

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Академия психологии и педагогики

НОЦ «Развитие личности в контексте культуры и образования»

**ЛИЧНОСТЬ В КУЛЬТУРЕ И ОБРАЗОВАНИИ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ,
РАЗВИТИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ**

МАТЕРИАЛЫ
III МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
(8–9 декабря 2022 года)

Под общей редакцией А.В. Черной

Ростов-на-Дону – Таганрог
Foundation
2022

УДК [159.9+316]:[37.013.42+331.54+8](063)

ББК 74.6я43

XXX

*Печатается за счет средств
Программы развития Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета*

Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы III Международной научно-практической конференции (8–9 декабря 2022 года) / Южный федеральный университет; под общ. ред. А.В. Черной. – Ростов н/Д; Таганрог: Foundation, 2022. – 488 с.
ISBN 978-5-4376-0222-5

Содержание сборника отражает материалы выступлений участников III Международной научно-практической конференции. Статьи, вошедшие в сборник, посвящены текущему состоянию, перспективам и новым возможностям исследований и практики психологического сопровождения развития, социализации личности в изменяющихся контекстах культуры, языка и образования. Рассматриваются современные тенденции развития, социализации и самореализации личности, психологии профессионального развития и самоопределения, развивающих возможностей цифрового образования.

Для психологов, педагогов, специалистов служб практической психологии образования, широкой читательской аудитории, интересующихся вопросами развития и социализации личности.

Статьи публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-4376-0222-5 УДК [159.9+316]:[37.013.42+331.54+8](063)
ББК 74.6я43

© Южный федеральный университет, 2022
© НОЦ «Развитие личности в контексте культуры и образования», 2022

СПИСОК УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

СЕКЦИЯ 1

- Абрамов Владимир Андреевич** доктор медицинских наук, заведующий кафедрой психиатрии, наркологии и медицинской психологии, Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького. Донецкая Народная Республика, Донецк
- Альмешкина Александра Алексеевна** ассистент кафедры психиатрии, наркологии и медицинской психологии, Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького. Донецкая Народная Республика, Донецк
- Ахмеджанова Диана Рафаильевна** Doctor of Philosophy (Ph.D.) in Educational Psychology, доцент департамента образовательных программ Института Образования, Национальный Исследовательский Университет «Высшая Школа Экономики». Россия, Москва
- Бреус Елена Дмитриевна** кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Гайдар Карина Марленовна** доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Воронежский государственный университет. Россия, Воронеж
- Гладкая Елена Васильевна** обучающийся 2 курса образовательной программы магистратуры «Психотехнологии интеллектуально-личностного развития человека», Южный федеральный университет. Россия, Таганрог
- Гурьев Виктор Викторович** курсант, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина». Россия, Воронеж
- Кончакова Евгения Викторовна** аспирант, Воронежский государственный университет. Россия, Воронеж

- Лазукина Любовь Олеговна** младший научный сотрудник, Научно-исследовательский центр Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина». Россия, Воронеж
- Лызь Наталья Александровна** доктор педагогических наук, заведующий кафедрой психологии и безопасности жизнедеятельности, Южный федеральный университет. Россия, Таганрог
- Марьин Михаил Иванович** доктор психологических наук, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет. Россия, Москва
- Набиева Зарнигор Бахридиновна** аспирант, Российский университет дружбы народов. Россия, Москва
- Никифорова Екатерина Александровна** ведущий аналитик отдела научно-методического обеспечения Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования РФ, Московский государственный психолого-педагогический университет. Россия, Москва
- Рубанникова Екатерина Андреевна** обучающийся 2 курса образовательной программы магистратуры «Психология», Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Ряполова Татьяна Леонидовна** доктор медицинских наук, заведующий кафедрой психиатрии, медицинской психологии, психосоматики и психотерапии с лабораторией психического здоровья, Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького. Донецкая Народная Республика, Донецк
- Сафонова Алла Владимировна** кандидат исторических наук, доцент, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина». Россия, Воронеж

- Улыбышева Ирина Николаевна** старший преподаватель кафедры организационной и прикладной психологии образования, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Ульянина Ольга Александровна** доктор психологических наук, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования РФ, Московский государственный психолого-педагогический университет. Россия, Москва
- Федосина Светлана Сергеевна** специалист по УМР Центра психологического образования Регионального института непрерывного образования, Пермский государственный национальный исследовательский университет. Россия, Пермь
- Хайрова Зульфия Рафиковна** кандидат психологических наук, начальник отдела научно-методического обеспечения, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования РФ, Московский государственный психолого-педагогический университет. Россия, Москва
- Чан Сяохуэй** аспирант, Белорусский государственный университет. Китайская Народная Республика, Автономный район Внутренней Монголии
- Черных Лариса Анатольевна** доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Луганский государственный педагогический университет. Луганская Народная Республика, Луганск
- Чудинова Елена Васильевна** кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской Академии образования. Россия, Москва

СЕКЦИЯ 2

- Вознюк Екатерина Владимировна** обучающийся 4 курса программы бакалавриата 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» Академии психологии и педагогики Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону

- Жолудева Светлана Васильевна** кандидат психологических наук, заведующий кафедрой организационной и прикладной психологии образования, Академия психологии и педагогики Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Курдюмова Ирина Михайловна** доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Институт стратегии развития образования РАО. Россия, Москва
- Литвин Дмитрий Владимирович** кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры организации огневой и физической подготовки, Академия управления Министерства внутренних дел РФ. Россия, Москва
- Макушина Ольга Петровна** кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Воронежский государственный университет. Россия, Воронеж
- Обухова Юлия Владимировна** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, Академия психологии и педагогики Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Рыжова Виктория Сергеевна** младший научный сотрудник, Научно-исследовательская лаборатория теории и практики образования и развития лиц с особыми образовательными потребностями, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Рыжова Ольга Семеновна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры образования и педагогических наук, Академия психологии и педагогики Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Суоми Ирина Павловна** кандидат психологических наук, руководитель, Некоммерческая общественная организация Integraatio ry. Финляндия, Котка
- Читохян Алена Анатольевна** обучающийся 2 курса образовательной программы магистратуры «Междисциплинарные исследования и сопровождение одаренности», Академия психологии и педагогики Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону

- Шахворостова Татьяна Владимировна** кандидат психологических наук, генеральный директор, ООО «Центр развития личности и психологической помощи «Сильная Личность – Основа Нации (СЛОН)». Россия, Владимир
- Щукина Мария Алексеевна** доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Института медицинского образования, Национальный медицинский исследовательский центр им. В.А. Алмазова Минздрава России. Россия, Санкт-Петербург.

СЕКЦИЯ 3

- Балюкова Инна Борисовна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и сопровождения развития ребенка, Псковский государственный университет. Россия, Псков
- Данилова Марина Викторовна** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии. Россия, Санкт-Петербургский государственный университет. Россия, Санкт-Петербург
- Жернов Сергей Вячеславович** ассистент кафедры социальной и возрастной психологии, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина. Россия, Тамбов
- Зайцева Светлана Александровна** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. Россия, Нижний Новгород
- Мусийчук Сергей Васильевич** кандидат философских наук, доцент кафедры управления, экономики и социально-гуманитарных дисциплин, Сочинский государственный университет (филиал в г. Анапа). Россия, Анапа
- Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна** кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Тюменский государственный университет. Россия, Тюмень
- Провоторова Наталия Викторовна** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Луганский государственный педагогический университет. ЛНР, Луганск

- Ромашова Наталья Николаевна** социальный педагог, МБОУ «Школа № 23» обучающийся 3 курса образовательной программы магистратуры «Психология самоопределения, самореализации и профессиональной деятельности», Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Соловьев Андрей Горгоньевич** доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой психиатрии и клинической психологии, Северный государственный медицинский университет. Россия, Архангельск
- Трошихина Евгения Германовна** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет. Россия, Санкт-Петербург
- Шевелева Анна Максимилиановна** кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной и прикладной психологии образования, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону.

