#### **Recenzenti**

doc. **Diana V. Efimova**, CSc. (docent v oboru psychologie – Penza, Rusko)  
doc. **Irina N. Efremkina**, CSc. (docent v oboru psychologie – Penza, Rusko)

Časopis je indexován podle:

- Research Bible (China)
- Scientific Indexing Services (USA)

ISSN 2464-6741  
MK ČR E 22427

© Vědecko vydavatelské centrum  
«Sociosféra-CZ», s.r.o., 2019.

**ISSN 2464-6741**

**MK ČR E 22427**

Scientific and practical journal

**ACADEMIC PSYCHOLOGY**

**№ 1 2019**

**THE FOUNDER:**  
**The science publishing center**  
**«Sociosphere-CZ»**

**Editor-in-Chief** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor  
**Valeriy M. Miniyarov**  
**Deputy editor** – Candidate of Psychological Sciences, assistant professor  
**Ilna G. Doroshina**

**International editorial board**

**Garnik V. Akopov**, Doctor of Psychological Sciences, professor (Samara, Russia)  
**Vladimir P. Andronov**, Doctor of Psychological Sciences, professor (Saransk, Russia)  
**Aleksandra A. Baranova**, Doctor of Psychological Sciences, professor (Izhevsk, Russia)  
**Asya S. Berberyan**, Doctor of Psychological Sciences, professor (Erevan, Armenia)  
**Galina A. Vinogradova**, Doctor of Psychological Sciences, professor (Tolyatti, Russia)  
**Galina A. Epanchintseva**, Doctor of Psychological Sciences, professor (Orenburg, Russia)

*Reviewers*

**Diana V. Efimova**, Candidate of Psychological Sciences, assistant professor (Penza, Russia)  
**Irina N. Efremkina**, Candidate of Psychological Sciences, assistant professor (Penza, Russia)

The journal is indexed by:

- Research Bible (China)
- Scientific Indexing Services (USA)

ISSN 2464-6741  
MK ČR E 22427

© Vědecko vydavatelské centrum  
«Sociosféra-CZ», s.r.o., 2019.

## OBSAH

### TRENDY V SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGII

<b>Белобородова Д. С.</b>	
Причины развода молодых семей.....	7
<b>Караева К. А.</b>	
Социально-психологические способности личности .....	11
<b>Полина Т. В.</b>	
Взаимосвязь эмоционального интеллекта продавцов-консультантов с проявлением эмоциональных барьеров в общении с покупателями магазинов смешанных товаров... 14	14
<b>Хамайдинова Т. И.</b>	
Проблемы детско-родительских отношений в семье .....	19

### DISKURZY PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE

<b>Карелина И. О.</b>	
Структура и развитие навыков понимания эмоций в период дошкольного детства .....	23
<b>Кукуляр А. М., Охотникова Л. Г.</b>	
Исследование особенностей влияния стиля воспитания на самооценку младшего школьника .....	34
<b>Ударцева М. Е.</b>	
Агрессивность учеников старших классов по отношению к представителям этнических групп.....	40
Rules for authors.....	44
План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана и Чехии на базе Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» в 2019 году.....	46
Информация о научных журналах.....	48
Издательские услуги НИЦ «Социосфера» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» .....	50

## CONTENTS

### TRENDS IN SOCIAL PSYCHOLOGY

<b>Beloborodova D. S.</b> Reasons for divorce of young families.....	7
<b>Karaeva K.</b> Social psychological possibilities of the personality .....	11
<b>Polina T. V.</b> The relationship of emotional intelligence of sales assistants with the manifestation of emotional barriers in communicating with customers of mixed goods stores .....	14
<b>Khamaydinova T. I.</b> Problems of parent-child relationships in the family.....	19

### DISCOURSES OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

<b>Karelina I. O.</b> The structure and development of emotion understanding skills in the preschool childhood .	23
<b>Kukulyar A. M.</b> Study of the influence of parenting style on the self-esteem of junior pupils.....	34
<b>Udarceva M. U.</b> Aggressiveness of high school students towards ethnic groups.....	40
Rules for authors.....	44
Plan of the international conferences organized by Universities of Russia, Armenia, Azerbaijan, Belarus, Bulgaria, Kazakhstan, Uzbekistan and Czech Republic on the basis of the SPC «Sociosphere» in 2019.....	46
Information about scientific journals.....	48
Publishing services of the science publishing centre «Sociosphere» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» .....	50

**TRENDY V SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGII**

УДК 159.9

**ПРИЧИНЫ РАЗВОДА МОЛОДЫХ СЕМЕЙ****Д. С. Белобородова**

*Студентка,  
e-mail: spoksis@gmail.com,  
ORCID 0000-0003-0727-1420  
Новокузнецкий институт (филиал),  
Кемеровский государственный университет,  
г. Новокузнецк, Кемеровская область, Россия*

**REASONS FOR DIVORCE OF YOUNG FAMILIES****D. S. Beloborodova**

*Student,  
e-mail: spoksis@gmail.com,  
ORCID 0000-0003-0727-1420  
Novokuznetsk institute (branch),  
Kemerovo State University,  
Novokuznetsk, Kemerovo Region, Russia*

---

**Abstract.** In article the reasons of a divorce of young families will be considered. Their satisfaction and dissatisfaction with marriage.

**Keywords:** Young family; divorce; marriage; children; parents; partners; dissatisfaction; satisfaction.

---

Семья – главная ценность общества, главный островок стабильности в мире перемен, и её роль в жизни человека трудно переоценить. Испокон веков люди вступали в брак чтобы создать семью и поддерживать друг друга не смотря на все невзгоды. Но современное общество людей изменилось, и жить в постоянном браке стало не модно, не интересно.

Актуальность исследования заключается в том, что современное общество обесценило такое понятие как семья. Порой не проходит и месяца со дня вступления в брак, как новоиспеченная семья направляется обратно в ЗАГС, чтобы расторгнуть брачный договор. Это связано с тем, что новое поколение не в состоянии осознать всю ценность и весь груз ответственности, возлагаемый на пару при создании семьи. В условиях экономического кризиса кто-то вступает в брак ради денег; в сознании кого-то просто нет устойчивого понятия о семье, это связано с тем,

что многие дети вырастают в неполноценной семье, а именно в той, где нет одного из родителей по той или иной причине. Только за 2017 год в РФ было заключено 1049725 браков, а разводов 611428, а это больше 58 %, на 611428 разводов приходится 36 % (220114) семей, не выстоявших в браке и 5 лет [2].

Несмотря на то, что на протяжении нескольких десятков лет молодая семья как малая социальная группа, является объектом изучения многих ученых, общепринятого определения для нее не существует.

В современной социологической науке исследователи исходят из разных критериев – продолжительности брака, возраста супругов и т. д. По мнению: Е. М. Зуйковой и Н. В. Кузнецовой, к молодой семье относят семьи со стажем общей жизни до трех лет, где оба компаньона состоят в первом браке, при условии, что они не достигли тридцатилетнего возраста [3].

Социологи Т. А. Гурко и М. С. Мацковский, дают иное определение, в котором по сравнению с приведенным выше существенно трансформирован критерий продолжительности брака, – 5 лет включительно, так как обычно к этому времени супруги имеют, по крайней мере, одного ребенка, и таким образом, к окончанию подходит один из этапов создания семьи [2].

На основе приведенных точек зрения, под молодой семьей мы будем рассматривать группу лиц, связанных брачными или родственными отношениями, которая обладает следующими признаками:

1. Возраст супругов не превышает 30 лет;
2. Продолжительность брака составляет не более пяти лет;
3. Брак является первым для обоих супругов;
4. Супруги имеют хотя бы одного ребенка.

В нашем исследовании были задействованы такие методики: интервью и «Тест-опросник степени удовлетворенности – неудовлетворенности браком у каждого из супругов» В. В. Столина, Т. Л. Романова и Г. П. Бутенко.

Цель исследования заключалась в выявлении причин развода молодых семей.

Интервью включало в себя следующие вопросы:

- 1) Какие были причины ваших ссор?
- 2) Как часто вы ругались?
- 3) Вас устраивал ваш партнер в сексуальном плане?
- 4) Были ли у вашего партнера вредные привычки, возможно, зависимости?
  - 4.1) Какие именно?
  - 4.2) Они вас нервировали?
- 5) Что толкнуло вас на развод?
- 6) У вас была регулярная половая жизнь?
  - 6.1) Вас это устраивало?
- 7) Как бы вы бы охарактеризовали вашу семейную жизнь до развода?

Результаты анализа проведенного исследования можно описать следующим образом: 44 % от выборки были не удовлетворены браком, а 55 % удовлетворены. Данные результаты были получены с

помощью заключительного вопроса интервью. Данные об удовлетворенности – не удовлетворенности браком молодых семей.

Также были выявлены причины развода молодых семей.

1. 44 % от выборки расторгли брак из-за вредных привычек партнера. В данном случае под нездоровым образом жизни подразумеваются различного рода зависимости, а именно: алкоголизм, наркомания, азартные игры, табакокурение, пищевая, гемблинг. Вредные привычки партнера являются основными причинами ссор в РФ. Алкоголизм, наркомания – все это разрушает семью. Подтверждением этому являются результаты, полученные в ходе опроса.

2. 3 % от выборки, а именно 1 человек расторгнул брачный договор, когда узнал, что его партнер болен СПИДом. Таким образом, можно сделать вывод, что неудовлетворенность здоровьем партнера так же ведет к разводу.

3. 8 % от выборки указали на не состоятельность партнера в интимной сфере. Половая жизнь занимает не последнее место в жизни молодоженов, и если один из супругов не может удовлетворить другого, возникают конфликты, а в некоторых случаях это чревато изменами. Из полученных результатов можно сделать вывод о том, что неудовлетворенность сексуальной жизнью приводит к разводу.

4. 22 % от выборки указали на то, что когда родительская семья вмешивается в их личную жизнь, возникают ссоры, перерастающие в конфликт. Очень часто бывает так, что родители не могут отпустить своего ребенка в самостоятельную жизнь, и поэтому, чтобы не дать ему отдалиться, они вмешиваются в его семью со своими правилами и распорядками, которые чаще всего молодожены принять не могут, и на фоне всего этого возникают конфликты, расширяющие фундамент молодой семьи.

5. 58 % от выборки разошлись со своим партнером из-за измены. Измена – одна из самых распространенных причин для развода. Она вызывает очень тяжелые переживания со стороны другого супруга,



порождая порой тяжелые депрессивные реакции или социально опасные и агрессивные поступки и не каждый готов мириться с этим.

6. 14 % от выборки указывают на недостаточно уважительное отношение к своей персоне со стороны партнера. Это обусловлено тем, что со временем в семье кто-то занимает позицию лидера и второму партнеру это не всегда нравится, возникают конфликты и растет неудовлетворенность браком.

7. 39 % от выборки указывают, что ссоры возникают из-за недостатков материальных средств в семье. Вступая в брак, доход семьи чаще всего объединяют в один общий бюджет. И не всех устраивает, что его приходится тратить на нужды кого-то кроме себя, особенно это заметно когда появляется ребенок. На вопрос «Готовы ли к расторжению брака в данном случае» 71 % дал негативный ответ и 29 % подтвердили, что именно эта причина была основной для развода.

8. 19 % от выборки указывают, что ссоры происходят, если супруги не имеют своей жилой площади. Порой супруги не могут позволить себе собственное жилье и им приходится жить с родительской семьей или снимать небольшую квартиру, а когда нет своей территории и негде уединиться возникают беспочвенные ссоры. На вопрос «Готовы ли к расторжению брака в данном случае» 15 % отвечают «Да», 85 % отвечают – «Нет».

9. 17 % от выборки указывают, что когда в семье есть все, наступает рутинный период. Супругам становится скучно и чтобы как-то разнообразить свою жизнь они ссорятся, а иногда такие ссоры перетекают в конфликты. На вопрос: «Готовы ли к расторжению брака в данном случае» 83 % отвечают – «Нет», 17 % дают положительный ответ.

10. 11 % от выборки указывают на то, что супруги уделяют друг другу недостаточно внимания и чтобы компенсировать это один из них затевает ссору, второй же не готов терпеть такое поведение и со временем «остывает» к своему партнеру. На вопрос: «Готовы ли к расторжению

брака в данном случае» 75 % отвечают – «Нет», 25 % дают положительный ответ.

Анализируя полученные результаты интервью, делаем следующие выводы. В ходе исследования было обнаружено, что главной причиной развода является измена, а удовлетворенность превышает неудовлетворенность на 11 % что является статистически значимым результатом. В большей степени были удовлетворены браком, несмотря на сам факт развода, но главными причинами развода были низкое материальное благополучие, измена и вредные привычки партнера.

Что касается теста-опросника степени удовлетворенности – неудовлетворенности браком у каждого из супругов, В. В. Столина, Т. Л. Романова и Г. П. Бутенко, были получены следующие результаты:

1) 6 % абсолютно неблагополучные – это те семьи, которые непригодны для дальнейшего развития в браке, люди в таких браках несчастны. В таких браках присутствовали необоснованные беспочвенные конфликты, где супруги себя мучают.

2) 11 % неблагополучные – это те семьи, климат в которых был напряженный, но не критический была возможность для развития. В таких семьях можно видеть частые конфликты, супруги неудовлетворены совместной жизнью, но их конфликты решаются также быстро, как и возникают.

3) 14 % скорее неблагополучные – это люди, которые были не совсем удовлетворены своим браком, но желание сохранить брак у них на высоком уровне. Супруги в таких семьях чаще уважают друг друга, но требуют больше свободы от партнера.

4) 14 % переходные – семьи на переходном этапе еще не совсем освоившиеся в своих ролях, но активно развиваются в благополучную семью. В таких семьях супруги привыкают друг к другу, но в целом положительно настроены на развитие дальнейших отношений.

5) 25 % скорее благополучные – это семья, где все освоились со своими ролями и удовлетворены своим партнером. В таких семьях супруги взаимодополняют друг друга и эмоционально поддерживают.

6) 19 % благополучные – сформировавшаяся семья, где супругов устраивает их жизнь, и они развивали ее во всех сферах. Такие браки чаще крепки и супруги в них счастливы, несмотря на недостатки друг друга.

7) 11 % абсолютно благополучные отношения – самый высокий уровень удовлетворенности браком, говорит о том, что супруги справляются со своими ролями и полностью удовлетворены своими партнерами.

Таким образом, молодая семья как социальная группа, является неустойчивой, постоянно находясь в состоянии стресса. Привыкая друг к другу, узнавая что-то новое, супруги порой не выдерживают и подают заявление о разводе. Мы выяснили, что причинами развода были вредные привычки, здоровье партнера, неудовлетворенность сексуальной жизнью, вмешательство родителей партнера в жизнь супругов, измена, нехватка уважения со стороны партнера, низкое материальное благополучие, отсутствие своего жилья, рутина, недостаток внимания от партнера. Но, несмотря на все невзгоды, удовлетво-

ренность браком превышает неудовлетворенность на 11 %, из этого можно сделать вывод, что несмотря на наличие развода супруги были довольны браком.