СЕКЦИЯ 4

- Галустян Ольга Владимировна** доктор педагогических наук, профессор кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Лю Сыци** аспирант, Южный федеральный университет. КНР, Хэнань
- Меланьяна Анна Анатольевна** кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии факультета философии и психологии, Воронежский государственный университет. Россия, Воронеж
- Симанкова Юлия Ивановна** аспирантка факультета профессиональной педагогики и психологии, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Россия, Екатеринбург
- Скрипка Александр Сергеевич** заместитель атамана, Окружное казачье общество «Балтийский отдельный казачий округ – Балтийский казачий союз Калининградской области». Россия, Калининград

Чубова Ирина Ивановна кандидат психологических наук, заведующий кафедрой дефектологии и психологической коррекции, Луганский государственный педагогический университет. Россия, Луганская Народная Республика, Луганск

Шингаев Сергей Михайлович доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. Россия, Санкт-Петербург

СЕКЦИЯ 5

Бахиркин Михаил Романович обучающийся 1 курса специалитета направления подготовки (специальность) 31.05.01 «Лечебное дело», Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького». Донецкая Народная Республика, Донецк

Бомбина Ирина Александровна частная практика при семейном и юношеском центре «Шалаш», танцевально-двигательный психолог, секретарь в Ассоциации танцевально-двигательной терапии. Германия, Берлин

Вершинкина Елена Валерьевна педагог-психолог сектора дистанционного консультирования «Детский телефон доверия» отдела экстренной психологической помощи, Московский государственный психолого-педагогический университет. Россия, Москва

Громова Алина Владимировна заведующая сектором дистанционного консультирования «Детский телефон доверия», Московский государственный психолого-педагогический университет, Россия, Москва

Жулина Галина Николаевна кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону

Зинченко Марина Олеговна педагог дополнительного образования, Автономная Некоммерческая Общеобразовательная Организация Гимназия «ЛИДЕР». Россия, Краснодар

Иванова Виктория Николаевна обучающийся 4 курса бакалавриата направления подготовки 44.03.02 «Психология и социальная педагогика», Иркутский государственный университет Педагогический институт. Россия, Иркутск

- Кнышева Татьяна Петровна** ведущий аналитик отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет. Россия, Москва
- Кошелева Екатерина Сергеевна** ассистент кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения, Московский педагогический государственный университет. Россия, Москва
- Лисова Екатерина Николаевна** кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Воронежский государственный университет. Россия, Воронеж
- Лукьяненко Екатерина Станиславовна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии развития Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Матафонова Светлана Иннокентьевна** кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Иркутский государственный университет Педагогический институт. Россия, Иркутск
- Мирзаназарова Азиза Мирзаабдуллаевна** старший преподаватель кафедры языков и иностранных языков, Наманганский государственный институт иностранных языков имени И. Ибрата. Узбекистан, Наманган
- Наумова Татьяна Валентиновна** кандидат психологических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, Пятигорский государственный университет. Россия, Пятигорск
- Панкратова Ирина Анатольевна** кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной и прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики., Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Романенко Юлия Анатольевна** доктор педагогических наук, заведующий кафедрой естественно-математических дисциплин и методики их преподавания, Донецкий республиканский институт развития образования. Донецкая Народная Республика, Донецк

- Рыжова Ирина Дмитриевна** педагог-психолог отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет. Россия, Москва
- Семенова Ксения Григорьевна** педагог-психолог, Московский государственный психолого-педагогический университет. Россия, Москва
- Тукфеева Юлия Владимировна** кандидат педагогических наук, начальник отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет. Россия, Москва
- Фурманов Игорь Александрович** доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и организационной психологии. Белорусский государственный университет. Республика Беларусь, Минск
- Черненко Любовь Алексеевна** воспитатель, МАОУ «Школа №96 Эврика-Развитие», обучающийся 2 курса образовательной программы магистратуры «Практическая психология образования», Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Чжао Сылу** обучающийся 3 курса образовательной программы аспирантуры «Социальная психология», Белорусский государственный университет. Республика Беларусь, Минск
- Щукина Елена Геннадьевна** старший преподаватель кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, Забайкальский государственный университет. Россия, Чита
- Debajyoti Gupta** Master Degree, Tripura University. India, Agartala, Tripura.

СЕКЦИЯ 6

- Атаманова** ассистент, Луганский Государственный педагогический университет. Луганская Народная Республика, Луганск
- Ольга Сергеевна**
- Мазкина** кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Воронежский государственный университет. Россия, Воронеж
- Ольга Борисовна**
- Мамедова** Ph. D., педагог, Азербайджанский государственный педагогический университет. Азербайджан, Баку
- Ирана Октай кызы**
- Манукян** студент, Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова, Россия, Москва
- Алина Александровна**
- Семёнова** кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии, Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова, Россия, Москва
- Наталья Дмитриевна**
- Суворова-Григорович** кандидат медицинских наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции, Луганский Государственный педагогический университет. Луганская Народная Республика, Луганск
- Анна Александровна**

СЕКЦИЯ 7

- Беккерман Павел Борисович** кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Международная академия образования, Россия, г. Москва
- Беккерман Татьяна Евгеньевна** преподаватель фортепиано, Детская музыкальная школа №1 имени П.И. Чайковского, Россия, г. Владикавказ
- Гультяев Александр Васильевич** обучающийся 4 курса образовательной программы бакалавриата «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки «Русский, Иностранный язык», Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Россия, г. Ишим
- Исмагилова Джамиля Рахимовна** обучающийся 5 курса образовательной программы бакалавриата «Психология служебной деятельности» (профиль «Психология безопасности»), Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова Россия, г. Магнитогорск

Казанцева Марина Павловна обучающийся 4 курса образовательной программы бакалавриата «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки «Русский, Иностранный язык», Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Россия, г. Ишим

Кунгурова Ирина Михайловна кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания, Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Россия, г. Ишим

Лю Даньци преподаватель, Музыкальная консерватория Университета Линьи КНР, г. Линьи

Су Тао обучающийся 4 курса образовательной программы аспирантуры «Социальная и организационная психология», факультет философии и социальных наук, Белорусский государственный университет, КНР, г. Пиндиншань

СЕКЦИЯ 8

Кравчишина Елена Александровна кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции, Луганский государственный педагогический университет. Россия, Луганск

Кузнецова Наталья Ильинична педагог-психолог, МОУ Лицей № 3 Тракторозаводского района. Россия, Волгоград

Макаренко Ольга Владимировна преподаватель кафедры психологии развития, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону

Марокова Марина Викторовна кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и коммуникативных дисциплин, Волгоградская государственная академия физической культуры. Россия, Волгоград

Мельникова Ольга Тимофеевна доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Россия, Москва

- Мирзаназарова Азиза** старший преподаватель кафедры языков и иностранных языков, Наманганский
- Мирзаабдуллаевна** государственный институт иностранных языков имени И. Ибрата. Узбекистан, Наманган
- Набижанова Малика** юниор-исследователь, Наманганский
- Бахтиёр кизи** государственный институт иностранных языков имени И. Ибрата. Узбекистан, Наманган
- Нестерова Екатерина Михайловна** обучающийся 2 курса образовательной программы аспирантуры «Психологические науки», Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Россия, Москва
- Плотников Александр Юрьевич** обучающийся 1 курса образовательной программы аспирантуры «Общая психология, психология личности, история психологии», Российский Университет Дружбы Народов. Россия, Москва
- Тамаров Лев Ильич** обучающийся 1 курса образовательной программы аспирантуры «Общая психология, психология личности, история психологии», Российский университет дружбы народов. Россия, Москва
- Федотова Елена Валерьевна** супервизор отдела организации деятельности телефонов экстренной психологической помощи, Волгоградский областной центр развития и контроля качества. Россия, Волгоград
- Черная Анна Викторовна** доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии развития, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Шайкина Елена Александровна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Луганский государственный педагогический университет. Россия, Луганск
- Шейнов Виктор Павлович** доктор социологических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства, Республиканский институт высшей школы. Беларусь, Минск

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

- Альмешкина А.А., Ряполова Т.Л., Абрамов В.А.*
Самоэффективность и самоконтроль студентов
первого курса в зависимости от среднего балла аттестата . . . 25
- Ахмеджанова Д.Р.*
Использование технологий для обратной связи:
социальная регуляция обучения. 32
- Бреус Е.Д., Рубанникова Е.А.*
Особенности представлений о преподавателе и о себе
как трудном партнере общения у студентов психологов
и студентов других специальностей. 39
- Кончакова Е.В., Гайдар К.М.*
Возможности учебной группы как субъекта
психологической помощи. 47
- Лызь Н.А., Гладкая Е.В.*
Саморегулируемое обучение и развитие
самостоятельности студентов 55
- Марьин М.И., Никифорова Е.А.*
Проблема формирования профессиональных
ценностей в процессе становления личности
профессионала. 63
- Набиева З.Б.*
Роль социокультурной адаптации иностранных
студентов обучающихся за рубежом 69
- Сафонова А.В., Гурьев В.В., Лазукина Л.О.*
Формирование духовно-нравственных ценностей
в процессе воспитания будущих офицеров 74

<i>Улыбышева И.Н.</i> Динамика адаптации студентов к образовательной среде вуза.	81
<i>Ульянина О.А., Хайрова З.Р., Никифорова Е.А.</i> Цифровая трансформация психологической службы в системе образования: региональный опыт	87
<i>Федосина С.С.</i> Представления о каузальности в области психологии эмоций у студентов непсихологических и психологических специальностей.	94
<i>Чан Сяохуэй</i> Отношение к деньгам белорусских и китайских студентов . . .	102
<i>Черных Л.А.</i> К вопросу стрессоустойчивости будущих педагогов	109
<i>Чудинова Е.В.</i> Об изменении роли учителя в учебной деятельности в эру цифровизации	116

СЕКЦИЯ 2

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

<i>Вознюк Е.В., Жолудева С.В.</i> Особенности оптимизма и пессимизма в студенческом возрасте	120
<i>Курдюмова И.М.</i> Личное развитие учащихся школ Великобритании: некоторые особенности учебных программ	127
<i>Литвин Д.В.</i> Межсубъектное взаимодействие в событийно- смысловых механизмах личностного развития	135
<i>Макушина О.П.</i> Связь прокрастинации студентов с особенностями их временной перспективы	143

<i>Обухова Ю.В.</i> Особенности самореализации молодых специалистов сферы образования.	148
<i>Суоми И.П.</i> От интеграции личности к интеграции семьи и общества . . .	155
<i>Читохян А.А., Рыжова О.С., Рыжова В.С.</i> Возможности театральной педагогики в изменении учебной мотивации и развитии творческой одаренности школьников	164
<i>Шахворостова Т.В.</i> Психологические детерминанты самореализации личности в процессе жизнедеятельности.	172
<i>Щукина М.А.</i> Полифония современных социальных представлений о саморазвитии личности	178

СЕКЦИЯ 3

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

<i>Балюкова И.Б.</i> Личностная обусловленность эмоционального выгорания сотрудников федеральной службы судебных приставов	183
<i>Данилова М.В., Трошихина Е.Г.</i> Субъективное психологическое благополучие подростков как ресурс в преодолении кризиса профессионального самоопределения	191
<i>Жернов С.В., Соловьев А.Г.</i> Влияние особенностей профессиональной деятельности на выраженность эмоционального выгорания личности	198

<i>Зайцева С.А.</i>	
Педагогические ассоциации как средство профессионального развития педагогов.	204
<i>Мусийчук С.В.</i>	
Социокультурная направленность трендов в кейсах при подготовке специалистов сервисной реальности.	209
<i>Неумоева-Колчеданцева Е.В.</i>	
Сопровождение личностного самоопределения будущего педагога с позиции антропологического подхода.	216
<i>Провоторова Н.В.</i>	
Эмоциональный интеллект как фактор эффективности профессиональной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления в условиях инноваций	221
<i>Шевелёва А.М., Ромашова Н.Н.</i>	
Личностные характеристики учителей с разным профессиональным опытом при прохождении обучения по программам дополнительного профессионального образования.	228

СЕКЦИЯ 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Галустян О.В., Лю Сыци</i>	
Психолого-педагогические особенности формирования здорового образа жизни у старшеклассников Китая.	234
<i>Меланьина А.А.</i>	
Основные методические элементы подготовки психологов-практиков.	239
<i>Симанкова Ю.И.</i>	
Психолого-педагогический аспект профилактической работы в деятельности сотрудников ПДН.	244

- Скрипка А.С., Скрипка О.А.*
Из опыта психолого-методического сопровождения молодежи на примере реализации образовательной траектории на базе организаций Балтийского отдельного казачьего округа249
- Чубова И.И.*
К вопросу профилактики и восстановлению от комплексного посттравматического стрессового расстройства у студенческой молодежи ЛНР257
- Шингаев С.М.*
История становления и развития психологической службы в системе образования Санкт-Петербурга263

СЕКЦИЯ 5

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

- Бомбина И.А.*
Использование методов танцевально-двигательной терапии в поддержке развития эмоционального интеллекта детей271
- Громова А.В., Вершинкина Е.В.*
Работа с ситуацией неопределённости у детей и подростков в формате дистанционного психологического консультирования279
- Жулина Г.Н.*
Особенности социального интеллекта старших дошкольников с разным уровнем тревожности287
- Зинченко М.О.*
Формирование навыков эмоционального интеллекта как фактор развития личности учащихся в образовательном процессе294

<i>Кошелева Е.С.</i> Формирование семейных ценностей в подростковом возрасте: опыт современных исследований.	301
<i>Лисова Е.Н.</i> Постадаптационная социализация приемного ребенка в семье	306
<i>Лукьяненко Е.С., Черненко Л.А.</i> Особенности толерантности к неопределенности у матерей дошкольников.	311
<i>Матафонова С.И., Иванова В.Н.</i> Профилактика конфликтного поведения у подростков в школе с использованием копинг-стратегий	316
<i>Мирзаназарова А.М.</i> Роль домашнего чтения, как фактор создания положительного образа семьи у дошкольника	323
<i>Наумова Т.В.</i> Компьютерная игра как средство развития психомоторных способностей дошкольника.	328
<i>Панкратова И.А.</i> Особенности адаптационных и копинг-стратегий старшекласников из полных и неполных семей	336
<i>Романенко Ю.А., Бахиркин М.Р.</i> Факторы психического здоровья старшекласников: гигиеническая оценка расписания уроков.	341
<i>Семенова К.Г.</i> Роль системы ценностных ориентаций в личностном становлении подростков с дезадаптивными формами поведения	348
<i>Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Рыжова И.Д.</i> Функциональная грамотность: креативное мышление подростков как формирующий фактор профессионального самоопределения (на примере обучающихся в 9-х классах)	353

- Чжао Сылу, Фурманов И.А.*
Влияние тактики разрешения родительско-детского конфликта на агрессивность китайских студентов в периоды детства и ранней взрослости.360
- Щукина Е.Г.*
Субъективное благополучие воспитателей в детских садах с разными типами образовательной среды.367
- Debajyoti Gupta*
Anxiety and stress among indian adolescents.374

СЕКЦИЯ 6

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

- Мазкина О.Б.*
Особенности родительского отношения к ребенку с РАС.377
- Мамедова И.О. кызы*
Психолого-педагогическая помощь обучающимся с особыми образовательными потребностями: социализация и успешная интеграция лиц с ОВЗ в современное общество384
- Манукян А.А., Семёнова Н.Д.*
Гендер и его влияние на показатели физического и психического здоровья.389
- Суворова-Григорович А.А., Атаманова Ю.С.*
Особенности когнитивного дефицита младших школьников с диагнозом минимальная мозговая дисфункция.395

СЕКЦИЯ 7

ЛИЧНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Беккерман П.Б., Беккерман Т.Е.