**Библиографический список**

1. Андреева Т. В. Психология семьи : учеб. пособие для вузов. – СПб : Речь, 2004. – 188 с.
2. Глухова Ю. А. Статистика разводов [Электронный ресурс] / Глухова Ю.А – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/statistika-razvodov>. Дата обращения: 18.05.2018.
3. Жижко Е. В. Молодая семья : проблемы и перспективы социальной поддержки: монография. – Красноярск : РУМЦ ЮО, 2005. – 300 с.

**Bibliograficheskiy spisok**

1. Andreeva T. V. Psixologiya sem`i : ucheb. posobie dlya vuzov. – Spb : Rech`, 2004. – 188 с.
2. Gluxova Yu. A. Statistika razvodov [E`lektronny`j resurs] / Gluxova Yu.A – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/statistika-razvodov>. Data obrashheniya: 18.05.2018.
3. Zhizhko E. V. Molodaya sem`ya : problemy` i perspektivy` social`noj podderzhki: monografiya. – Krasnoyarsk : RUMCz YuO, 2005. – 300 s.

© Белобородова Д. С., 2019.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

К. А. Караева

Студентка,  
Санкт-Петербургский государственный  
университет,  
г. Санкт-Петербург, Россия

SOCIAL PSYCHOLOGICAL POSSIBILITIES  
OF THE PERSONALITY

K. A. Karaeva

Student,  
Saint-Petersburg State University,  
Saint-Petersburg, Russia

---

**Abstract.** This article discusses the formation of the personality in the sphere of social interactions. It shows the way how the society influences on the personal organization of the human. This theme presents the cooperation of the social and psychological sciences that creates the phenomena «social psychological features of the personality». In the article you may learn the ways that are situated in the basis of the social psychological understanding of the personality and that create the social psychological cluster of the personality. The role of the realizing these ways, of the communication and social activity; the process of the personal development and also his transformation from the personality to the individuality in conditions of social impact are considered in the article.

**Keywords:** social psychological cluster; personality; potential; individual; individuality; communication; social activity; social development.

---

Врожденные способности  
без образования подобны  
дереву без плодов.

*Аристип*

Формирование социально-психологических качеств личности происходит в общении, совместной деятельности и выступает как одна из важнейших задач психологии. В силу этого особое значение приобретает вопрос о том, что собой представляет способность человека именно с позиции психологии. Поскольку социально-психологические качества сами по себе есть абстрактное философско-социологическое понятие, то объектом психологии является не сами качества, а личность, обладающая данным свойством, и пути ее формирования.

Под личностью в психологии чаще всего понимается совокупность устойчивых психологических свойств человека, которые определяют его индивидуальное своеобразие (личностную индивидуальность) и характерное для него поведение: его социально значимые действия и поступки.

Чаще всего, когда говорят о человеке как о личности, подразумевают следующие его психологические свойства: способности, темперамент, характер, волю, эмоции (чувства) и мотивацию (потребности и мотивы поведения).

Нужно отметить, что такое понимание сопряжено с определенными трудностями теоретического порядка, так как это понимание тесно соприкасается с психологическими, философскими и другими подходами. Так А. В. Мудрик предлагает рассматривать личность как развивающуюся систему отношений: «Личность мы определяем как развивающуюся систему отношений человека, с одной стороны, к миру и с миром, а с другой – к себе и с самим собой». Под отношением к миру автором понимается имеющаяся концепция жизни, определенное видение мира. Под отношением с миром – аспекты и способы практической реализации растущим человеком себя во взаимодействии с окружающим миром. Отношение к себе рассматривается с позиции того, каким растущий человек представляет самого

себя. Наконец, отношение человека с самим собой – это то, кем он является для себя.

Отношение индивида с различными сторонами действительности представляет собой систему сознательных избирательных связей, поэтому психология и должна рассматривать личность с позиций ее динамики, изменения, развития, формирования. В психологическом плане личность следует рассматривать не столько «изнутри», с позиций каких-либо ее характеристик, сколько с точки зрения явления.

В современных исследованиях под психологическими явлениями понимаются «видимые проявления качеств лично-

сти, развитие которых обусловлено взаимопроникновением, взаимодействием в общении в той или иной деятельности социума. Сущность психологических явлений заключается в том, что развитие конкретных качеств личности определяется структурой деятельности коллектива и логикой совместной деятельности».

В основе социально-психологического понимания личности лежит «характеристика социального типа личности как специфического образования, продукта социальных обстоятельств, ее структуры, совокупности ролевых функций личности, их влияния на общественную жизнь» и включает в себя следующие направления:

---

---

**Социально-психологический кластер личности**



---

---

Три приведенных направления не исчерпывают всех особенностей проявления личности в общении. Они лишь подтверждают тот факт, что многие из описанных в общей психологии свойств личности имеют исключительное значение для характеристики социально-психологических ее качеств.

Основная цель реализации данных направлений развития мотивации к познанию как основы для формирования готовности и способности к саморазвитию и самообразованию, осознанному выбору дальнейших действий для формирования личностных социально-психологических качеств.

В более общем плане, как указывает Л. А. Левшин, явление воспитания – это явление, несущее в себе заряд человеческой культуры.

Анализ различного рода теорий обучения и воспитания показывает, что все они касались принципа коммуникативности. Если данные теории выстроить в хронологический ряд, то можно обнаружить тенденцию к нарастанию принципа коммуникативности с последующим расширением сферы его приложения (использование данного принципа не только в обучении, но и в воспитании).

О вопросах интереса к интеллектуальному потенциалу писали многие основоположники педагогики – Я. А. Каменский,

К. Д. Ушинский, Б. Дистервег и др. В педагогике и психологии возникла общая теория интереса, разработанная В. Ананьевым, Л. Божович, С. Рубинштейном, В. Ивановым, А. Ковалёвым. Обобщающим трудом является монография Г. Н. Щукиной. Под воздействием интереса растёт интеллектуальная активность. Также воспитываются под его воздействием духовные, волевые качества личности.

Большой вклад в формирование социально-психологических качеств личности внес А. С. Макаренко. Фактически вся система А. С. Макаренко была направлена на воспитание качеств социально активной личности. В его идее воспитания личности в коллективе и через коллектив, в труде так или иначе реализуется цель формирования социально-психологических качеств. Здесь не нужно забывать, что одной из центральных проблем Макаренко была коллективная деятельность, о применении возможностей влияния коллектива на проблемы воспитания личности.

Коммуникативные свойства личности, характер общения находятся во взаимосвязи с подструктурами, составляющими социально-психологический кластер, и накладывают свой отпечаток на поведение человека в сфере общения и на все компоненты личности в целом. Вследствие этого можно выделить следующие подструктуры коммуникативной структуры личности: общение и деятельность, общение и мотивация, коммуникативные способности, коммуникативные свойства личности, зависящие от темперамента, коммуникативные черты характера, коммуникативные свойства личности, зависящие от воли, эмоции, выполняющие функцию в общении. Все выделенные стороны образуют целостные и взаимосвязанные системы свойств, которые формируются в многообразных процессах общения и совместной деятельности с другими людьми.

Развитие социально-психологических качеств – это, прежде всего, социальное развитие. Личностью человек может стать тогда, когда начнет совершенствовать социальный фактор деятельности. Фундаментом личности выступают общественные отношения, но в первую очередь, именно те, которые основаны и реализуются в его общении. Процесс развития личности всегда останется неповторимым. У каждого человека он протекает по-разному, это зависит от условий, от социальной среды, которая окружает человека.

Когда человек, осознал себя как личность, определил свое место в обществе, его можно назвать индивидуальностью. Он обретает свое достоинство, свою свободу, благодаря которым, появляется возможность отличить его от любой другой личности и выделить среди толпы.

#### Библиографический список

1. Андриухина Л. М. Культурная топология креативности: возможности человека XXI века // Образование и наука. – 2012. – № 3. – С. 3–16.
2. Антилогова Л. И., Караваев А. Ф. Введение в психолого-педагогическую антропологию. – Кемерово, 2006.
3. Горянина В. А. Психология общения : учебное пособие для студентов вузов. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
4. Караваев А. Ф., Петров В. Е. Психологическое обеспечение формирования и развития личности: учебно-методическое пособие. – М., 2006.
5. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий. – М. :ТЦ Учитель, 2001. – 160 с.
6. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост. Ю. Н. Кулпоткин, Г. С. Сухобская. – СПб., 1996.
7. Психология : учебник / отв. ред. А. А. Крылов. – М. : Проспект, 2005.
8. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. – СПб., 2003.
9. Сенько Ю. В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 11–17.

© Караева К. А., 2019.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА  
ПРОДАВЦОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ  
С ПРОЯВЛЕНИЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ БАРЬЕРОВ  
В ОБЩЕНИИ С ПОКУПАТЕЛЯМИ МАГАЗИНОВ СМЕШАННЫХ ТОВАРОВ**

**Т. В. Полина**

*Студентка,  
e-mail: tanya.polina.2019@mail.ru,  
ORCID 4200-0004-0000-10500,  
Новокузнецкий филиал – институт,  
Кемеровский государственный университет,  
г. Новокузнецк, Кемеровская область, Россия*

**THE RELATIONSHIP OF EMOTIONAL INTELLIGENCE  
OF SALES ASSISTANTS WITH THE MANIFESTATION  
OF EMOTIONAL BARRIERS IN COMMUNICATING WITH CUSTOMERS  
OF MIXED GOODS STORES**

**T. V. Polina**

*Student,  
e-mail: tanya.polina.2019@mail.ru,  
ORCID 4200-0004-0000-10500,  
Novokuznetsk branch – Institute,  
Kemerovo State University,  
Novokuznetsk, Kemerovo region, Russia*

---

**Abstract.** The article will consider the relationship of emotional intelligence of sales consultants with the manifestation of emotional barriers in communication with customers. The article also analyzed the scientific literature of foreign and domestic authors. For the practical research, the tests “Diagnosis of emotional barriers in interpersonal communication” by V. V. Boyko and “Diagnosis of emotional intelligence” by N. Hall were used. To process the results and establish the relationship between emotional intelligence and the presence of emotional barriers, the study used the method of mathematical-statistical data processing - correlation analysis of K. Pearson.

**Keywords:** emotionalintelligence; emotionalbarriers.

---

В настоящее время существует множество торговых сетей. Магазины для того, чтобы «выжить» на рынке труда вынуждены конкурировать между собой. Конкуренция идет не только в экономической сфере, но и в социальной.

Работодатели ищут компетентных и коммуникабельных сотрудников, так как это напрямую связано с увеличением продаж и поднятием статуса магазина.

Одним из важнейших качеств является умение общаться, так как в большинстве случаев именно от общения с продавцом-консультантом зависит решение клиента о покупке в данном магазине и будет ли он заинтересован в дальнейшем, чтобы вернуться в данный магазин или данную торговую сеть.

Проанализировав научную литературу зарубежных и отечественных авторов (Г. Айзенк, Р. Бар-Он, Дж. Гилфорд, Д. Гоулман, Д. Карузо, Д. В. Люсин, К. Саарни, П. Сэловей, Э. Торндайк, Э. Б. Титченер, Н. П. Фетискин и др.), мы изучили определение понятий «эмоциональный интеллект» и «эмоциональный барьер». Ознакомившись с мнениями разных авторов, мы опирались на определение эмоционального интеллекта, которое дают Дж. Майер и П. Сэловей.

П. Сэловей и его соавтор Дж. Майер определяют эмоциональный интеллект как «способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов [1]». Други-

ми словами, эмоциональный интеллект, по их мнению, включает в себя 4 части: способность воспринимать или чувствовать эмоции (как свои собственные, так и другого человека), способность направлять свои эмоции в помощь разуму, способность понимать, что выражает та или иная эмоция, способность управлять эмоциями [2].

Также нами был рассмотрен такой термин как «эмоциональный барьер» в концепции отечественного психолога Ю. В. Касаткиной. По её мнению, комплекс отрицательных эмоций, менее острых, чем горе или страдания, но чаще

встречающихся, служат основными компонентами проявления эмоциональных барьеров в общении. Она отмечает в качестве потенциальных причин не только психологические факторы, но и физиологические [3].

Цель исследования заключалась в выявление взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и эмоциональными барьерами.

За основу исследования был взят тест «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В. В. Бойко. Процентное соотношение полученных результатов представлено на рис. 1.

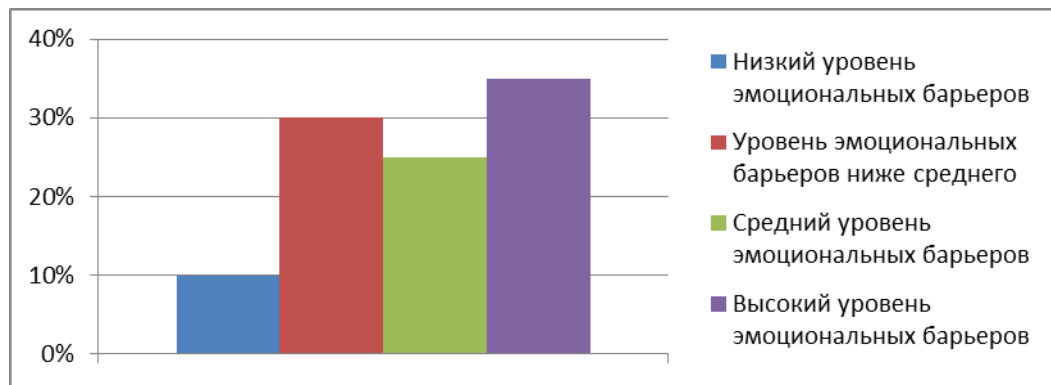


Рис. 1. Выраженность эмоциональных барьеров в межличностном общении

По результатам исследования низкий уровень эмоциональных барьеров имеет 10 % испытуемых. Это означает, что обычно эмоции не мешают нашим испытуемым общаться с другими людьми, т.е. такие люди умеют грамотно дозировать свои эмоции и управлять ими, они четко осознают направленность своих эмоций и не боятся их выразить, т.к. знают, уместный контекст их выражения. Эмоции таких людей отличаются гибкостью, развитостью и выразительностью, что позволяет им без трудностей сблизиться с людьми на эмоциональной основе. Также, помимо этого они успешно могут распознавать эмоциональные барьеры других людей в ходе общения и гибко планировать взаимодействие. Такие эмоции как гнев и разочарование имеют свое выражение, как и у всех людей, но люди с высоким эмоциональным интеллектом в сло-

весной форме могут это оформить без оскорблений и перехода на личности. Большую роль для таких людей играет правильное толкование мимики, жестов и голосовых параметров партнера, т.к. по этим характеристикам можно определить, насколько конгруэнтно поведение человека, с которым выстраиваете общение. Немаловажное значение у таких людей также имеет уровень мотивации, т.к. поддерживать на стабильном уровне общение долгое время требует достаточно много как психических, так и физиологических ресурсов.