Психологические издержки творческого развития
детей в музыкальном образовании399

Гультяев А.В., Казанцева М.П., Кунгурова И.М.

Комикс как средство самореализации
личности подростка406

Исмагилова Д.Р.

Юмор татарского народа через призму этнопсихологии . . .412

Лю Даньци

Деятельностный подход в формировании ценностного
отношения студентов специальности «Музыковедение»
к классическому хоровому наследию в университетах
Китая418

Су Тао

Лонгитюдное исследование влияния показателей
социокультурной адаптации на психического здоровья
китайских студентов425

СЕКЦИЯ 8

РАЗВИВАЮЩИЕ РЕСУРСЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Кравчишина Е.А.

Понятие медиаграмотности в контексте проблемы
профессиональной подготовки будущих учителей-
логопедов.431

Кузнецова Н.И., Марокова М.В., Федотова Е.В.

Личность и деятельность специалиста службы
телефона доверия в условиях цифровой
трансформации общества.437

<i>Набижанова М.Б. кизи, Мирзаназарова А.М.</i> Влияние виртуальной реальности на трансформацию концептуальной картины мира у молодежи	443
<i>Нестерова Е.М., Мельникова О.Т.</i> Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов дистанционным обучением	448
<i>Плотников А.Ю.</i> Особенности построения сампорезентации в социальных сетях.	456
<i>Тамаров Л.И.</i> Мотивы использования приложения для знакомств Tinder	464
<i>Черная А.В., Макаренко О.В.</i> Информативность психодиагностических инструментов в оценке рисков психического и физического здоровья подростков	470
<i>Шайкина Е.А.</i> Влияние личностных особенностей студентов на принятие цифровой трансформации учебного процесса.	475
<i>Шейнов В.П.</i> Психологическое неблагополучие в ситуациях цифровых зависимостей	481

ГРНТИ 14.35.07

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И САМОКОНТРОЛЬ СТУДЕНТОВ
ПЕРВОГО КУРСА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СРЕДНЕГО БАЛЛА
АТТЕСТАТА

*Альмешкина Александра Алексеевна, Ряполова Татьяна
Леонидовна, Абрамов Владимир Андреевич*

*Государственная образовательная организация высшего
профессионального образования «Донецкий национальный
медицинский университет имени М. Горького», г. Донецк*



Аннотация. В статье рассматривается самоконтроль и самооэффективность в сфере предметной деятельности и в сфере межличностного общения, которые являются составляющими адаптационного личностного ресурса, у студентов первого курса медицинского университета. Самоэффективность рассматривается как уверенность человека в собственной способности эффективно справляться в различных ситуациях и видах деятельности, которые представляют для личности некоторую ценность. Самоконтроль выступает ключевым аспектом саморегуляции учебной деятельности и поведения первокурсников. Мы предположили, что сформированность компонентов адаптационного личностного ресурса отражается в среднем балле аттестата. В результате эмпирического исследования было выявлено, что, действительно, уровень данных личностных ресурсов статистически значимо выше у студентов первого курса со средним баллом аттестата $\geq 4,5$ (90 %).

Ключевые слова: самооэффективность, самоконтроль, первокурсники, средний балл аттестата.

SELF-EFFICACY AND SELF-CONTROL OF FIRST-YEAR STUDENTS
DEPENDING ON THE AVERAGE SCORE OF THE CERTIFICATE

*Almeshkina Aleksandra Alekseevna, Ryapolova Tatiana Leonidovna,
Abramov Vladimir Andreevich*

*State Educational Institution of Higher Professional Education
«M. Gorky Donetsk National Medical University», Donetsk*



Abstract. The article deals with self-control and self-efficacy in the field of subject activity and in the field of interpersonal communication, which are components of the adaptive personal resource of first-year medical university students. Self-efficacy is considered as a person's confidence in their own ability to cope effectively in various situations and activities that are of some value to the individual. Self-control is a key aspect of self-regulation of educational activities and behavior of first-year students. We assumed that the formation of the components of the adaptive personal resource is reflected in the average score of the certificate. As a result of an empirical study, it was revealed that, indeed, the level of these personal resources is statistically significantly higher among first-year students with an average certificate score of ≥ 4.5 (90 %).

Keywords: self-efficacy, self-control, first-year students, average grade of the certificate.

На конкурентоспособность студентов указывает наличие совокупности значимых для эффективной реализации учебной деятельности умений и свойств. Необходимой задачей образования является формирование навыков, способствующих реализации и организации самоэффективности первокурсников. Самоэффективность является составляющей личностного потенциала и проявляется в ощущении собственной компетентности, способности успешно выполнять профессиональные и учебные задачи. Она выступает важным компонентом, требующимся для развития профессионального самосознания студентов. Самоэффективность облегчает адаптацию к образовательному процессу, появляющимся трудностям, новым условиям жизни, усиливает волевые свойства и активность, способствует раскрытию способностей и дости-

жению поставленных задач. М. Шеером и Дж. Маддуксом была разработана психодиагностическая методика, оценивающая самоэффективность в различных сферах. При убежденности личности в том, что свой багаж знаний, приобретенный в определенном виде деятельности она может успешно использовать в дальнейшем в схожей ситуации мы говорим о самоэффективности в предметной деятельности, а при уверенности индивида в его коммуникативных способностях, эффективности при общении, возможности легко справиться с любыми задачами общения – о самоэффективности в общении [2, 6]. Уверенность студента в том, что он может справиться с возникающими препятствиями в процессе освоения нового вида деятельности выступает убедительным прогностическим фактором успешности в деятельности [4].

Самоконтроль представляет собой умение индивида управлять собственным поведением и эмоциями, рационально реагировать на обстоятельства, без импульсивного поведения и прекращать действия, которые вызваны нежелательными импульсами и эмоциями [3]. Данный компонент адаптационного личностного ресурса студентов оказывает поддержку в личностной реализации в учебной деятельности, за счет сознательного и осмысленного приобретения знаний, умений и навыков. Он фигурирует в ходе всего процесса профессиональной подготовки специалиста, при этом чаще развивается спонтанно. Но в педагогической системе развивающегося обучения самоконтроль должен присутствовать на всех этапах учебно-воспитательной работы в виде упорядоченного целенаправленного процесса. Феномен самоконтроля является обязательным признаком самосознания, без которого невозможно формирование компетентного специалиста [5].

Целью данного исследования являлось исследование уровня самоэффективности и самоконтроля, как компонентов адаптационного личностного ресурса, у студентов, обучающихся на первом курсе медицинского университета, с различным средним баллом аттестата.

Материал и методы исследования. Набор материала для исследования осуществлялся в ноябре-декабре 2021 года. В нем приняли

участие 742 студента, которые начали обучаться в медицинском университете в сентябре 2021 года. Из них девушек – 515 (69,4 %), юношей – 227 (30,6 %). Средний возраст первокурсников составил 17 лет (17–18). Все респонденты были разделены на две группы исследования в зависимости от их среднего балла аттестата: в группу I вошли первокурсники со средним баллом аттестата равным или выше 4,5 (90 %) – 638 испытуемых (86 %); группа II включала студентов первого курса, средний балл аттестата которых был ниже 4,5 (90 %) – 104 обследуемых (14 %). Социально-психологический метод был направлен на исследование самооффективности и самоконтроля. Для определения уровня самооффективности использовалась «Методика диагностики самооффективности» Дж. Маддукса и М. Шеера, переведенная на русский язык и адаптированная А.В. Бояринцевой [6, 1], для оценки уровня самоконтроля был отобран «Опросник (краткая шкала) самоконтроля» Дж. Тэнгни, Р. Баумайстер, А.Л. Бун (2004), русскоязычная адаптация и валидизация Т.О. Гордеевой и др. (2016) [3]. Результаты математически обрабатывались с помощью пакета статистического анализа «MedStat v.5.2». Когда распределение не отличалось от нормального определяли значения среднего арифметического (M) и стандартного отклонения (SD), при отличии распределения от нормального – медиану (Me) и значения нижнего и верхнего квартилей (Q1-Q3). Сравнение средних двух независимых выборок происходило с использованием критерия Манна-Уитни, так как распределение отличалось от нормального. Также был выполнен корреляционный анализ, чтобы выявить связь между признаками: применялись коэффициент корреляции Пирсона (если распределение не отличалось от нормального) и коэффициент ранговой корреляции Кендалла (когда распределение отличалось от нормального). Во всех случаях отличие считалось статистически значимым при уровне значимости $p < 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение. При исследовании самооффективности в сфере предметной деятельности у испытуемых, в зависимости от среднего балла аттестата, были выявлены статистически значимые различия: I группа – 31 (10–52), II груп-

па – $22,1 \pm 26,6$ (16,9–27,3); $p=0,002$. В обеих группах уровень самоэффективности в сфере предметной деятельности соответствует среднему, однако у первокурсников медицинского университета с более высоким средним баллом аттестата он статистически значимо выше. Соответственно, данная категория студентов в большей степени убеждена в том, что приобретенные в школе навыки, знания и умения могут быть использованы при обучении в университете, и обязательно добьется успеха. Вера в собственную победу в деятельности нацеливает на выбор более сложных задач, поставку новых целей, активацию таких личностных качеств как упорство, настойчивость, целеустремленность. Они осознают свои способности и используют их, что способствует саморазвитию, самореализации, повышению самооценки и достижению достаточно высоких результатов в предметной деятельности.

Были выявлены статистически значимые различия в сравниваемых группах и при оценке самоэффективности в сфере межличностного общения: I группа – 7 (-1–14), II группа – $3,5 \pm 10$ (1,6–5,5); $p=0,013$. У студентов с различным средним баллом аттестата уровень самоэффективности в сфере межличностного общения оценивается как средний, при этом у первокурсников со средним баллом аттестата $\geq 4,5$ (90 %) он статистически значимо выше. Это может свидетельствовать о том, что у данных студентов в большей степени развито представление об их коммуникативной компетентности, уверенности, что они смогут быть эффективными и приятными собеседниками, легко решающими различные задачи общения. А для студента-медика коммуникация является неотъемлемым инструментом, благодаря которому выполняется и достигает положительного результата деятельность.

Необходимо отметить, что были выявлены статистически значимые различия в уровне самоконтроля сравниваемых групп: I группа – 43 (36–48), II группа – $39,5 \pm 7,8$ (38–41); $p=0,001$. В первой группе уровень самоконтроля соответствует среднему, приближаясь к высокому и статистически значимо выше, чем во второй (средний уровень). Это говорит о том, что первокурсники с высоким средним баллом аттестата организованней и настойчивей

при достижении поставленных целей и решении необходимых задач. Они обладают более конструктивным мышлением, помогающим оптимистичнее смотреть на появляющиеся в жизни сложности, которые они могут контролировать и которыми могут управлять.

Немаловажно, что между показателями самооффективности в предметной деятельности и самоконтроля первокурсников, имеющими разные оценки в аттестате выявлены статистически значимые корреляционные связи: средняя ($Tau=0,53$, $p<0,01$) у студентов с высоким средним баллом аттестата; средняя ($R=0,6$, $p<0,001$) у испытуемых II группы. Следовательно, чем выше развит у студентов-медиков самоконтроль, являющийся личностно-мотивационным ресурсом, тем эффективнее они в предметной деятельности. Также выявлена очень слабая корреляционная связь ($Tau=0,22$, $p<0,01$) у первокурсников с более высоким средним баллом аттестата между показателями самооффективности в сфере межличностного общения и самоконтроля. Хотя связь и очень слабая, но можно говорить о том, что чем выше уровень самоконтроля у студентов первого курса со средним баллом аттестата $\geq 4,5$ (90 %), тем больше они убеждены в собственной коммуникативной компетентности и стремятся достичь высоких результатов в межличностном общении.

Выводы. Важно уже на начальном этапе поступления в медицинский университет помогать студентам в реализации адаптационного личностного потенциала, повышая уровень его компонентов, таких как самоконтроль и самооффективность в сферах предметной деятельности и межличностного общения. Ведь чем выше у первокурсников развиты и задействованы данные компоненты, тем они увереннее в собственной компетентности, что является важной мотивационной предпосылкой, которая определяет и контролирует их поведение и выраженность целеустремленности в ходе освоения и выполнения учебных, профессиональных функций, а также в процессе межличностного общения. Можно говорить о том, что на сформированность самоконтроля и самооффективности в какой-то степени оказывает влияние и то,

как студенты-медики учились в школе, какие усилия приложили для получения новых знаний, умений и навыков, что отражается в аттестате. А чем лучше развиты данные личностные ресурсы на довузовском этапе, тем легче первокурсникам приспособиваться к новым требованиям, предъявляемым университетом. Полученные нами данные могут быть использованы при разработке личностно-ориентированных программ для психокоррекционной работы с первокурсниками.

Литература:

1. *Бояринцева А.В.* Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя: дис.... канд. психол. наук. Москва, 1995.
2. *Воронцова Е.Г.* Взаимосвязь представлений о самооффективности с мотивацией достижения успеха у юношей и девушек, обучающихся на психологическом и юридическом направлениях обучения в вузе // *Baikal Research Journal*. 2019. № 10 (1). С. 3. doi: 10.17150/2411-6262.2019.10(1).3
3. *Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Сычев О.А., Бобров В.В.* Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // *Культурно-историческая психология*. 2016. № 12 (2). С. 46–58.
4. *Гордеева Т.О.* Самооффективность как составляющая личностного потенциала // *Личностный потенциал: структура и диагностика* / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 191–211.
5. *Петров А.В., Стародубцева В.С.* Педагогическая стратегия формирования самоконтроля выпускника вуза // *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 2 (63). С. 249–254.
6. *Mark Sherer, James E. Maddux, Blaise Mercandante, Steven Prentice-Dunn, Beth Jacobs, Ronald W. Rogers.* The self-efficacy scale: Construction and validation // *Psychological Reports*. 1982. № 51. P. 663–671.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ: СОЦИАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ОБУЧЕНИЯ

Ахмеджанова Диана Рафаильевна

*Институт Образования, НИУ «Высшая Школа Экономики»,
г. Москва*



Аннотация. Статья описывает использование студентами различных источников автоматизированной обратной связи (АОС) при работе над эссе. Взаимодействие учащихся с АОС изучалось сквозь призму модели Самостоятельной и Социальной Регуляции Обучения в контексте академического письма. Таким образом, выбор учащихся в отношении авто-исправлений и получения дополнительной обратной связи от программ автоматизированной оценки письма (АОП) предполагает саморегулирующие процессы запроса о помощи и управление процессами выбора методов формулирования и редактирования написанного. Использование АОП стало примером использования социального регулирования, предлагаемого технологиями, которые обеспечивают учащимся АОС. Таким образом, АОП генерируют обратную связь, а студенты решали принимать или отвергать корректировки.