Уровень эмоциональных барьеров ниже среднего у 30 % испытуемых, что означает присутствие некоторых эмоциональных проблем, "помех" в повседневном общении с другими людьми. Но это не привлекает много внимания, более того, это, скорее, является закономерностью

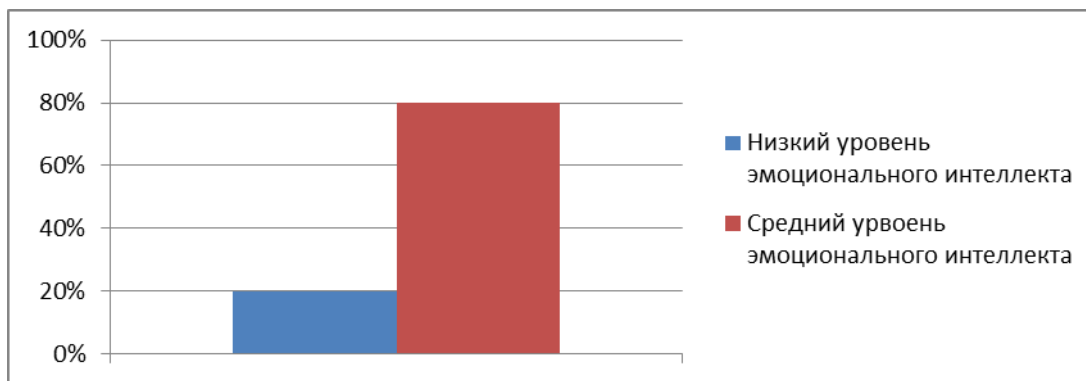
у большинства людей, которые зачастую не склонны принимать чью-то помощь в тяжелое для них время, или склонны не вполне контролировать проявление эмоций из-за физического или психического напряжения. Так как факторов эмоциональных барьеров достаточно много, то таким людям свойственно периодически поддаваться влиянию одного из них или комплексу как объективных, так и субъективных (особенности темперамента и характера, социальное окружение, физическое состояние и т.д.).

Средний уровень эмоциональных барьеров имеют 25 % испытуемых, это свидетельствует о том, что эмоции данных испытуемых в некоторой степени осложняют взаимодействие с партнерами. Причинами такого явления могут служить психические проблемы, возникшие ранее, акцентуации характера, также эти изменения могут произойти при смене социального окружения. Такому типу людей непросто адаптироваться в новой для них ситуации, т.к. они с трудом усваивают особенности взаимодействия за короткое время, первое время им свойственно только больше поддаваться влиянию эмоцио-

нальных барьеров, отчего создается большой контраст между стилем общения на данный момент и спустя некоторое время.

У 35 % испытуемых присутствует высокий уровень эмоциональных барьеров – это означает, что эмоции явно мешают данному типу людей устанавливать контакты с людьми, возможно испытуемые подвержены каким-либо дезорганизирующим реакциям или состояниям. Зачастую причинами высокого уровня эмоциональных барьеров заключается в их недостаточном взаимодействии с родителями и ровесниками в детстве. У такого типа людей небольшой опыт общения, порождающий множество изменений в характере и не вполне адекватную оценку собственных качеств и возможностей. Этот уровень еще не сопровождается какими-либо серьезными отклонениями в психическом развитии, но создает благоприятную потенциальную среду для их развития.

Также за основу исследования был взят тест «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла. Процентное соотношение полученных результатов представлено на рис. 2.



*Рис. 2. Выраженность эмоционального интеллекта*

20 % испытуемых имеют низкий уровень эмоционального интеллекта, что характеризуется состоянием, когда человек не может четко определить, какую эмоцию он испытывает, также не может подчинять эмоции и использовать в достижении цели. У таких людей на основе испытываемых эмоций, как положительных,

так и отрицательных, самомотивация развита недостаточно высоко. Перед началом какой-либо деятельности такие люди не могут точно представить свои нынешние и возможные эмоции. Такие люди испытывают трудности с сопереживанием другим людям, что влечет к тому, что они оказываются неспособными управлять



эмоциями других для достижения какой-либо цели, также они зачастую не могут брать на себя ответственность за свои чувства, что порождает переключивание своей вины на других и другие проявления эгоизма. Одной из важных особенностей низкого эмоционального интеллекта является то, что он сопровождается желанием индивида быть в центре внимания, злопамятностью, отсутствием сострадания и сопереживания к другим.

80 % испытуемых имеют средний уровень эмоционального интеллекта, которому соответствует оптимальные для успешного общения способности определять направленность как своих, так и чужих эмоций. Такие люди способны контролировать эмоции и использовать эмоции других людей при достижении своих целей, т.к. имеют хорошо развитые способности к эмпатии. Такие люди не боятся выражать свои эмоции, т.к. знают, как их выразить, чтобы не доставить дискомфорта другим, они заключены в рамки логики, причин и объективной реальности. Такой тип людей умеет хорошо справ-

ляться со стрессом, не допуская крайне негативных его форм и грамотно выбирая пути его преодоления, отрицательные эмоции (страх, беспокойство) не приводят в состояние скованности, поэтому они способны не поддаваться на провокации в ходе конфликта и рационально решать проблемы. Помимо способности определять основные эмоции, как у себя, так и у других людей, данный тип может распознать одновременно присутствие нескольких эмоций в силу своей наблюдательности и вниманию к чувствам других.

Для обработки данных, и установления зависимости между эмоциональным интеллектом и наличием эмоциональных барьеров, в исследовании был использован метод математико-статистической обработки данных – корреляционный анализ К. Пирсона.

Коэффициент корреляции эмоционального интеллекта с эмоциональными барьерами равен  $-0,857$ . Для наглядности установленной взаимосвязи между данными величинами представлена корреляционная плеяда (рис. 3).

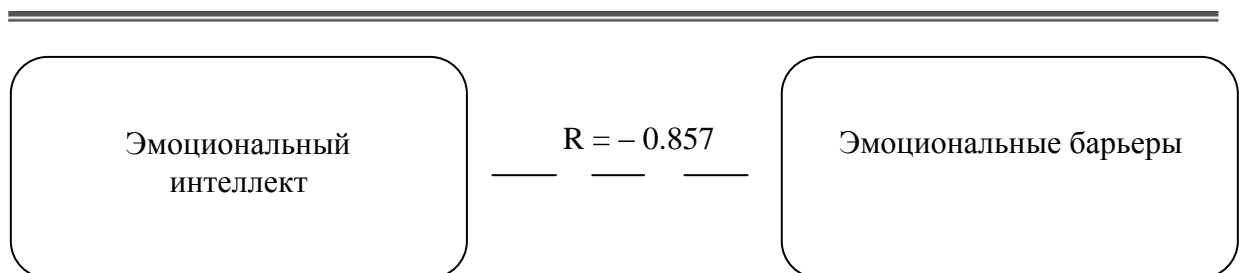


Рис. 3. Корреляционная плеяда показателей эмоционального интеллекта и эмоциональных барьеров

Таким образом, можно сделать вывод, что показатели эмоционального интеллекта и эмоциональных барьеров связаны, а именно: показатели эмоционального интеллекта и эмоциональных барьеров зависимы друг от друга – низкий уровень эмоционального интеллекта в нашем исследовании соответствовал высокому уровню эмоциональных барьеров.

#### Библиографический список

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. – Москва : Альпина Паблишер, 2016. – 188 с.
2. Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // «Институт психологии РАН»: Материалы исследования. – Москва : 2004. – С. 129–140.
3. Сперанская Н. Н. Межличностное общение и коммуникации: Модуль 1. Межличностные отношения и коммуникация : учебное посо-



бие. – Санкт-Петербург : СПбГЛТУ, 2016. – 112 с.

**Bibliograficheskij spisok**

1. Goulman D. E`mocional`ny`j intellekt / per. s angl. – Moskva : Al`pina Pabliher, 2016. – 188 s.
2. Lyusin D. V., Maryutina O. O., Stepanova A. S. Struktura e`mocional`nogo intellekta i svyaz` ego komponentov s individual`ny`mi osobennostyami: e`mpiricheskij analiz // «Institut psixologii RAN»: Materialy` issledovaniya. – Moskva : 2004. – S. 129–140.
3. Speranskaya N. N. Mezhlichnostnoe obshhenie i kommunikacii: Modul` 1. Mezhlichnostny`e otnosheniya i kommunikaciya : uchebnoe posobie. – Sankt-Peterburg : SPbGLTU, 2016. – 112 s.

© *Полина Т. В., 2019.*

УДК 37.012.5

**ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ****Т. И. Хамайдинава**

*Студентка,  
ORCID 0000-0002-4533-8596,  
e-mail: jukogaaam@gmail.com,  
Новокузнецкий институт (филиал),  
Кемеровский государственный университет,  
г. Новокузнецк, Кемеровская область, Россия*

**PROBLEMS OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN THE FAMILY****T. I. Khamaydinova**

*Student,  
ORCID 0000-0002-4533-8596,  
e-mail: jukogaaam@gmail.com,  
Novokuznetsk Institute (branch),  
Kemerovo State University,  
Novokuznetsk, Kemerovo Region, Russia*

---

**Abstract.** In addition to analyzing theoretical approaches to the study of the concept of parent-child relationships and the concept of "family," the article presents the results of an empirical study analyzing differences in the identification of children with parents and family education styles in families with prosperous and dysfunctional parent-child relationships. Theoretical approaches to the concepts of "child-parent relationship" and "family" are analyzed. We have chosen the necessary tests to study the styles of family education and to study the level of identification of children with parents.

**Keywords:** parent-child relationships; styles of family; family; level of identification of children with parents.

---

В современном мире семья часто оказывается на стыке социальных, психологических и экономических проблем общества; семья – главный защитник личности, хотя сама при этом испытывает внутренние болезненные противоречия.

Связи «родитель-ребёнок» имеют важнейшее значение для понимания сложившейся структуры семьи, её актуального состояния и направлений будущего развития.

Целью нашего исследования является анализ различий в идентификации детей с родителями и стилях семейного воспитания, в семьях с благополучными и неблагополучными детско-родительскими отношениями.

Изучив научную литературу зарубежных и отечественных авторов (А. Адлер, Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, А. Бандура, А. Я. Варга и др.) мы проанализировали понятия «детско-родительские отношения» и «семья».

При описании детско-родительских отношений мы опирались на определение А. Я. Варги и В. В. Столина [1].

Данные авторы утверждали, что детско-родительские отношения – это система разнообразных чувств по отношению к ребёнку, которые испытывают родители; поведенческих стереотипов, которые практикуются в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребёнка, его поступков.

Исходя из этого определения, можно анализировать отношение к ребёнку в следующих направлениях:

1. взаимодействие родителей с ребёнком (позиция родителей);
2. отрефлексированное родителем отношение к ребёнку и взаимодействие с ним;
3. отношение родителя к ребёнку, подчиненное влиянию неосознанной мотивации родителя (родительские установки).

Практически все определения имеют в своей основе двойственность родительских отношений: с одной стороны, их

главной характеристикой является любовь к ребенку, удовольствие от общения с ним, радость, потребность и стремление к его защите и обеспечению безопасности, а с другой – детско-родительские отношения характеризуются контролем и, иногда, повышенной требовательностью. В первом случае основой воспитания является внимание и поощрение, а во втором – наказание и строгость.

Одной из значимых является классификация детско-родительского отношения, предлагаемая А. Я. Варгой и В. В. Столиным, которые дали описание обобщенных типов родительского отношения в ходе многолетней консультационной работы:

1. Принятие – отвержение (отражает эмоциональное отношение к ребенку);
2. Кооперация (отражает социально желаемый результат);
3. Симбиоз (отражает межличностную дистанцию в общении);
4. Авторитарная гиперсоциализация (отражает форму и направление контроля за поведением ребенка);
5. Маленький неудачник (отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем) [4].

Ребенок, чьи родители не показывают свою любовь, имеет меньше шансов на самоуважение, теплые отношения с другими людьми и устойчивого положительного образа «Я».

Отсутствие внимания или недоброжелательность со стороны родителей влечет за собой неосознанную взаимную враждебность и постоянную тревожность у детей. Эта самая враждебность может проявлять себя как открыто (по отношению к родителям), так и скрыто. Скрытая враждебность крайне редко причиняет окружающим боль, т.к. подросток держит все свои негативные эмоции при себе, но такая форма враждебности часто приносит неудобства и ощущение внутреннего дискомфорта самому подростку: он тревожен, беспокоен и его эмоциональный фон нестабилен [1].

По мнению К. Роджерса, ребенку просто необходима похвала со стороны роди-

телей, позитивное отношение, которое удовлетворяет потребность в самоуважении. Критерием здорового развития личности является совпадение «Я – идеального» (это то, как индивид представляет себе любовь) и «Я – реального» (действительный уровень любви).

К. Роджерс выделяет, что именно безусловное позитивное внимание родителя к ребенку, не относящиеся к совершаемым им поступкам, обеспечивает здоровое, полноценное развитие ребенка и его личности [2].

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что семья – это люди, которые любят друг друга, проявляют заботу, и относятся с пониманием. Проявление интимности, доверия, навыка общения, которые существуют в ней, и есть ключ к разгадке очень многих явлений жизни [5]. Недостаточная разработанность понятия детско-родительских отношений отсутствие ясного понимания и четкой формулировки приводят к терминологическим разночтениям [4].

Тем не менее, ясно, что детско-родительские отношения – один из видов человеческих отношений. Но эти отношения отличаются от всех других видов межличностных отношений и, в этом смысле, они достаточно специфичны.

При рассмотрении детско-родительских отношений используется не только такое направление анализа как стиль, но и родительское отношение, родительские позиции и (или) установки, типы и модели семейного воспитания [6].

Так же нами было изучено понятие «семья». Для нашего исследования было важно утверждение Б. Ф. Скиннера, который писал, что по психологическому здоровью семьи делятся на два типа: благополучные и неблагополучные [7].

Неблагополучные, в свою очередь, разделяют на конфликтные, кризисные и проблемные.

Благополучные семьи. В данном типе семьи проблемы, как правило, вызваны внутренними противоречиями и конфликтами, они связаны с изменяющимися условиями жизнедеятельности в социуме.

Неблагополучные семьи (проблемные, конфликтные, кризисные). Психологические проблемы возникают из-за неудовлетворения потребностей кого-то из членов семьи под воздействием сверхсильных внутрисемейных и общесоциальных установок. Главной проблемой, обычно, является положение ребенка в семье и то, как к нему относятся родственники.

В таких семьях у родителей в большинстве случаев проявляются различные психогенные отклонения: проекция на ребенка собственных отрицательных качеств, жестокость и эмоциональное неприятие, низкий уровень развитости родительских чувств и т.д.

Мы выдвинули гипотезу о том, что существует значимое различие в идентификации детей с родителями и стилях семейного воспитания в семьях с благополучными и неблагополучными детско-родительскими отношениями, а именно: высокий уровень идентификации ребенка с родителями и более высокие показатели стилей воспитания симбиоз и кооперация будут рассмотрены в семьях с благополучным взаимоотношением. Для ее проверки мы провели исследования при помощи методик «Тест-опросник родительского отношения» (тест А. Я. Варга, В. В. Столин), «Методика идентификации детей с родителями» (тест А. И. Заров) и интервью. Так же мы провели математико-статистическую обработку данных по t-критерию Стьюдента. В процессе проведения интервью и входящих в него вопросов, мы получили результаты, которые дали нам возможность разделить семьи на благополучные (75 %) и неблагополучные (15 %).

Были продиагностированы стили детско-родительских отношений: в семьях с благоприятными детско-родительскими отношениями и неблагоприятными детско-родительскими отношениями по 5 шкалам: уровень принятия-отвержения ребенка, уровень кооперации, уровень симбиоза, уровень контроля и уровень отношения к неудачам ребенка.