Ключевые слова: автоматизированная обратная связь, саморегуляция обучения, социальная регуляция обучения

TECHNOLOGY AS A SOURCE OF FEEDBACK: SOCIAL REGULATION OF LEARNING

Akhmedjanova Diana Rafailevna, Ph.D.

*Institute of Education, National Research University “Higher School of
Economics”, Moscow*



Abstract. This paper reports on students' (n = 2) use of various sources of automated feedback while working on a research paper. Students' interactions with automated feedback were examined through the lens of the Model of

Self- and Socially-regulated Multilingual Writing. That is, students' choice to attend to autocorrections and seek additional feedback from automated writing evaluation (AWE) suggests self-regulatory processes of help seeking and task management through the writing strategies of revising and editing. The reliance on AWEs was an example of using social-regulation offered by technology, which provided students with automated feedback. In this way, AWEs generated feedback that students decided whether to accept or reject, depending on their writing goals.

Keywords: automated feedback, self-regulated learning, socially-regulated learning

Введение. Развитие текстовых редакторов приводит к повышению эффективности автоматических исправлений ошибок. Такие платформы как Microsoft (MS) Word вышли за рамки исправления только орфографии и пунктуации, а предлагают советы по лексике, грамматике, стилю. Кроме того, коммерчески доступное программное обеспечение для автоматической оценки письма (АОП), такое как Grammarly для англоговорящей аудитории и Орфограмма на отечественном рынке, предоставляют аналогичные и другие параметры, что обеспечивает получение автоматизированной обратной связи (АОС, Bursein et al., 2020). АОС, полученная в текстовом редакторе и программном обеспечении АОП, относится к формирующим корректирующим предложениям и оценкам письма с использованием технологий (Ranalli, 2021).

Результаты исследований среди носителей и не носителей английского языка доказывают положительное влияние неавтоматизированной обратной связи на письменные достижения учащихся. Для того, чтобы обратная связь была эффективной, она должна фокусироваться на задаче, быть конкретной, своевременной и содержать конкретные предложения (Hattie & Timperley, 2007). Такие же выводы подтверждают исследования характеристик АОС. Ranalli (2021) показал, что АОС должна быть достаточно конкретной.

Одним из направлений в формирующем оценивании, частью которого является обратная связь, является связь с саморегуляцией обучения (Andrade et al., 2021). Саморегулируемое обучение

(CPO) представляет собой динамичный процесс постановки целей, отслеживание обучения и контроля когнитивных, метакогнитивных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих и контекстуальных процессов при выполнении учебных задач. Данные исследований свидетельствуют о положительном влиянии CPO на успеваемость учащихся в различных дисциплинах и возрастных группах (Моросанова и Бондаренко, 2020; Wong et al., 2019). С недавних пор фокус с саморегуляции стал смещаться на *социально регулируемое обучение (СоцРО)*.

СоцРО так же относится к процессу регулирования постановки целей, отслеживанию прогресса и контролю процессов, но с участием других людей, технологий и факторов окружающей среды, создавая предпосылки для совместного регулирования обучения (Andrade et al., 2021; Hadwin et al., 2018).

Для понимания этих процессов, рассмотрим их на примере теоретической рамки *Самостоятельной и Социальной Регуляции Обучения* в контексте академического письма (Рисунок 1; Akhmedjanova & Моеуаерт, 2022). Рамка организована вокруг трех обширных сфер: внутренние процессы (C-I, M-N), внешние процессы (A-B, J-N) и культурная среда (O). Каждая сфера имеет собственный набор процессов, способствующих развитию навыков по изучаемому предмету и само-/социальной регуляции обучения. В соответствии со схемой в рисунке 1, внешние процессы учащегося включают методы обучения (A-B) и формирующего оценивания – обратную связь, происходящих в классе (J-N). К внутренним процессам учащегося относятся фоновые знания по дисциплине и мотивационные убеждения, что приводит к выбору стратегий и методов выполнения заданий (C-I, M-N). Наконец, культура (O) помещает оба типа процессов в социокультурный контекст.

В этой статье мы уделяем внимание СоцРО, обеспечиваемому получением обратной связи от технологий (K), а также самим технологиям, поскольку они используются в качестве одной из стратегий проверки и редактирования (F-G), которые студенты используют для улучшения своих эссе (J). В частности, в исследовании рассматриваются следующие вопросы:

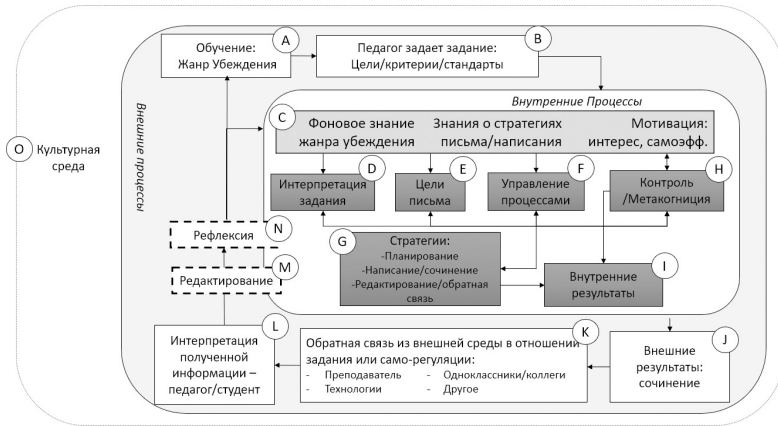


Рис. 1. Самостоятельная и Социальная Регуляция Обучения на Примере Академического Письма.

- Какие виды АОС получают многоязычные учащиеся от программ:
 - (MS) Word и Google Docs?
 - Для автоматической оценки письма (например, Grammarly и QuillBot)?
- Какие типы исправлений вносят многоязычные учащиеся на основе АОС?
- Какие профили само- и социально регулируемого поведения демонстрируют учащиеся?

Метод. В этом исследовании использовался метод кейс-стади с несколькими участниками (Yin, 2018).

Контекст и выборка. Исследование проводилось в государственном университете в Абу-Даби, ОАЭ. Обучение в университете проводится на английском языке, по 12 программам бакалавриата и 15 программам магистратуры технических направлений. Студенческий состав включает около 1300 студентов.

В этом исследовании принимали участие студенты первого курса бакалавриата: 1 мальчик (Абдулла) и 1 девочка (Ширина) 19 лет. Студенты были набраны из обязательного общеобразовательного курса English 101.

Данные были собраны в октябре-ноябре 2021 года. Студенты приняли участие в 5 индивидуальных интервью (по одному в неделю), где делились своим опытом работы над эссе. Они также записывали экраны своих компьютеров во время работы над эссе при помощи Scre.io. Последние два интервью включали стимулированное воспоминание (stimulated recall), когда студенты объясняли своё поведение при написании эссе на основе видеозаписей.

Студенты приняли участие в 10 интервью и записали около 18 часов видео. Интервью были транскрибированы и раскодированы двумя кодировщиками. Для анализа данных интервью применялся тематический анализ, а для анализа видео применялся метод анализа видеоданных (Nassauer & Legewie, 2021). Весь анализ проводился в программе MAXQDA 2022.

Результаты. Студенты использовали текстовые редакторы и АОП. Абдулла писал свои черновики в Google Docs, а Ширина также использовала и MS Word. Кроме того, Ширина использовала АОП Grammarly и Quillbot при написании эссе.

Типы ошибок. Наиболее частым типом ошибок у обоих студентов была орфография: в черновиках было 110 случаев ошибок в написании слов. Абдулла так же делал грамматические ошибки (22). В случае с Шириной, основной ошибкой было многословие (8) и, на основе АОП, выбор слов в предложениях. Оба студента принимали большинство исправлений, предложенных программами.