Были получены следующие результаты: в семьях с благополучными детско-

родительскими отношениями по такому стилю семейного воспитания как «отношение к неудачам ребенка» был низкий уровень (65 %), что говорит о том, что родители верят в своих детей и к их неудачам относятся как к случайности. Они всячески подбадривают и задают «рабочий» темп для детей.

В семьях с неблагополучными детско-родительскими отношениями уровень «контроля» составил 80 %, что является показателем того, что родители предпочитают авторитарный стиль семейного воспитания. Они ставят перед ребенком определенные цели и ждут от него самостоятельности в их достижении. А если ребенок не оправдывает ожиданий, они как правило наказывают его, что негативно отражается на его психике.

Посредством методики А. И. Зарова был изучен уровень идентификации подростков с родителями и эмоциональная привязанность к ним.

Были выявлены самые высокие и самые низкие показатели идентификации и эмоциональной привязанности подростков с благополучными и неблагополучными детско-родительскими отношениями.

В семьях с благоприятными детско-родительскими отношениями 27 % опрошенных идентифицируют себя с собой, 40 % – идентифицируют себя с отцом и 33 % – идентифицируют себя с матерью.

В семьях с неблагоприятными детско-родительскими отношениями картина была иная: 20 % подростков идентифицировали себя с отцом, считая его идеалом, и 80 % подростков идентифицировали себя с собой, считая себя полностью самостоятельными и независимыми.

Выявляя эмоциональную привязанность детей, можно привести следующие результаты: в семьях с благоприятными детско-родительскими отношениями к отцу эмоционально привязаны 27 % опрошенных; к матери испытывают теплые чувства 21 %; 30 % эмоционально привязаны к обоим родителям и 14 % подростков не имеют эмоциональную связь ни с кем из родителей.

В семьях с неблагоприятными детско-родительскими отношениями результаты получились следующие: 80 % подростков оказались эмоционально не привязаны ни к одному из родителей, и 20 % питали хорошие чувства к отцу.

Корреляционный анализ показал, что значимых различий по таким переменным как: принятие/отвержение, кооперация, симбиоз, контроль, отношение к неудачам, эмоциональная привязанность не наблюдается.

Но найдено значимое различие по такому показателю, как идентификация ребенка с родителем ( $t_{эмп.} = 0.035$  при  $t_{кр.} = 2,10$  (уровень значимости при  $p \leq 0,05$ )).

Основываясь на этих данных, мы частично подтверждаем гипотезу о том, что существует значимое различие в идентификации детей с родителями и стилях семейного воспитания в семьях с благополучными и неблагополучными детско-родительскими отношениями, а именно: высокий уровень идентификации ребенка с родителями и более высокие показатели стилей воспитания симбиоз и кооперация будут рассмотрены в семьях с благополучным взаимоотношением.

Значимое различие в семьях с благополучными и неблагополучными детско-родительскими отношениями было найдено у такого показателя как «идентификация» подростков. Что поможет нам сделать вывод о том, что подростки с благополучными детско-родительскими отношениями будут меньше (или не будут совсем) идентифицировать себя с родителями, так как они не являются для них примером.

Подводя итоги вышесказанному, можно сказать, что семья – это сложная система взаимоотношений, посредством которых формируется личность ребенка и в

зависимости от того, какие отношения преобладают в семье будет зависеть отношение ребенка к своим родителям.

#### **Библиографический список**

1. Столин В. В. Семья в психологической консультации. – Москва : Мир, 2004. – 157 с.
2. Общая психология : курс лекций / сост. Е. И. Рогов. – М. : Владос, 2007. – 447 с.
3. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности : учеб. пособие. – Москва : Статистика, 1987. – 352 с.
4. Ратанова Т. А., Шляхта Н. Ф. Психодиагностические методы изучения личности : учеб. пособие. – Москва : Флинта, 2005. – 130 с.
5. Все о семье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://family-abc.ru/> (дата обращения 03.02.2019)
6. Куликов Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 283 с.
7. Андреева Т. В. Психология семьи : учеб. пособие для вузов. – Санкт-Петербург : Речь, 2012. – 188 с.

#### **Bibliograficheskiy spisok**

1. Stolín V. V. Sem`ya v psixologicheskoy konsul'tacii. – Moskva : Mir, 2004. – 157 s.
2. Obshhaya psixologiya : kurs lekcij / sost. E. I. Rogov. – M. : Vlados, 2007. – 447 s.
3. Titarenko V. Ya. Sem`ya i formirovanie lichnosti : ucheb. posobie. – Moskva : Statistika, 1987. – 352 s.
4. Ratanova T. A., Shlyaxta N. F. Psixodiagnosticheskie metody` izucheniya lichnosti : ucheb. posobie. – Moskva : Flinta, 2005. – 130 s.
5. Vse o sem`e [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://family-abc.ru/> (data obrashheniya 03.02.2019)
6. Kulikov L. V. Psixologiya lichnosti v trudax otechestvenny`x psixologov. – Sankt-Peterburg : Piter, 2009. – 283 s.
7. Andreeva T. V. Psixologiya sem`i : ucheb. posobie dlya vuzov. – Sankt-Peterburg : Rech`, 2012. – 188 s.

© Хамайтинова Т. И., 2019.

**DISKURZY PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE**

УДК 159.922.7

**СТРУКТУРА И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ  
В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА****И. О. Карелина***Кандидат педагогических наук, доцент,  
ORCID 0000-0003-2452-0054,  
e-mail: karelinainessa2017@gmail.com,  
г. Рыбинск, Ярославская область, Россия***THE STRUCTURE AND DEVELOPMENT  
OF EMOTION UNDERSTANDING SKILLS IN THE PRESCHOOL CHILDHOOD****I. O. Karelina***Candidate of Pedagogical Sciences,  
assistant professor,  
ORCID 0000-0003-2452-0054,  
e-mail: karelinainessa2017@gmail.com,  
Rybinsk, Yaroslavl region, Russia*

**Abstract.** The problem of determining the structure of emotions understanding in preschool children, which is the actual and insufficiently studied in the native psychology, is discussed at the article. Based on the results of modern foreign psychological research, the author considers the conceptual model of emotion understanding EUREKA, the structure of emotion understanding in preschoolers as well as the developmental trajectory of emotion recognition skills and emotion knowledge skills at different stages of preschool childhood. The preschoolers' basic achievements in emotion understanding and basic changes in the primary school age children's structure of emotion understanding are pointed in the conclusion of the article.

**Keywords:** emotion understanding; structure of emotion understanding; emotion recognition; emotion knowledge; emotion understanding skills; preschoolers; primary school age children.

Актуальность изучения структуры и динамики развития навыков понимания эмоций на разных этапах дошкольного детства определяется уникальным вкладом различных навыков понимания эмоций в развитие социальной компетентности детей этого возраста.

Можно с уверенностью утверждать, что наличие у ребенка навыков распознавания эмоций сверстников и взрослых, осознание обусловленности возникающих у людей эмоций их желаниями и убеждениями, успешная ориентировка в эмоциональных ситуациях, понимание возможности регуляции эмоций – прочный фундамент успешного социального взаимодействия дошкольника. Не менее важным яв-

ляется и тот факт, что приобретенный ребенком опыт распознавания эмоций в различных социальных контекстах и осведомленность о разнообразных эмоциях являются залогом успешной адаптации к школе и академического успеха. И связано это с тем, что у таких обучающихся больше шансов установить эффективные межличностные отношения со сверстниками в силу насыщенности социальных контактов эмоциональной информацией о себе и других, более успешная обратная связь с учителями и в целом больше личных ресурсов для сосредоточения на учебной деятельности.

Принимая во внимание многообразие интерпретаций термина «понимание эмо-

ций», который используется для обозначения различных навыков распознавания и атрибуции собственных эмоций, а также эмоций других людей, считаем необходимым пояснить, что в данной статье мы вслед за профессором Сюзанной Денхэм [11] будем рассматривать *понимание эмоций* как способность распознавать и словесно обозначать собственные эмоции и эмоциональные состояния других людей, связывать эмоции с соответствующими ситуациями и понимать причины их возникновения. Данное определение мы считаем адекватным структуре понимания эмоций детей дошкольного возраста, которая будет представлена ниже.

Следует признать, что заявленная проблема, несмотря на очевидную значимость ее изучения для выстраивания траектории развития навыков понимания эмоций на разных этапах детства, не получила должного освещения в отечественной психологии, где до сих пор отсутствует целостное описание конкретных навыков понимания эмоций, а исследовательский поиск ученых, например М. Н. Андерсон [1], Е. М. Листик [3], Ю. А. Свенцицкой [5], А. М. Щетининой [6] и других, сосредоточен на выявлении особенностей восприятия и распознавания детьми лицевой экспрессии эмоций.

Ограниченность отечественных исследований в этой научной области психологии развития обусловила наше внимание к зарубежным психологическим исследованиям структуры понимания эмоций у детей, авторы которых, во-первых, изучают более широкий диапазон компонентов и навыков понимания эмоций, в том числе их взаимосвязь с разными аспектами со-

циального развития детей; во-вторых, предпринимают попытки создания модели понимания эмоций как совокупности различных навыков понимания эмоций.

В данной статье мы акцентируем внимание на одном из последних психологических исследований понимания эмоций как динамической компетентности, развивающейся на протяжении всей жизни человека [8], рассматриваем структуру понимания эмоций у дошкольников, траекторию развития навыков понимания эмоций на разных этапах дошкольного детства, а также изменения в структуре понимания эмоций на следующем возрастном этапе – в младшем школьном возрасте. На наш взгляд, такая логика изложения материала позволяет не только получить представление о конкретных навыках понимания эмоций у детей, но и оценить сложность и многоаспектность самого конструкта «понимание эмоций».

*Концептуальная модель понимания эмоций.*

Первая (и единственная на сегодняшний день) модель, обеспечивающая систематическую и интегрированную основу концептуализации и измерения понимания эмоций, была предложена в 2015 году коллективом ученых Университета штата Северная Каролина (В. Кастро, Э. Хальберштадт, Д. Грюн, Я. Чэн) [8]. Аббревиатура *EUREKA* образуется из начальных элементов словосочетаний, где *EU* (Emotion Understanding) – понимание эмоций, *Re* (Recognition) – способность к распознаванию эмоций и *KA* (Knowledge Abilities) – осведомленность об эмоциях как способность (рис. 1).



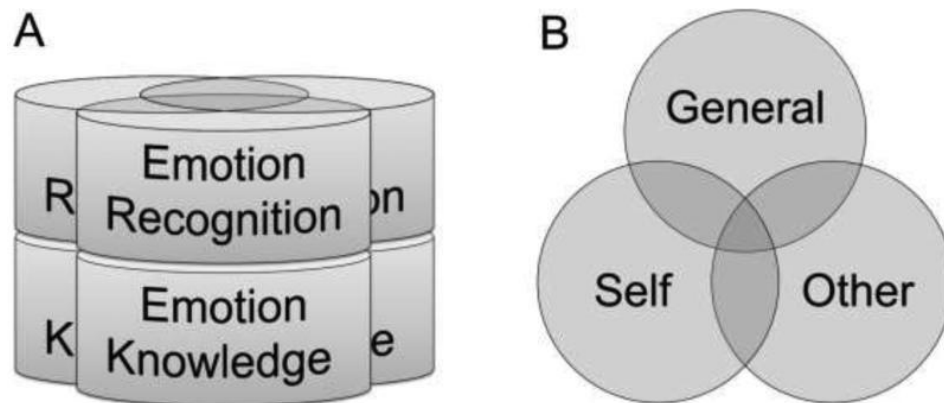


Рис. 1. Модель понимания эмоций EUREKA (V. L. Castro, Y. Cheng, A. G. Halberstadt, D. Grühn, 2015). А – способности, входящие в структуру понимания эмоций: *распознавание эмоций* (Emotion Recognition), *осведомленность об эмоциях* (Emotion Knowledge). В – 3 фокуса понимания эмоций: *понимание эмоций, локализованных в себе* (Self), *в конкретных других* (Other), *в обобщенных других* (General)

Несомненное достоинство данной модели – определение диапазона навыков понимания эмоций в рамках двух способностей – распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности.

К навыкам *распознавания эмоций* относятся следующие [8]:

- 1) осознание того, что эмоция была выражена (выявление эмоциональной информации в любом переданном сообщении);
- 2) идентификация и словесное обозначение выражений прототипичных эмоций (интерпретация воспринятого сигнала как сообщения определенного эмоционального значения);
- 3) идентификация и наименование выражений непрототипичных эмоций, например едва различимых или спонтанных эмоциональных проявлений, смешанных или скрытых, аутентичных и неаутентичных выражений эмоций;
- 4) использование контекстуальных сигналов для выявления и идентификации эмоций (распознавание эмоций в реальной ситуации).

Навыки, составляющие *осведомленность об эмоциях*, объединяют в одно целое информацию о [8]:

- 1) внутренних (желания, убеждения) и внешних (события, социальные сигналы) причинах возникновения эмоций;

- 2) качестве эмоций, структуре, длительности и последовательности эмоций (осведомленность о динамических свойствах эмоций, которые могут существовать независимо или одновременно, проявляться с различной степенью интенсивности, отличаться определенной стабильностью или изменяться во времени);
- 3) последствиях и функциях эмоций (осведомленность о функциях мотивации, коммуникации и др., а также о влиянии эмоций на действия человека);
- 4) культурных правилах и нормах выражения эмоций;
- 5) управлении эмоциями, диапазоне и наиболее подходящих стратегиях регуляции эмоций в определенной ситуации.

Принципиально важная особенность модели EUREKA – выделение 3 *фокусов понимания эмоций* и идея интеграции разных источников понимания эмоций:

- понимание собственных эмоций (Self) – распознавание собственных эмоциональных состояний и осведомленность о собственных эмоциональных реакциях в различных контекстах;
- понимание эмоций конкретного другого (Other) – понимание эмоций знакомого человека на основе жизненного опыта и имеющихся специфических знаний о свойственных этому человеку

способах проявления эмоций и способах реагирования в разных ситуациях;

- понимание эмоций других людей в целом (General) – понимание того, как люди обычно выражают эмоции в разных контекстах, без учета персонализированной информации об эмоциях.

При анализе данной модели хотелось бы обратить внимание на необходимость учета возрастной специфики понимания эмоций при определении набора навыков распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности. Так, если ориентироваться на диагностический инструментарий, используемый зарубежными исследователями для оценки понимания эмоций дошкольниками (например, [11], [13], [15], [17]), можно выделить 2 набора навыков понимания эмоций, адекватных возрастным возможностям детей:

- навыки распознавания и словесного обозначения прототипических эмоций людей в целом;
- навыки атрибуции эмоций, т. е. осведомленность о внешних и внутренних причинах возникновения эмоций у других людей в целом.

Современные концептуализации понимания эмоций, основанные на эмпирических данных, полученных исследователями ряда университетов США (Университет Джорджа Мейсона и др.) и Римского Университета Ла Сапиенца в ходе изучения структуры осведомленности об эмоциях детей дошкольного возраста (Н. Н. Bassett et al., 2012), психометрических свойств теста оценки понимания эмоций дошкольниками (С. Barbosa-Leiker et al., 2014) и оценки структуры и валидности теста эмоциональной осведомленности дошкольников (S. Sette et al., 2015), исходят из *двухфакторной структуры понимания эмоций детьми 3–7 лет*:

- 1) распознавание внешнего выражения эмоций;
- 2) осведомленность об эмоциях, основанных на ситуации, желаниях и убеждениях.

Это свидетельствует о том, что в этом возрастном диапазоне дети могут надлежащим образом освоить навыки распозна-

вания эмоций и понимания ситуаций, вызывающих эмоции.

Изучение особенностей и уровней развития понимания эмоций у дошкольников являлось предметом исследования широкого круга зарубежных (e.g., S. L. Bosacki, C. Moore, 2004; S. A. Denham, 1986; S. A. Denham et al., 1990; F. Pons et al., 2004; C. Saarni et al., 2006) и ряда отечественных ученых (Е. М. Листик, 2003; О. А. Прусакова, 2005; А. М. Щетинина, 1984 и др.). Детальный анализ динамики развития у детей распознавания эмоций по лицевой экспрессии и эмоциональной осведомленности представлен в нашей монографии [2], поэтому в рамках данной статьи мы акцентируем внимание на наиболее значимых изменениях в развитии этих навыков понимания эмоций в период с 3 до 7 лет.

*Развитие навыка распознавания лицевой экспрессии эмоций на разных этапах дошкольного детства.*

*Младший дошкольный возраст.* Дети 3–4 лет способны распознать по схематичным выражениям лица эмоции радости, гнева, печали, страха (в порядке убывания количества детей, которые успешно идентифицируют эмоции), при этом они лучше отличают внешнее выражение радости от выражения отрицательных эмоций, представления о которых имеют нечеткие границы [4; 13; 15]. Подобная тенденция наблюдается при распознавании эмоций по фотографиям лиц людей (J. A. Harrigan, 1984) и репродукциям картин, при восприятии которых детям легче понять эмоции по мимике персонажей, чем по телесной экспрессии или характеру их взаимоотношений (Т. А. Репина, 1960). При опознании эмоций радости и грусти дети 4 лет ориентируются на мимические изменения в нижней части лица, при опознании страха и гнева – на характерные изменения экспрессии в области бровей и лба [17]. Возрастную норму распознавания эмоций составляет адекватное опознание и выделение детьми экспрессивных признаков эмоций (радость – «улыбается», гнев – «у него брови злые и

лицо» и т. п.) при условии, если взрослый показывает эмоции с помощью мимики и указывает на их отдельные мимические признаки.

*Средний дошкольный возраст.* К 5 годам существенно возрастает количество детей, способных точно дифференцировать по лицевой экспрессии отрицательные эмоции в связи с повышением внимания к области бровей, значимой для опознания выражения гнева [4]. Вместе с тем при опознании эмоций отвращения и презрения дошкольники допускают ошибки сходства, отождествляя мимические проявления презрения с радостью, отвращения с гневом [2]. Наряду с базовыми эмоциями 5-летние дети распознают по схематическим изображениям нейтральное эмоциональное состояние [15]. В силу большей обобщенности экспрессивных признаков эмоций дети 4–5 лет успешнее опознают эмоции по схематическим изображениям лица, чем по фотографиям лиц людей. Они поверхностно воспринимают выражение эмоций радости и грусти изображенного человека (диффузно-аморфный тип восприятия), при опознании страха и удивления ориентируются на конкретную ситуацию возникновения эмоции (довербальный тип восприятия), при опознании гнева могут выделить отдельный, часто единичный элемент экспрессии (диффузно-локальный тип восприятия) [6].

Возрастной норме соответствует опознание и выделение детьми мимических признаков 3–4 эмоций – радости, печали, гнева и / или страха – при преимущественном внимании к изменениям экспрессии в области глаз (радость – «глаза смеются, и рот широко раскрыт в улыбке», печаль – «из глаз льются слезы, он не улыбается» и т. п.).

*Старший дошкольный возраст.* В 5–7 лет увеличивается диапазон распознаваемых детьми эмоций [2; 4; 15]: наряду с опознанием по лицевой экспрессии эмоций радости, печали, страха и гнева, дети способны опознать такие сложные эмоции, как гордость и недовольство, отвращение и презрение, нейтральное эмоцио-

нальное состояние. Тем не менее процесс опознания эмоций удивления, презрения и отвращения вызывает у детей наибольшие затруднения [1]. Старшим дошкольникам по-прежнему легче идентифицировать эмоции по схематическим изображениям, чем по фотографиям лиц людей с разными эмоциональными выражениями. Дети этого возраста наиболее успешно конструируют с помощью элементов (брови, морщинки возле бровей, глаза, носогубные складки, рот) экспрессивные эталоны радости, печали и спокойного состояния, наименее точно – образы лицевой экспрессии гнева и страха [5]. При опознании эмоционального состояния изображенного человека ведущими у детей 6–7 лет становятся аналитический, синтетический и аналитико-синтетический типы восприятия экспрессии эмоций радости, грусти и гнева; опознание эмоций страха и удивления по-прежнему осуществляется по довербальному типу [6]. При восприятии эмоционального содержания картин старшие дошкольники ориентируются не только на экспрессивный облик персонажей, но и на сферу взаимоотношений и их отношение к окружающим предметам (Т. А. Репина, 1960).

Возрастной норме распознавания эмоций по схеме лица соответствует самостоятельное определение детьми 4 основных эмоций (радость, печаль, гнев, страх) и опознание с содержательной помощью 2 дополнительных модальностей (отвращение, презрение). Норму распознавания лицевой экспрессии эмоций по фотографиям составляет опознание 4–6 эмоций с выделением характерных мимических изменений в 3 зонах лица.

*Развитие навыков эмоциональной осведомленности в период дошкольного детства: понимание ситуативных причин возникновения эмоций, обусловленности эмоций желаниями и убеждениями, влияния напоминания о событии как активатора эмоции, расхождения между переживаемой и выраженной эмоцией, возможности регуляции эмоций и противоречивой информации об эмоциях.*

*Младший дошкольный возраст.* Дети 3 лет достаточно успешно понимают эмоции по ситуациям: около трети из них способны понять, что получение желаемого вызывает радость, потеря – печаль, препятствие на пути достижения цели – гнев, угроза – страх [15]. К 4-м годам дети хорошо дифференцируют ситуации возникновения базовых эмоций [2; 4; 13; 17], могут изложить правдоподобные причины и последствия положительных (радость, восторг, удивление) и отрицательных эмоций (грусть, злость, испуг) (Т. Trabasso, 1981). Несмотря на наличие ситуативного контекста, детям 3–4 лет легче понять базовые эмоции (радость и грусть), чем социальные (гордость и смущение) [7]. Дети этого возраста способны использовать персонализированную информацию при идентификации эмоций людей в эмоционально неоднозначных ситуациях, допускающих два варианта эмоционального реагирования, если чужие реакции и предполагаемые эмоции самого ребенка являются контрастными [12].

3-летние дети могут понять собственные эмоциональные состояния удовольствия-неудовольствия, радости, грусти, злости и страха, а также осознать зависимость причины возникновения эмоций от их модальности [2]. Например, они достаточно четко дифференцируют ситуации общения с родителями, одобрение, одаривание, принятие сверстниками, проявление симпатии со стороны других детей как источники возникновения радости. И наоборот, выделяют ситуации отвержения, проявления агрессии со стороны и др., вызывающие у них эмоции грусти или злости.

Младшие дошкольники начинают понимать, что эмоции могут возникнуть под влиянием напоминаний и что напоминание об утрате может вызвать грусть [15]. В этом возрасте дети начинают осознавать возможность регуляции отрицательных эмоций посредством использования эффективных стратегий, таких как изменение негативной ситуации для снижения гнева, переключение на другую деятель-

ность для преодоления печали и страха, поиск социальной поддержки, и неэффективных стратегий – руминации («застревание» на отрицательных переживаниях) и вентиляции (непосредственное выражение негативных чувств) [14]. Однако понимание детьми зависимости характера возникающей эмоции от желаний и убеждений человека весьма ограничено, также как и осознание различий переживаемой эмоции и ее внешнего выражения. Дети 3 лет не могут понять одновременность переживания противоречивых эмоций, например радости и страха [15], а в случае противоречивой информации об эмоции склонны опираться либо на ее внешнее выражение, либо на ситуативный контекст [4].

*Средний дошкольный возраст.* Дети 4–5 лет успешно выделяют причины возникновения эмоций радости, печали, гнева, страха и нейтрального эмоционального состояния [2; 4; 15]. Развитие понимания эмоций других людей осуществляется во взаимосвязи с повышением осознания детьми собственного эмоционального опыта. Дошкольники стремятся соотнести собственные переживания с различными ситуациями из произведений детской художественной литературы, мультфильмов, кинофильмов, однако в качестве основных причин возникновения эмоций выделяют ситуации социального взаимодействия. В этом возрасте усложняется способность детей к анализу социальных причин переживаний («Мне грустно, когда я один сижу дома, когда со мной не дружат ребята, когда мама болеет»), повышается осознание возможности контролировать собственные отрицательные эмоции.

5-летние дети не испытывают затруднений в понимании роли напоминаний в возникновении актуального эмоционального состояния человека. Половина из них могут осознать обусловленность эмоций желаниями и объяснить несоответствие внешнего выражения эмоции и переживания. Более трети детей способны осознать связь между эмоциями и убеждениями, и лишь пятая часть детей этого возраста по-

нимают возможность регуляции эмоций посредством когнитивного отвлечения («подумать о чем-то еще, чтобы перестать чувствовать грусть») и могут оценить взаимосвязь между размышлениями человека о социальной приемлемости его действий и возникающими у него эмоциями [15].

Детям 4 лет все еще трудно понять противоречивую информацию об эмоциях, поэтому в случае несоответствия внешнего выражения эмоции и ситуации они опираются на один источник информации (Н. Д. Былкина, Д. В. Люсин, 2000). 5-летние дошкольники, напротив, способны объяснить несоответствие мимики персонажа и изображенной ситуации посредством стратегии снятия противоречия («Ему мишка не понравился, ну ничего, повредничает и будет потом радостный») [4]. Понимание амбивалентных эмоций как внутренне противоречивого эмоционального состояния человека по-прежнему представляет для детей сложность.

*Старший дошкольный возраст.* Дети 6 лет успешно понимают по описанию ситуаций эмоции радости, печали, страха и гнева [4], менее успешно – удивление и спокойствие [3], в ряде случаев могут высказать предположения о причинах возникновения презрения и отвращения [2]. Понимание ситуативных причин возникновения эмоций ярко обнаруживается в ходе беседы о героях мультфильмов и сказок, где дети демонстрируют умение сделать вывод об эмоциональном состоянии персонажа, ориентируясь на эмоциональную ситуацию. Старшие дошкольники учатся истолковывать состояние изображенного человека, домысливая ситуацию возникновения эмоции и высказывая суждения от его лица [6], а также интерпретировать эмоции в зависимости от статуса целей человека (L. J. Levine, 1995). К 7 годам понимание причин возникновения базовых эмоций не представляет для детей трудностей, так же как и понимание возможности возникновения эмоционального состояния под влиянием напоминаний о событии [15]. Вместе с тем детям 5–7 лет еще сложно осознать влияние размышлений человека о поступке или про-

ступке на его эмоциональное состояние, поэтому они не всегда сообщают о переживании социальных эмоций гордости, вины или стыда в ситуациях успеха, неудачи или нарушения (S. A. Denham, 2005).

Понимание собственных эмоциональных состояний радости, печали, гнева, страха и, частично, удивления осуществляется детьми в контексте разных ситуаций социального взаимодействия, где одаривание, общение с родителями и совместная деятельность со сверстниками становятся основными источниками радости, а отсутствие социальных контактов и неудовлетворенность их содержанием вызывают отрицательные эмоции (печаль, гнев). К 6 годам дети понимают, что эмоция – это внутреннее состояние человека, и могут осознать связи между эмоциями, вызвавшими их факторами и действиями, к которым они побуждают [2–4].

К 7 годам большинство детей осознают обусловленность эмоциональных реакций людей их желаниями и убеждениями, в том числе ложными [15]. Понимание ментальных аспектов эмоций становится предпосылкой понимания детьми метакогнитивной регуляции эмоций [10] – возможности изменения эмоционального состояния человека в результате изменения его целей (умение находить приятное в негативном исходе ситуации, отказ от первоначально желанного результата) и мыслей (забывание, положительная переоценка и др.). Также дети 5–7 лет демонстрируют осведомленность о разных поведенческих стратегиях регуляции отрицательных эмоций [2; 10; 16], а к концу дошкольного детства могут дифференцировать социально эффективные (решение проблем, поиск поддержки, дистанцирование) и «худшие» (агрессивные экстернализированные копинг-реакции) стратегии регуляции эмоций стыда, гнева, грусти, страха и обиды.

В этом возрасте происходят существенные изменения в понимании различий переживаемой эмоции и ее внешнего выражения, что находит отражение в понимании детьми разных мотивов маски-

ровки эмоций [16]: избегание негативных последствий, стремление к позитивным последствиям, защита собственного достоинства, поддержание или улучшение отношений и забота о благополучии других, соблюдение норм и правил культурного отображения эмоций. К концу детства дошкольники не только понимают амбивалентность экспрессивного и каузального компонентов, используя формулу «должно быть» («Он должен бояться и убегать, а у него лицо злое») [4], но и начинают понимать амбивалентные чувства человека как возникающие последовательно или одновременно по отношению к разным объектам [15; 16].

Дальнейшее развитие понимания эмоций в младшем школьном возрасте предполагает усложнение и дифференциацию навыков понимания эмоций [9; 15; 16]. Если в дошкольном детстве формируются главным образом навыки распознавания и вербализации базовых эмоций, понимания внешних и внутренних причин их возникновения, то на следующем возрастном этапе развиваются более сложные навыки распознавания смешанных эмоций, понимания моральных эмоций и возможности эффективного управления эмоциями. Усложнение навыков распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности у младших школьников связано с развитием модели психического и способностей к обработке эмоциональной информации – способностей к анализу, интерпретации и интеграции множественных, смешанных и фрагментированных эмоциональных сообщений, а также с обучением детей способам эффективного управления собственными эмоциями.

Применительно к этому возрастному этапу, согласно данным экспериментальных исследований доктора наук Университета штата Северная Каролина В. Кастро (V. L. Castro et al., 2015), правомерно вести речь о *3-факторной структуре навыков понимания эмоций у детей 7–9 лет* [9].

*1. Распознавание прототипических эмоций:*

- распознавание лицевой экспрессии эмоций у детей (счастье, грусть, гнев, страх, удивление, отвращение, нейтральное эмоциональное состояние);
- идентификация динамических выражений лицевой экспрессии эмоций различной степени интенсивности у взрослых (от нейтрального выражения лица до полного паттерна лицевой экспрессии гнева, страха, счастья, печали, удивления).

*2. Осведомленность о прототипических эмоциях:*

- осведомленность о психических состояниях других людей (понимание зависимости эмоций от желаний, связи эмоций и убеждений);
- дифференциация собственных эмоций и эмоциональных состояний другого человека по ситуации и в контексте ситуации;
- осведомленность об управлении эмоциями (понимание несоответствия переживаемой и демонстрируемой эмоции, осведомленность о стратегиях эмоционального контроля);
- осведомленность о различных стратегиях изменения или контроля эмоций в контексте значимых отношений и событий.