Типы исправлений. Абдулла делал исправления низкого уровня: увидев волнистую линию в тексте, он наводил курсор на подчеркнутое слово, просматривал предложенный вариант и принимал его. В то время как Ширина делала исправления высокого уровня. Так, в Quillbot, она внимательно читала парафраз и оценивала каждое слово, чтобы убедиться в его правильности. Затем она копировала парафраз в Grammarly, чтобы проверить грамматику. В конце она копировала финальную версию предложения в свое эссе.

Само- и социальная регуляция. В соответствии с рисунком 1, оба студента практиковали СРО и СоцРО. Они применяли СРО управляя процессом написания эссе (F, J), при помощи стратегий

формулировки и редактирования (G), получая обратную связь от технологий (K). Видеоданные так же показывают примеры СоцРо в виде АОС от текстовых редакторов и АОП (K). В случае с Абдуллой, СоцРо было автоматическим и ему не приходилось прилагать дополнительных усилий. Однако Ширина продемонстрировала дополнительную СРО, обратившись за помощью (F, G) к внешним АОП (K): Grammarly и Quillbot. Она сделала запрос к АОП как к источнику СоцРо, чтобы улучшить качество своего эссе (J).

Выводы. Исследование показывает, как учащиеся взаимодействуют с АОС с точки зрения СРО и СоцРо. Результаты по типам ошибок и исправлений предполагают, что уровень владения языком может способствовать взаимодействию учащихся с АОС. Кроме того, навыки СРО могут быть связаны с потребностью учащихся в использовании дополнительных ресурсов АОП. Результаты актуальны и в российском контексте, ввиду появления и широкого использования программного обеспечения Орфограммка. Отечественные программы уступают иностранным аналогам по своей функциональности, тем не менее на них стоит обратить внимание. В практическом смысле стоит доработать функциональность программ и стимулировать их использование для помощи учащимся, в том числе при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ. В исследовательском смысле следует понять как пользователи интерпретируют АОС. Также стоит более детально изучить процессы само- и социальной регуляции обучения при использовании АОП.

Литература:

1. Моросанова В. и др. В помощь практическому психологу: опросник Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» // Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени. – 2020. – С. 151–175.
2. Akhmedjanova D., Moeyaert M. Self-Regulated Writing of English Learners: Intervention Development // *Frontiers in Education*. – Frontiers, 2022. – С. 78.
3. Andrade H. L., Brookhart S. M., Yu E. C. Y. Classroom assessment

- as co-regulated learning: A systematic review // *Frontiers in Education*. – Frontiers, 2021. – С. 451.
4. *Burstein J., Riordan B., McCaffrey D.* Expanding automated writing evaluation // *Handbook of Automated Scoring*. – Chapman and Hall/CRC, 2020. – С. 329–346.
 5. *Hadwin A., Järvelä S., Miller M.* Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments // *Handbook of self-regulation of learning and performance*. – Routledge, 2018. – С. 83–106.
 6. *Hattie J., Timperley H.* The power of feedback // *Review of educational research*. – 2007. – Т. 77. – №. 1. – С. 81–112.
 7. *Nassauer A., Legewie N. M.* Video data analysis: A methodological frame for a novel research trend // *Sociological methods & research*. – 2021. – Т. 50. – №. 1. – С. 135–174.
 8. *Ranalli J.* L2 student engagement with automated feedback on writing: Potential for learning and issues of trust // *Journal of Second Language Writing*. – 2021. – Т. 52. – С. 100816.
 9. *Wong J. et al.* Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review // *International Journal of Human–Computer Interaction*. – 2019. – Т. 35. – №. 4–5. – С. 356–373.
 10. *Yin R. K.* Case study research and applications. – Sage, 2018.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕПОДАВАТЕЛЕ
И О СЕБЕ КАК ТРУДНОМ ПАРТНЕРЕ ОБЩЕНИЯ
У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ И СТУДЕНТОВ
ДРУГИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Бреус Елена Дмитриевна, Рубанникова Екатерина Андреевна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону



Аннотация. В статье исследуются представления студентов о преподавателе и о себе как о трудном партнере общения. Изучаются различия этих представлений у студентов различных специальностей и с различным уровнем выраженности центрации: центрацией на себе, или центрацией на другом. Полученные результаты подтверждают, что представления о преподавателе и о себе, как трудном партнере общения, имеют выраженные различия, независимо от специальности: трудным партнером в сравнении с собой для всей выборки студентов выступает преподаватель по всем группам социально-психологических характеристик. Студентов-психологов отличает меньшая степень затруднений в общении с преподавателем, чем студентов других специальностей. У студентов с различным уровнем центрации представления о преподавателе и о себе, как трудных партнерах общения, различаются не только по формальным, но и содержательным параметрам. Выявлено, что студенты, с высоким уровнем центрации не рассматривают себя в качестве трудных партнеров общения для преподавателей. При этом, трудными партнерами для них выступают преподаватели, что говорит об актуализации субъект-объектной формы взаимодействия.

Ключевые слова: трудный партнер, представления о трудном партнере общения, центрация на себе и центрация на других, характеристики затрудненного общения

FEATURES OF IDEAS ABOUT THE TEACHER AND ABOUT
YOURSELF AS A DIFFICULT COMMUNICATION PARTNER
FOR PSYCHOLOGY STUDENTS AND STUDENTS OF OTHER
SPECIALTIES

Breus Elena Dmitrievna, Rubannikova Ekaterina Andreevna

Southern Federal University, Rostov-on-Don



Abstract. The article explores students' ideas about the teacher and about themselves as a difficult communication partner. The differences of these ideas are studied among students of different specialties and with different levels of severity of centralization: self-centered, or centered on another. The results obtained confirm that the ideas about the teacher and about himself as a difficult communication partner have pronounced differences, regardless of the specialty: the teacher in all groups of socio-psychological characteristics acts as a difficult partner in comparison with himself for the entire sample of students. Psychology students are distinguished by a lower degree of difficulty in communicating with a teacher than students of other specialties. Students with different levels of centralization have different ideas about the teacher and about themselves as difficult communication partners, not only in formal, but also in content parameters. It was revealed that students with a high level of centralization do not consider themselves as difficult communication partners for teachers. At the same time, teachers are difficult partners for them, which indicates the actualization of the subject-object form of interaction.

Keywords: difficult partner, ideas about a difficult communication partner, focusing on oneself and focusing on others, characteristics of difficult communication

Исследование выполнено в рамках социально-психологического подхода к феномену затрудненного общения В.А. Лабунской [4], в котором автор рассматривает позитивные или негативные представления о другом в качестве основы для возникновения различной степени затруднений в общении. Если представления субъекта общения о партнере имеют негативную модальность, то есть, социально-психологические характеристики поведения партнера не соответствуют ожиданиям, то субъект может

испытывать затруднения в общении. Степень этих затруднений влияет на систему отношений между партнерами, в нашем случае, на систему отношений между преподавателем и студентом, что может, как облегчить, так и затруднить образовательный процесс и его результативность. В исследованиях, посвященных изучению представлений о трудном партнере общения, выявлены различные социально-психологические и личностные характеристики, влияющие на степень возникающих трудностей общения [1, 2,3]. Тем не менее, особенности представлений о своих преподавателях и о себе, как трудных партнерах общения, а также в связи с выраженностью уровня центрации у студентов психологов и не психологов еще не были изучены.

В нашей работе были сформулированы и проверены следующие предположения: 1. Представления студентов о преподавателе и о себе, как трудных партнерах общения, могут различаться. 2 Представления о себе и о преподавателе, как трудных партнерах общения, могут различаться у студентов с различным уровнем выраженности центрации по формально-содержательным параметрам.