*3. Продвинутое понимание эмоций:*

- распознавание межличностных эмоций (например, идентификация детьми собственных эмоций и эмоций матери во время обсуждения ими конфликтной ситуации и последующего просмотра видеозаписи диалога);
- осведомленность о комплексных эмоциональных состояниях (понимание множественных или противоречивых эмоций, взаимосвязи эмоций и моральной оценки поступка).

К продвинутому пониманию относятся наиболее сложные и интегрированные навыки понимания эмоций, основу которых составляют распознавание эмоций и осведомленность об эмоциях. Это связано, во-первых, с тем, что процесс реальной эмоциональной коммуникации ребенка со взрослыми и сверстниками, в отличие от условий диагностической процедуры, где

понимание эмоций оценивается посредством наиболее полных и «чистых» паттернов эмоций, требует распознавания быстрых и сокращенных эмоциональных выражений, а также дифференциации смешанных, замаскированных и даже нерелевантных эмоциональных сообщений. Во-вторых, точное распознавание эмоций знакомого взрослого или сверстника базируется на навыках восприятия эмоций и накопленных знаниях о причинах возникновения эмоций у конкретного человека, свойственных ему способах эмоционального реагирования, то есть требует от ребенка учета персонализированной информации при идентификации эмоций. Такие навыки понимания эмоций, в отличие от общей эмоциональной осведомленности, представляют собой осведомленность об эмоциях, встроенную в межличностные отношения и адаптированную к ним.

Рассмотренная выше 3-факторная модель отражает изменения в развитии навыков понимания эмоций у детей 7–9 лет. Разумеется, точно определить момент дифференциации навыков при переходе от дошкольного детства на следующую ступень возрастного развития достаточно сложно, так как уже в старшем дошкольном возрасте часть детей способны понять и возможность когнитивной регуляции отрицательных эмоций, и амбивалентность эмоциональной информации, а эти навыки относятся к так называемому продвинутому пониманию эмоций. Также следует учитывать, что полное понимание амбивалентных и моральных эмоций, то есть осведомленность о комплексных эмоциональных состояниях, достигается только к концу младшего школьного возраста – к 10–11 годам.

В заключение перечислим *основные достижения дошкольников в понимании эмоций*, связанные с формированием навыков распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности:

- дети 3–4 лет успешно дифференцируют по схематическим изображениям лицевой экспрессии эмоцию радости от эмоций отрицательной модальности, для опознания которых требуется

ситуативный контекст, и начинают учитывать персонализированную информацию при распознавании эмоций других людей; понимают зависимость причины возникновения эмоций, в том числе собственных, от их модальности, при этом лучше понимают и вербализуют базовые эмоции, чем социальные; осознают возможность изменения актуального эмоционального состояния человека под влиянием напоминания о событии; начинают рассматривать отрицательные эмоции как поддающиеся контролю и демонстрируют осведомленность о некоторых поведенческих стратегиях регуляции эмоций;

- к 4–5 годам повышается степень точности распознавания детьми по лицевой экспрессии эмоций радости, печали гнева и страха; дошкольники выделяют внешние причины возникновения различных эмоций, опираясь на собственный жизненный опыт, и осознают, что характер возникающей у человека эмоции определяется соотношением между его желанием и ожидаемым результатом; несмотря на понимание детьми возможности регуляции эмоций, в этом возрасте эмоции рассматриваются вне когнитивного контроля;

- к 6–7 годам осведомленность в экспрессивных признаках базовых эмоций и связи эмоций, внешних событий и напоминаний обуславливает понимание детьми менталистских аспектов эмоций – связи эмоций, желаний и убеждений, различий видимых и реальных переживаний; повышается чувствительность детей к противоречиям в случае амбивалентности экспрессивного и каузального компонентов; к концу дошкольного детства дети начинают осознавать, что эмоция – это внутреннее состояние человека, что приводит к развитию способности учитывать персонализированную информацию при прогнозировании эмоционального состояния человека и

осознанию возможности метакогнитивной регуляции эмоций.

Адекватное возрасту развитие навыков распознавания лицевой экспрессии эмоций взрослых и сверстников, осведомленность ребенка о причинах возникновения собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей, понимание связи возникающих эмоций с желаниями, убеждениями и прошлыми событиями повышают гибкость дошкольников в обработке эмоциональной информации и во многом определяют их социально-личностную готовность к обучению в школе, а также успешность адаптации к школьному обучению.

#### Библиографический список

1. Андерсон М. Н. Возрастная изменчивость распознавания эмоций детьми от 6 до 11 лет : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 24 с.
2. Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс : монография. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 с. DOI: 10.24045/book.2017.4.
3. Листик Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 24 с.
4. Прусакова О. А. Генезис понимания эмоций : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 24 с.
5. Свенцицкая Ю. А. Оценка лицевой экспрессии взрослого человека детьми 6–7-летнего возраста : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992. – 16 с.
6. Щетинина А. М. Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1984. – 19 с.
7. Bosacki S. L., Moore C. Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language // *Sex Roles*. – 2004. – 50 (9–10). – P. 659–675. DOI: 10.1023/B:SERS.0000027568.26966.27.
8. Castro V. L., Cheng Y., Halberstadt A. G., Grün D. EUREKA! A Conceptual Model of Emotion Understanding // *Emotion review : journal of the International Society for Research on Emotion*. – 2015. – 8 (3). – P. 258–268. DOI: 10.1177/1754073915580601.
9. Castro V. L., Halberstadt A. G., Garrett-Peters P. A. Three-factor Structure of Emotion Understanding in Third-grade Children // *Social development*. – 2015. – 25 (3). – P. 602–622. DOI: 10.1111/sode.12162.
10. Davis E. L. et al. Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions // *Emotion*. – 2010. – 10 (4). – P. 498–510. DOI: 10.1037/a0018428.
11. Denham S. Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation // *Child Development*. – 1986. – 57 (1). – P. 194–201. DOI: 10.2307/1130651.
12. Denham S. A., Couchoud E. A. Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations // *Child Study Journal*. – 1990. – 20. – P. 193–202.
13. Denham S. A., Couchoud E. A. Young Preschoolers' Understanding of Emotions // *Child Study Journal*. – 1990. – 20 (3). – P. 171–192.
14. Dennis T. A. & Kelemen D. A. Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment // *International Journal of Behavioral Development*. – 2009. – 33 (3). – P. 243–252. DOI: 10.1177/0165025408098024.
15. Pons F., Harris P. L., de Rosnay M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization // *European Journal of Developmental Psychology*. – 2004. – 1 (2). – P. 127–152. DOI: 10.1080/17405620344000022.
16. Saarni C. et al. Emotional Development: Action, Communication, and Understanding // *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development / ed. W. Damon et al.* – 6th ed. – New York : Wiley, 2006. – P. 226–299. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0305.
17. Visser N. The Ability of Four-year-old Children to Recognize Basic Emotions Represented by Graphic Symbols : Masters Dissertation. – Pretoria, 2006. – 69 p.

#### Bibliografickij spisok

1. Anderson M. N. Vozrastnaya izmenchivost' raspoznavaniya e'mocij det'mi ot 6 do 11 let : avtoref. diss. ... kand. psixol. nauk. – SPb., 2013. – 24 s.
2. Karelina I. O. Razvitie ponimaniya e'mocij v period doshkol'nogo detstva: psixologicheskij rakurs : monografiya. – Praga : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 s. DOI: 10.24045/book.2017.4.
3. Listik E. M. Razvitie sposobnosti k raspoznavaniyu e'mocij v star-shem doshkol'nom vozraste : avtoref. diss. ... kand. psixol. nauk. – M., 2003. – 24 s.
4. Prusakova O. A. Genезis ponimaniya e'mocij : avtoref. diss. ... kand. psixol. nauk. – M., 2005. – 24 s.
5. Svenciczka Yu. A. Ocenka licevoj e'kspressii vzroslogo cheloveka det'mi 6–7-letnego vozras-



- ta : avtoref. disc. ... kand. psixol. nauk. – SPb., 1992. – 16 s.
6. Shhetinina A. M. Vospriyatie i ponimanie det`mi e`mocional`nogo sostoyaniya cheloveka : avtoref. diss. ... kand. psixol. nauk. – L., 1984. – 19 s.
  7. Bosacki S. L., Moore C. Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language // *Sex Roles*. – 2004. – 50 (9–10). – P. 659–675. DOI: 10.1023/B:SERS.0000027568.26966.27.
  8. Castro V. L., Cheng Y., Halberstadt A. G., Grünh D. EUREKA! A Conceptual Model of Emotion Understanding // *Emotion review : journal of the International Society for Research on Emotion*. – 2015. – 8 (3). – P. 258–268. DOI: 10.1177/1754073915580601.
  9. Castro V. L., Halberstadt A. G., Garrett-Peters P. A. Three-factor Structure of Emotion Understanding in Third-grade Children // *Social development*. – 2015. – 25 (3) – P. 602–622. DOI: 10.1111/sode.12162.
  10. Davis E. L. et al. Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions // *Emotion*. – 2010. – 10 (4). – P. 498–510. DOI: 10.1037/a0018428.
  11. Denham S. Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation // *Child Development*. – 1986. – 57 (1). – P. 194–201. DOI: 10.2307/1130651.
  12. Denham S. A., Couchoud E. A. Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations // *Child Study Journal*. – 1990. – 20. – P. 193–202.
  13. Denham S. A., Couchoud E. A. Young Preschoolers' Understanding of Emotions // *Child Study Journal*. – 1990. – 20 (3). – P. 171–192.
  14. Dennis T. A. & Kelemen D. A. Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment // *International Journal of Behavioral Development*. – 2009. – 33 (3). – P. 243–252. DOI: 10.1177/0165025408098024.
  15. Pons F., Harris P. L., de Rosnay M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization // *European Journal of Developmental Psychology*. – 2004. – 1 (2). – P. 127–152. DOI: 10.1080/17405620344000022.
  16. Saarni C. et al. Emotional Development: Action, Communication, and Understanding // *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development / ed. W. Damon et al.* – 6th ed. – New York : Wiley, 2006. – P. 226–299. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0305.
  17. Visser N. The Ability of Four-year-old Children to Recognize Basic Emotions Represented by Graphic Symbols : Masters Dissertation. – Pretoria, 2006. – 69 p.

© Карелина И. О., 2019.

УДК 159.99

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ ВОСПИТАНИЯ НА САМООЦЕНКУ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

А. М. Кукуляр

*Кандидат психологических наук, доцент,  
e-mail: vetkina-anna@mail.ru,*

Л. Г. Охотникова

*магистрант,  
e-mail: liliflower193@gmail.com,  
Донской государственный технический  
университет,  
г. Ростов-на-Дону, Россия*

## STUDY OF THE INFLUENCE OF PARENTING STYLE ON THE SELF-ESTEEM OF JUNIOR PUPILS

A. M. Kukulyar

*Candidate of Psychological Sciences,  
assistant professor,*

L. G. Ohotnikova

*e-mail: vetkina-anna@mail.ru,  
undergraduate student,  
e-mail: liliflower193@gmail.com,  
Don State Technical University,  
Rostov on Don, Russia*

---

**Abstract.** With all the variety of means used to influence self-esteem, both in individual and collective forms, this article will explore the individual way of its formation, that is, through the actualization of the child's task of analyzing the bases of their actions, actions, covering the whole situation of self-esteem. Since the appeal to these means of self-assessment contributes to the effective saturation of its positive characteristics, and allows it to acquire criticality, reflexivity, realism and validity, differentiation, and therefore increases the arbitrary aspect of its functioning, as well as increases its reliability and effectiveness as a mechanism of self-regulation of the younger student.

**Keywords:** self-regulation in younger students; the influence of parenting style; self-esteem of younger students; psychological characteristics of education.

---

Множество современных психологов схожи в мысли о том, что самооценку можно представить в виде иерархически организованного, системного образования, структурные компоненты которого (формы, виды, компоненты и показатели) развиваются в тесной взаимообусловленности и взаимодействии. Качественная специфика каждого из этих структурных компонентов соотносится с индивидуальными и возрастными особенностями ребенка, а также определяет логику его развития. Своеобразие в формировании индивидуально-типических вариантов самооценки придает асинхронность развития ее составляющих на каждом возрастном этапе [1, 4, 7, 8].

Взаимодействие эмоционального и когнитивного компонентов самооценки про-

ходит сложную динамику в процессе возрастного развития, которое характеризуется постепенным усилением роли рациональных моментов в формировании самоотношения ребенка. С возрастом более выраженными становятся процессы интеграции и дифференциации содержания самооценки, расслоение на частные самооценки и избирательность их взаимодействия с общей самооценкой.

В младшем школьном возрасте происходит становление основных видов самооценки (ретроспективного и прогностического), которые характеризуются разнотемповостью, обуславливающей ее уровневые репрезентации. Рефлексивно-критический характер придает самооценке совершенствование деятельности само-

оценивания, при усилении ее регулятивных функций [3].

На каждом этапе возрастного развития самооценка включена в огромное множество диалектических связей и отношений с другими психическими образованиями. Каждое из этих психических образований может выступать в качестве условия формирования самооценки, а также направляться, корректироваться и обогащаться ее воздействием, как регулирующей инстанцией [8].

Деятельность самооценивания совершенствуется и развитие мышления, так как способно формировать у субъекта теоретическое отношение к себе; проявлять познавательную активность, способствуя конкретизации и дифференциации содержания самооценки, расширению областей ее влияния. В ходе развития нравственной сферы происходит усвоение ребенком общественно принятых норм, усиливая критичное отношение к самому себе, в результате чего у ребенка осуществляется формирование концептуального образа себя, опосредуя особенности становления личности и индивидуальности ребенка, что определяет локализацию самооценки в определенных сферах его жизнедеятельности, задает особенности в ее транслокации на другие сферы, и оценивает эффективность функционирования самооценки как механизма саморегуляции у каждого ребенка. Таким образом, можно заключить, что самооценка, как функция отдельных феноменов психического развития ребенка, активно воздействует на них и как конструирующий фактор, находящийся в системе саморегуляции [2].

Ключевое место в становлении самооценки как системного образования занимает младший школьный возраст, так как на данном этапе возрастного развития кардинальные изменения всех ее составляющих. Поскольку, большей зрелости достигают уровневые репрезентации, деятельность самооценивания совершенствуется, последовательнее начинают выступать обращения ребенка к анализу своих действий и поступков (в качестве средств самооценки), так как они являются опти-

мальными по доказательности основаниями, детерминирующими становление оптимальных структур самооценки младшего школьника.

По нашему мнению, взаимосвязь между уровневыми репрезентациями и используемыми ребенком средствами самооценки свидетельствуют о том, что именно средства самооценки могут выступать в качестве системообразующего фактора становления ее как целостного образования [1].

Считаем, что нормирование самооценки с оптимальным набором показателей и ее диагностика должны быть включены в учебно-воспитательный процесс, так как данный процесс ориентирован на развитие у каждого ребенка потребности в оценке себя и деятельности самооценивания, т.е. снабжения его самого средствами анализа оснований собственных действий. Оптимальными условиями для развертывания адекватной самооценки у младшего школьника считаем следующие: содержательное в своей основе «деловое» общение взрослого с ребенком, сотрудничество учащихся в учебной деятельности, осознание субъектом способов работы и ее особенностей, фиксация внимания на перспективах развертывания деятельности самого ребенка.

Таким образом, можно заключить, что вышеописанные факторы могут способствовать формированию у ребенка способности критично характеризовать и дифференцировать свою собственную деятельность и свои качества, что в итоге ведет к реализации потенциальных возможностей для каждого ребенка [5].

Обобщив представленный психологический теоретический опыт, считаем интересным провести эмпирическое исследование посвященное исследованию особенностей влияния стиля воспитания на самооценку младшего школьника. Таким образом, *целью* настоящего исследования является изучение влияния стиля семейного воспитания на развитие самооценки младшего школьника. Объектом исследования выступили дети младшего школьного возраста в возрасте 7 лет (в количе-

стве 50 человек) и их родители (в количестве 100 человек).

*Гипотезы исследования:* 1) стиль семейного воспитания родителей может оказывать влияние на самооценку младшего школьника; 2) в семьях с авторитарным стилем воспитания, возможно, дети будут иметь низкую самооценку, а в семьях с демократическим стилем воспитания дети могут иметь высокую самооценку.

*Методики исследования:* 1. Методика изучения самооценки личности Т. Дембо – С. Я. Рубинштейна (адаптация

А. М. Прихожан); 2. Опросник «Анализ семейного воспитания» Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис 3. Методика «Лесенка» В. Г. Щур.

Далее для детального исследования специфики влияния стиля воспитания на самооценку младшего школьника, произведем анализ данных, полученных в ходе эмпирического исследования.

Результаты, полученные после обработки методики Т. Дембо и С. Я. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан представлены ниже на рисунке 1.



*Рис. 1. Распределение по преобладанию уровня самооценки среди всей группы младших школьников по методике Т. Дембо и С. Я. Рубинштейн (в %).*

Анализ представленных данных позволяет заключить, что среди всей группы младших школьников, принимавших участие в исследовании, 84 % детей имеет очень высокий уровень самооценки, а 16 % – высокий. Достаточно большое количество детей с очень высоким уровнем самооценки по данной методике можно объяснить спецификой оценивания себя у

первоклашек. Потому как большая их часть считает себя умными, способными, красивыми, уверенными в себе, с хорошим характером и имеющих много друзей (согласно перечню оцениваемых шкал).

По методике «Лесенка» В. Г. Щур были получены следующие данные, которые представлены ниже на рис. 2.



Рис. 2. Распределение по преобладанию уровня самооценки среди всей группы младших школьников по методике «Лесенка» В. Г. Щур (в %).

Анализ полученных данных показал, что 67 % младших школьников имеют высокий уровень самооценки и ставят себя на 1 ступеньку (согласно тексту методики), 26 % имеют средний уровень самооценки и останавливаются на 2 и 3 ступеньке, 7 % младших школьников имеют низкий уровень самооценки, ставя себя на 4 ступеньку.

Достаточно большое количество младших школьников с высокой самооценкой может быть объяснено возрастной нормой (согласно мнению автора методики).

Далее приведем результаты, полученные после обработки методики «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис среди родителей тех детей, которые имеют высокий уровень самооценки по методикам Т. Дембо и С. Я. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан и «Лесенка» В. Г. Щур (рис. 3). Согласно полученным результатам по данной методике среди родителей детей, имеющих высокий уровень самооценки, большинство выбирает демократический стиль воспитания.



Рис. 3. Распределение по преобладающему стилю воспитания среди всей группы родителей (в %)

Родители детей, имеющих средний и низкий уровень самооценки, чаще выбирают демократический и авторитарный стиль воспитания.

Используя программный пакет STATISTICA проанализируем полученные эмпирические данные, для этого построим модель парной линейной регрессии, где  $X$  – стиль воспитания (независимая переменная),  $Y$  – самооценка (зависимая переменная),  $X=1$  – демократический стиль воспитания,  $X=2$  – либеральный стиль воспитания,  $X=3$  – авторитарный стиль воспитания. Далее построим линейную модель парной регрессии, т.е. уравнение регрессии выглядит следующим образом:  $\hat{y} = a + bx$ , где  $a$  и  $b$  – коэффициенты регрессии. С помощью МНК найдем коэффициенты уравнения регрессии и дадим психологическую интерпретацию. Уравнение регрессии выглядит следующим образом:  $\hat{y} = 0,906854 + 0,451670x$ .

Далее осуществим верификацию модели. Рассчитаем коэффициент корреляции ( $R$ ). В данном случае  $R = 0,31$ . Положительный знак указывает на то, что связь является прямой, т.е. наша гипотеза 1 о том, что стиль семейного воспитания ро-

дителей может оказывать влияние на самооценку младшего школьника полностью *нашла свое подтверждение*. Гипотеза 2, свидетельствующая о том, что в семьях с авторитарным стилем воспитания, возможно, дети будут иметь низкую самооценку, а в семьях с демократическим стилем воспитания дети могут иметь высокую самооценку, *подтвердилась частично*.

#### Библиографический список

1. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. – 2009. – № 1.
2. Кукуляр А. М., Пеньков Д. В. Особенности психолого-педагогического взаимодействия современных подростков и их родителей // Интернет-журнал «Мир науки». – 2019. – № 1, <https://mir-nauki.com/PDF/19.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
3. Липкина А. И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М., 2005.
4. Липкина А. И. Самооценка школьника. – М., 2010.

5. Липкина А. И., Рыбак Л. А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М., 2008.
6. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. – М., 2010.
7. Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников. Книга для учителя начальных классов. – М. : Педагог. об-во России, 2000.
8. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб., 2000. – 150 с.

#### **Bibliograficheskij spisok**

1. Zaharova A. V. Strukturno-dinamicheskaya model' samoocenki // Voprosy` psixologii. – 2009. – № 1.
2. Kukulyar A. M., Pen`kov D. V. Osobennosti psixologo-pedagogicheskogo vzaimodejstviya sovremenny`x podrostkov i ix roditelej // Internet-zhurnal «Mir nauki». – 2019. – № 1, [https://mir-](https://mir-nauki.com/PDF/19.pdf)

- nauki.com/PDF/19.pdf (dostup svobodny`j). Zagl. s e`krana. Yaz. rus., angl.
3. Lipkina A. I. K voprosu o metodax vy`yavleniya samoocenki kak lichnostnogo parametra umstvennoj deyatel`nosti // Problemy` diagnostiki umstvennogo razvitiya uchashhixsya. – М., 2005.
4. Lipkina A. I. Samoocenka shkol`nika. – М., 2010.
5. Lipkina A. I., Ry`bak L. A. Kritichnost` i samoocenka v uchebnoj deyatel`nosti. – М., 2008.
6. Lisina M. I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshhenii // Psixologo-pedagogicheskie problemy` stanovleniya lichnosti i individual`nosti v detskom vozraste. – М., 2010.
7. Lokalova N. P. 120 urokov psixologicheskogo razvitiya mladshix shkol`nikov. Kniga dlya uchitelya nachal`ny`x klassov. – М. : Pedagog. ob-vo Rossii, 2000.
8. Markovskaya I. M. Trening vzaimodejstviya roditelej s det`mi. – SPb., 2000. – 150 s.

© Кукуляр А. М.,  
Охотникова Л. Г., 2019.

УДК 159.9

## АГРЕССИВНОСТЬ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ПО ОТНОШЕНИЮ К ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

М. Е. Ударцева

*Студентка,  
e-mail: udarceva99@bk.ru,  
ORCID 0000-0002-0003-4265,  
Новокузнецкий филиал – институт,  
Кемеровский государственный университет,  
г. Новокузнецк, Кемеровская область, Россия*

## AGGRESSIVENESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS TOWARDS ETHNIC GROUPS

M. U. Udarceva

*Student,  
e-mail: udarceva99@bk.ru,  
ORCID 0000-0002-0003-4265,  
Novokuznetsk branch – Institute,  
Kemerovo State University,  
Novokuznetsk, Kemerovo region, Russia*

---

**Abstract.** The article will consider the causes of aggression of high school students in relation to representatives of different ethnic groups, the level of aggression and hostility of students, as well as the level of aggression and adaptation of students.

**Keywords:** aggressiveness; aggression; ethnic stereotype; interethnic conflict.

---

Изучение этнических стереотипов является относительно новой и актуальной проблемой на сегодняшний день, и она, несомненно, вызывает большой научный интерес. Изучение данной проблематики затрагивает сразу две психологические области: психологию агрессии и этническую психологию, но, несмотря на это, изучением данной проблемы занимаются не только психологи, но так же социологи, конфликтологи, этнологи и др., т.к. знание феноменологии стереотипов, может стать одним из объяснительных средств возникновения и развития национальной нетерпимости и конфликтов.

На сегодняшний день, проблема нашего общества заключается в том, что уровень агрессии, конфликтов, насилия возрастает. А, как известно, первое место в ряду дестабилизирующих факторов занимает эскалация агрессии.

Было замечено, что этническая агрессивность имеет практически одинаковые проявления у разных народов и на разных исторических этапах.

Выделяют три основных подхода к пониманию явления агрессии:

1. Врожденный характер агрессии (К. Лоренц, З. Фрейд, Э. Фромм и др.) [3; 4; 5].

2. Агрессия как ответная реакция на фрустрацию (Дж. Доллар, Л. Берковиц и др.) [2].

3. Агрессивное поведение является результатом социального научения (А. Бандура и др.) [1].

Исследователь Л. Берковец описывает агрессию как «любую форму поведения, которая нацелена на то, чтобы причинить кому-то физический или психологический ущерб» [2].

Этнические стереотипы – это очень устойчивые, эмоционально окрашенные образы различных этнических групп, они включают в себя представление о моральных, умственных, физических и других качествах типичных представителей определенного этноса, которое распространяется на всех членов соответствующей группы. Но нельзя забывать, что они никогда не будут соответствовать абсо-



лютой истине. Оценивая какую-либо этническую группу, мы приписываем каждому из индивидов определённые черты, которые по нашему мнению характеризуют данный этнос в целом.

Отказаться от стереотипов полностью невозможно. Они засели глубоко в нашем подсознании, по этой причине люди на бессознательном уровне ориентируются на существующие стереотипы.

Знание социально-психологических характеристик формирования и функционирования этнических стереотипов ценно для практического решения вопросов регулирования межэтнических взаимоотношений и для прогнозирования их развития между представителями разных этнических общин в небольших группах.

В современном мире, несмотря на наличие определённого уровня толерантности в межнациональных взаимоотношениях, конфликты возникают довольно

часто и это нельзя игнорировать. Располагая научными данными о психологических механизмах возникновения и функционирования агрессивных этнических стереотипах, можно понять психологические тонкости межэтнических конфликтов, адекватно оценивать направленность развития межэтнических взаимоотношений, психологически грамотно построить переговорные процессы, прогнозировать созревающие акты агрессии и вовремя принимать меры по их предотвращению.

Цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязи агрессивности со стереотипами восприятия этнических групп среди учеников новокузнецких школ.

Использовались: опросник агрессивности А. Басса-Дарки; опросник агрессивности Л. Г. Почебут, экспресс-опросник «Индекс толерантности».

---

---

### Результаты анализа проведённого исследования: Показатель агрессии (опросник А. Басса-Дарки)

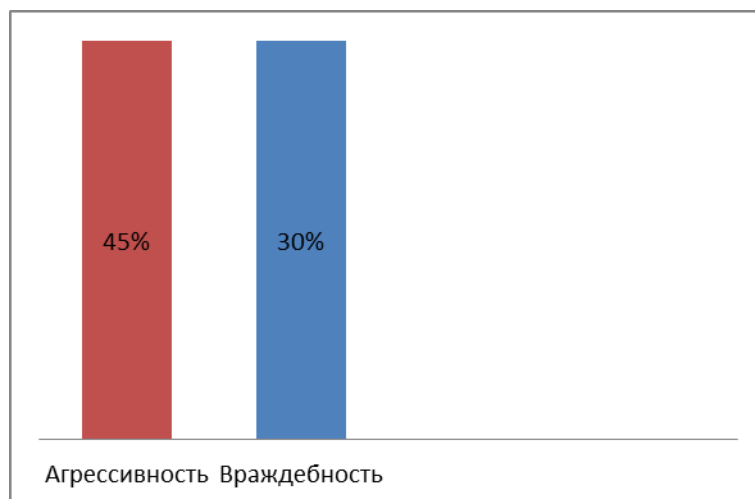


Рис. 1. Уровень агрессивности и враждебности учеников

---

---

Из представленных результатов исследования, мы видим, что повышенному уровню агрессивности подвержены 45 % учеников. Данные результаты не являются нормой, т.к. это говорит о том, что ученики в большей части имеют высокий уровень агрессивности. Они чаще вступают в агрес-

сивные ситуации и конфликты. Так же на рисунке имеется шкала враждебности, которая является одной из показателей опросника А. Басса-Дарки. Процент учеников, которые подвержены враждебности, составляет 30 %. Данные ученики имеют признаки враждебности, что говорит о том, что

они негативно относятся к людям и относительно часто вступают в конфликтные ситуации. Процент учеников, у которых не проявляются признаки агрессивности и враждебности, составил 25 %.

Результаты опросника Л. Почебут: у большинства учеников повышен уровень вербальной, физической агрессии и самоагрессии. В этих трёх шкалах ученики набрали в среднем по 6 баллов. Это говорит о том, что они вербально выражают своё агрессивное отношение к другому человеку, применяют физическую силу и

у них либо отсутствуют, либо ослаблены механизмы психологической защиты. Предметная и эмоциональная агрессия выражена в меньшей степени, в среднем было получено по 5 баллов. Это говорит о том, что они не срывают злость на предметах, и при общении с другими людьми у них не возникает эмоциональное отчуждение.

Полученные баллы суммировались для определения степени агрессивности учеников и их адаптационных возможностей.

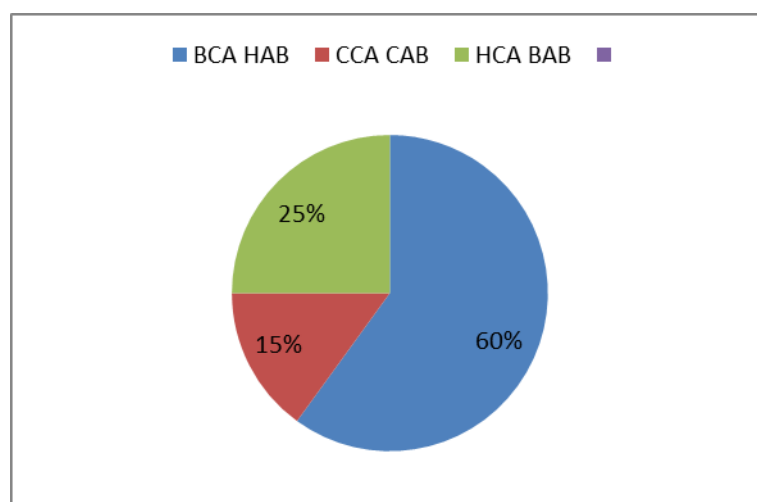


Рис. 2. Уровни агрессивности и адаптационных возможностей учеников по опроснику Л. Г. Почебут

Из представленных результатов мы видим, что 60 % учеников имеют высокую степень агрессивности и низкие адаптационные возможности. Эти ученики мало с кем общаются и чаще вступают в конфликтные ситуации. Из 2-х классов в среднем 15 % учеников имеют средний уровень агрессии и средние адаптационные возможности. Им проще адаптироваться и не вступать в конфликты. Остальные 25 % учеников имеют низкую степень агрессивности и высокую степень адаптированного поведения. Данные ученики легко находят общий язык с другими и редко вступают в конфликтные ситуации.

Используя экспресс-опросник «Индекс толерантности», мы получили следующие результаты.

Для качественного анализа аспектов толерантности использовалось разделение на субшкалы:

1. Этническая толерантность.
2. Социальная толерантность.
3. Толерантности как черта личности.

Для нас важна субшкала этнической толерантности. Мы определили, что большая часть учеников получила в среднем по 19 баллов, что соответствует низкому уровню толерантности, т.е. ученики показывают низкий уровень отношения к представителям других этнических групп и низкий уровень установок в межкультурном взаимодействии.

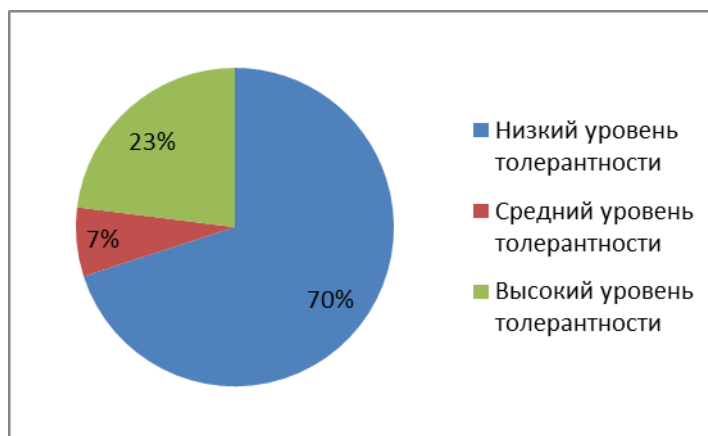


Рис. 3. Уровни толерантности по экспресс-опроснику «Индекс толерантности»

По результатам данного опросника, мы выяснили, что 70 % учеников имеют низкий уровень толерантности. Такие результаты говорят о высокой интолерантности и наличии выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям. Средний уровень толерантности имеют 7 % учеников, для них характерно сочетание толерантных и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. Низкий уровень толерантности имеют 23 % учеников. Представители этой группы обладают выраженными чертами толерантной личности. Однако, это может свидетельствовать о размывании «границ толерантности», связанном, к примеру, с психологическим инфантилизмом, снисходительностью или безразличию. Так же возможно, что респонденты, попавшие в этот диапазон, могут демонстрировать высокую степень социальной желательности.

Таким образом, в процессе тестирования мы узнали, что большая часть учеников имеет высокий уровень агрессии и низкий уровень толерантности.

#### Библиографический список

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб. : Питер, 2001. 320 с.
2. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 517 с.
3. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». – СПб. : Азбука: Азбука-Аттикус, 2012. – 192 с.
4. Фромм Э. Здоровое общество. – М. : АСТ: Астрель, 2011. – 446 с.
5. Фромм Э. Человек для себя. – М. : АСТ: Астрель, 2012. – 314 с.

#### Bibliograficheskiy spisok

1. Bandura A. Teoriya social'nogo naucheniya. – SPb. : Piter, 2001. 320 s.
2. Berkovicz L. Agressiya. Prichiny`, posledstviya i kontrol`. SPb. : Prajm-Evroznak, 2007. – 517 s.
3. Frejd Z. Psixologiya mass i analiz chelovecheskogo «Ya». – SPb. : Azbuka: Azbuka-Attikus, 2012. – 192 s.
4. Fromm E`. Zdorovoe obshhestvo. – M. : AST: Astrel`, 2011. – 446 s.
5. Fromm E`. Chelovek dlya sebya. – M. : AST: Astrel`, 2012. – 314 s.

© Ударцева М. Е., 2019.

## RULES FOR AUTHORS

Articles are to be sent in electronic format to e-mail: [sociosfera@seznam.cz](mailto:sociosfera@seznam.cz). Page format: A4 (210x297mm). Margins: top, bottom, right – 2 cm, left – 3 cm. The text should be typed in 14 point font Times New Roman, 1.5 spaced, indented line – 1.25, Normal style. The title is typed in bold capital letters; central alignment. The second line comprises the initials and the family name of the author(s); central alignment. The third line comprises the name of the organization, city, country; central alignment. The methodical articles should indicate discipline and specialization of students for which these materials are developed. After a blank line the name of the article in English is printed. On the next line the name of the authors in English is printed. Next line name of the work place, city and country in English. After one line space comes the abstract in English (600–800 characters) and a list of key words (5–10) in English. The text itself is typed after one line space. Graphs, figures, charts are included in the body of the article and count in its total volume. References should be given in square brackets. Bibliography comes

after the text as a numbered list, in alphabetical order, one item per number. References should be inserted manually. Footnotes are not acceptable. The size of the article is 4–15 pages. The registration form is placed after the text of the article and is not included in its total volume. The name of the file should be given in Russian letters and consists of the conference code and initials and family name of the first author, for example: APS-German P. The payment confirmation should be scanned and emailed, it should be entitled, for example APS-German P receipt.

Materials should be prepared in Microsoft Word, thoroughly proof-read and edited.

### Information about the authors

Family name, first name

Title, specialization

Place of employment

Position

ORCID

Contact address (with postal code)

Mobile phone number

E-mail

The required number of printed copies

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**

Материалы представляются в электронном виде на e-mail: [sociosfera@seznam.cz](mailto:sociosfera@seznam.cz). Каждая статья должна иметь УДК. Формат страницы А4 (210x297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, e-mail, выравнивание по центру. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке, e-mail. В статьях на английском языке дублировать название, автора и место работы автора на другом языке не надо. После пропущенной строки следует аннотация на английском (600–800 знаков) и ключевые слова (5–10) на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Источники и литература в списке перечисляются в алфавитном по-

рядке, одному номеру соответствует 1 источник. Ссылки расставляются вручную. При необходимости допускают подстрочные сноски. Они должны быть оформлены таким же шрифтом, как и основной текст. Объем статьи может составлять 4–15 страниц. Сведения об авторе располагаются после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Авторы, не имеющие ученой степени, предоставляют отзыв научного руководителя или выписку заседания кафедры о рекомендации статьи к публикации.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word, тщательно выверены и отредактированы. Имя файла, отправляемого по e-mail, иметь вид АПС-ФИО, например: АПС-Петров ИВ или APS-German P. Файл со статьей должен быть с расширением doc или docx.

Сведения об авторе

Фамилия, имя, отчество

Ученая степень, специальность

Ученое звание

Место работы

Должность

ORCID (если есть)

Домашний адрес с индексом

Сотовый телефон

E-mail

Необходимое количество печатных экземпляров



**ПЛАН МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ, ПРОВОДИМЫХ ВУЗАМИ  
РОССИИ, АЗЕРБАЙДЖАНА, АРМЕНИИ, БОЛГАРИИ, БЕЛОРУССИИ,  
КАЗАХСТАНА, УЗБЕКИСТАНА И ЧЕХИИ НА БАЗЕ  
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»  
В 2019 ГОДУ**

Дата	Название
3–4 марта 2019 г.	Современные философские парадигмы: взаимодействие традиций и инновационные подходы
15–16 марта 2019 г.	Социально-экономическое развитие и качество жизни: история и современность
20–21 марта 2019 г.	Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика
25–26 марта 2019 г.	Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований
29–30 марта 2019 г.	Развитие личности: психологические основы и социальные условия
5–6 апреля 2019 г.	Народы Евразии: история, культура и проблемы взаимодействия
7–8 апреля 2019 г.	Миграционная политика и социально-демографическое развитие стран мира
10–11 апреля 2019 г.	Проблемы и перспективы развития профессионального образования в XXI веке
15–16 апреля 2019 г.	Информационно-коммуникационное пространство и человек
18–19 апреля 2019 г.	Актуальные аспекты педагогики и психологии начального образования
20–21 апреля 2019 г.	Здоровье человека как проблема медицинских и социально-гуманитарных наук
22–23 апреля 2019 г.	Социально-культурные институты в современном мире
25–26 апреля 2019 г.	Детство, отрочество и юность в контексте научного знания
28–29 апреля 2019 г.	Культура, цивилизация, общество: парадигмы исследования и тенденции взаимодействия
2–3 мая 2019 г.	Современные технологии в системе дополнительного и профессионального образования
10–11 мая 2019 г.	Риски и безопасность в интенсивно меняющемся мире
13–14 мая 2019 г.	Культура толерантности в контексте процессов глобализации: методология исследования, реалии и перспективы
15–16 мая 2019 г.	Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия
20–21 мая 2019 г.	Текст. Произведение. Читатель
22–23 мая 2019 г.	Профессиональное становление будущего учителя в системе непрерывного образования: теория, практика и перспективы
25–26 мая 2019 г.	Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества
1–2 июня 2019 г.	Социально-экономические проблемы современного общества
10–11 сентября 2019 г.	Проблемы современного образования
15–16 сентября 2019 г.	Новые подходы в экономике и управлении
20–21 сентября 2019 г.	Традиционная и современная культура: история, актуальное положение и перспективы
25–26 сентября 2019 г.	Проблемы становления профессионала: теоретические принципы анализа и практические решения
28–29 сентября 2019 г.	Этнокультурная идентичность – фактор самосознания общества в условиях глобализации
1–2 октября 2019 г.	Иностранный язык в системе среднего и высшего образования
5–6 октября 2019 г.	Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований
12–13 октября 2019 г.	Информатизация высшего образования: современное состояние и перспективы развития
13–14 октября 2019 г.	Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях
15–16 октября 2019 г.	Личность, общество, государство, право: проблемы соотношения и взаимодействия
17–18 октября 2019 г.	Тенденции развития современной лингвистики в эпоху глобализации

20–21 октября 2019 г.	Современная возрастная психология: основные направления и перспективы исследования
25–26 октября 2019 г.	Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов
28–29 октября 2019 г.	Наука, техника и технология в условиях глобализации: парадигмальные свойства и проблемы интеграции
1–2 ноября 2019 г.	Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия
3–4 ноября 2019 г.	Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования
5–6 ноября 2019 г.	Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы
7–8 ноября 2019 г.	Классическая и современная литература: преемственность и перспективы обновления
15–16 ноября 2019 г.	Проблемы развития личности: многообразие подходов
20–21 ноября 2019 г.	Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования
25–26 ноября 2019 г.	История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему
1–2 декабря 2019 г.	Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях
3–4 декабря 2019 г.	Проблемы и перспективы развития экономики и управления
5–6 декабря 2019 г.	Безопасность человека и общества как проблема социально-гуманитарных наук

### ИНФОРМАЦИЯ О НАУЧНЫХ ЖУРНАЛАХ

Название	Профиль	Периодичность	Научометрические базы	Импакт-фактор
Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера»	Социально-гуманитарный	Март, июнь, сентябрь, декабрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• РИНЦ (Россия),</li> <li>• Directory of open access journals (Швеция),</li> <li>• Open Academic Journal Index (Россия),</li> <li>• Research Bible (Китай),</li> <li>• Global Impact factor (Австралия),</li> <li>• Scientific Indexing Services (США),</li> <li>• Cite Factor (Канада),</li> <li>• International Society for Research Activity Journal Impact Factor (Индия),</li> <li>• General Impact Factor (Индия),</li> <li>• Scientific Journal Impact Factor (Индия),</li> <li>• Universal Impact Factor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Global Impact Factor – 1,721,</li> <li>• РИНЦ – 0,107.</li> </ul>
Чешский научный журнал «Paradigmata poznání»	Мультидисциплинарный	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Research Bible (Китай),</li> <li>• Scientific Indexing Services (США),</li> <li>• Cite Factor (Канада),</li> <li>• General Impact Factor (Индия),</li> <li>• Scientific Journal Impact Factor (Индия)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Global Impact Factor – 0,915</li> </ul>
Чешский научный журнал «Ekonomické trendy»	Экономический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Research Bible (Китай),</li> <li>• Scientific Indexing Services (США),</li> <li>• General Impact Factor (Индия)</li> </ul>	
Чешский научный журнал «Aktuální pedagogika»	Педагогический	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Research Bible (Китай),</li> <li>• Scientific Indexing Services (США)</li> </ul>	
Чешский научный журнал «Akademická psychologie»	Психологический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Research Bible (Китай),</li> <li>• Scientific Indexing Services (США)</li> </ul>	
Чешский научный и практический журнал «Sociologie člověka»	Социологический	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Research Bible (Китай),</li> <li>• Scientific Indexing Services (США)</li> </ul>	
Чешский научный и аналитический журнал «Filologické vědomosti»	Филологический	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Research Bible (Китай),</li> <li>• Scientific Indexing Services (США)</li> </ul>	



**PUBLISHING SERVICES  
OF THE SCIENCE PUBLISHING CENTRE «SOCIOSPHERE» –  
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»**

The science publishing centre «Sociosphere» offers co-operation to everybody in preparing and publishing books and brochures of any kind:

- training manuals;
- autoabstracts;
- dissertations;
- monographs;
- books of poetry and prose, etc.

Books may be published in the Czech Republic  
(in the output of the publication will be registered

*Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»*)

or in Russia

(in the output of the publication will be registered

*Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»*)

We carry out the following activities:

- Editing and proofreading of the text (correct spelling, punctuation and stylistic errors),
- Making an artwork,
- Cover design,
- ISBN assignment,
- Print circulation in typography,
- delivery of required copies to the Russian Central Institute of Bibliography or leading libraries of Czech Republic,
- sending books to the author by the post.

It is possible to order different services as well as the full range.

**ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» –  
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»**

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- учебные пособия,
- авторефераты,
- диссертации,
- монографии,
- книги стихов и прозы и др.

Книги могут быть изданы в Чехии  
(в выходных данных издания будет значиться –  
**Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»**)  
или в России  
(в выходных данных издания будет значиться –  
**Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»**)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок),
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- присвоение ISBN,
- печать тиража в типографии,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору.

Возможен заказ как отдельных услуг, так как полного комплекса.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.

# AKADEMICKÁ PSYCHOLOGIE

Vědecký a praktický časopis

№ 1, 2019

Čtvrtletní

Šéfredaktor – **Valeriy M. Miniyarov**  
Zástupce šéfredaktora – **Ilona G. Dorošina**

Názory vyjádřené v této publikaci jsou názory autora  
a nemusí nutně odrážet stanovisko vydavatele.  
Autoři odpovídají za správnost publikovaných textů – fakta, čísla, citace,  
statistiky, vlastní jména a další informace.

Opinions expressed in this publication are those of the authors  
and do not necessarily reflect the opinion of the publisher.  
Authors are responsible for the accuracy of cited publications, facts, figures,  
quotations, statistics, proper names and other information.

Redaktorka – I. G. Balašova  
Korektura – Ž. V. Kuznecova  
Produkce – G. A. Kulakova

Podepsáno v tisku 04.03.2019. 60×84/8 ve formátu.  
Psaní bílý papír. Vydavatelství 4,8  
100 kopií.

## **VYDAVATEL:**

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:  
IČO 29133947  
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Česká republika  
Tel. +420773177857  
web site: <http://sociosfera.com>  
e-mail: [sociosfera@seznam.cz](mailto:sociosfera@seznam.cz)