В работе были использованы следующие опросники: Опросник «Социально-психологические характеристики субъекта общения» В. А. Лабунской [4], который позволяет изучить представления о другом, как трудном партнере общения. Опросник включает 5 групп характеристик: экспрессивно-речевые (ЭР) и социально-перцептивные характеристики (СП); характеристики отношения-обращения (ОО) и навыков взаимодействия (НВ). Последняя группа включает характеристики, описывающие условия общения, например: присутствие свидетелей общения, различный статус и возраст партнеров и др. В первой части методики студентам предлагается оценить, насколько любая из перечисленных характеристик поведения преподавателя затрудняет общение с ним (от 5 баллов – очень сильно затрудняет, до 1 балла – не затрудняет). Вторая часть методики предлагает студенту оценить, насколько любая из его собственных характеристик затрудняет общение преподавателя с ним. Таким образом, опросник позволяет выявить формально-содержательные особенности представлений не только

о другом, но и о себе, как трудном партнере общения. Формальные параметры представлены количественными показателями и описывают степень затруднений общения по каждой группе характеристик. Содержательные параметры представлены описанием групповых портретов трудного партнера. Также в исследовании использована методика неоконченных предложений Т.Шустровой [4], направленная на выявление выраженности параметров центрации/децентрации. Высокий уровень центрации говорит о центрации на себе (на своих чувствах, мыслях), низкий уровень центрации (децентрация) говорит о способности переключаться на мысли и чувства партнера.

Полученные показатели степени затрудненности общения студентов характеристиками преподавателей и затрудненности общения преподавателей собственными характеристиками студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Представления общей выборки студентов о преподавателе и о себе, как трудных партнерах общения

Представления о трудном партнере общения	Средние значения степени затрудненности характеристиками субъекта общения			
	ЭР	СП	ОО	НВ
Студенты о преподавателе как трудном партнере общения	7,86	8,74	9,69	9,78
Студенты о себе как трудном партнере общения	5,00	6,08	7,04	7,89

Для проверки первого предположения к полученным данным был применен U-критерий Манна-Уитни. Значимые различия были выявлены в отношении формальных показателей степени

затрудненности по всем группам характеристик, описывающим представления о преподавателе и о себе, как трудных партнерах общения у студентов, и психологов, и не психологов: экспрессивно-речевым характеристикам ($p=0,000$), социально-перцептивным характеристикам ($p=0,000$), характеристикам отношения-обращения ($p = 0,000$) и характеристикам навыков взаимодействия ($p = 0,001$). Это говорит о том, что студенты, вне зависимости от их специальности, рассматривают своих преподавателей более трудными партнерами в сравнении с собой. Данные для проверки второго предположения представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Представления о себе и о преподавателе,
как трудном партнере, у студентов с различным уровнем
выраженности центрации.**

Представления о трудном партнере общения	Средние значения степени затрудненности характеристиками субъекта общения			
	ЭР	СП	ОО	НВ
Студенты с высоким уровнем выраженности центрации о преподавателе как трудном партнере общения	7,56	8,40	8,58	9,00
Студенты с низким уровнем выраженности центрации о преподавателе как трудном партнере общения	8,18	9,01	10,32	9,90
Студенты с высоким уровнем выраженности центрации о себе как трудном партнере общения	4,61	6,29	6,91	7,08
Студенты с низким уровнем выраженности центрации о себе как трудном партнере общения	5,77	6,29	7,45	8,44

По U-критерию Манна-Уитни были получены значимые различия по ряду характеристик, затрудняющих общение партнера

в группах студентов с высокой и низкой выраженностью центрации. Так, выявлены значимые различия в отношении степени затруднений характеристиками отношения-обращения ($p = 0,016$) и условий общения ($p = 0,076$), означающие, что студенты, ориентированные на других (с высокой выраженностью децентрации), оказались более чувствительными к характеристикам отношения-обращения преподавателя и к ситуативным условиям общения, чем студенты, ориентированные на себя (с высокой выраженностью центрации). Вместе с тем, выявлена значимость различий у студентов с низкой и высокой выраженностью центрации в отношении проявления собственных характеристик, затрудняющих общения партнёра (преподавателя): так значимые различия получены в отношении собственных экспрессивно-речевых характеристик ($p = 0,076$) и характеристик навыков взаимодействия ($p = 0,090$). Это означает, что студенты, центрированные на других, в большей степени осознают собственные характеристики в качестве затрудняющих общение преподавателей, чем студенты, центрированные на себе.

Анализ содержания групповых портретов преподавателя, как трудного партнера по общению, позволил выявить важные различия у студентов психологов и не психологов. Так для студентов психологов в портрете преподавателя и себя, как трудных партнеров, выделено не только одинаковое количество характеристик (по 3 характеристики), затрудняющих общение партнера, но и содержание этих характеристик практически совпадает. Так, трудный партнер (преподаватель) – это человек быстро и тихо говорящий, с неприязненным / враждебным отношением к студентам. В собственном групповом портрете трудного партнера студенты психологи также выделяют быстрый темп речи и неприязненное/враждебное отношение к преподавателю и, кроме этого, неумение выйти из общения, вовремя его прекратить. Таким образом, можно сказать, что для психологов характерным является равенство в распределении ответственности между собой и преподавателем в отношении возникновения затруднений в общении, что свидетельствует о субъект-субъектной форме взаимодействия.

В отличие от студентов психологов для студентов других специальностей в портрете преподавателя и себя, как трудных партнеров, выделено не только разное количество характеристик, затрудняющих общение партнера (13 у преподавателя и всего 2 у себя), но и содержание этих характеристик существенно различается. Так, трудный партнер (преподаватель) – это человек, который использует продолжительные паузы в речи, проявляющий определенные стереотипы в восприятии людей (привычку судить о человеке по его внешности и оценивать человека на основе сложившихся в обществе представлений; который может проявлять безразличное, подозрительное, неприязненно-враждебное, властное и высокомерное отношение к студентам; который может перебивать студента в процессе разговора и, при этом, не умеет аргументировать свои замечания; который стремится навязать свою точку зрения студенту. В групповом портрете себя, как трудного партнера, студенты не психологи осознают в качестве характеристик, затрудняющих общение преподавателя, только 2 характеристики: страх быть смешным в глазах преподавателя и концентрацию внимания на собственных чувствах и мыслях. Таким образом, большей ответственностью за возникающие затруднения в общении студенты не психологи наделяют преподавателей, выделяя у них целый спектр самых разнообразных характеристик, приводящих к затруднениям общения, что говорит об актуализации у студентов не психологов субъект-объектной формы взаимодействия.

Литература:

1. Вишневская О. Н. Рефлексия в структуре затрудненного общения педагога // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика, Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, № 1, Том 18, 2012 с. 243–245
2. Гончарова Е.В., «Эмпатия личности и ее роль в возникновении ситуаций затрудненного и незатрудненного общения» ЖУРНАЛ Форум молодёжной науки 2021, ISSN 2687–086X. С. 17–24

3. *Джигоева О.Ф.* Основные детерминанты затрудненного общения» // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3(20), УДК 37.015.31 159.923 2017, с. 144–147
4. *Лабунская В.А.* психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учеб.пособие для студ.высш. учеб. заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 288с.

ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ КАК СУБЪЕКТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Кончакова Евгения Викторовна, Гайдар Карина Марленовна

Воронежский государственный университет, г. Воронеж



Аннотация. Исходя из субъектного подхода к малой группе, в статье выдвигается гипотеза о том, что она может быть субъектом психологической помощи своим членам, и в этом своем качестве групповой субъект создает благоприятные условия для социализации образующих его личностей. Проверка гипотеза осуществлена путем теоретического анализа. При этом привлекается материал, связанный с функционированием учебной (студенческой) группы. Предложено выделять такой особый вид совместной активности группового субъекта, как оказание психологической помощи образующим его людям. Рассмотрены особенности профессиональной и непрофессиональной психологической помощи, дифференцированы значения понятий «психологическая помощь» и «психологическая поддержка». В результате проведенного теоретико-поискового исследования выдвинутая гипотеза подтверждена. Раскрыты возможности учебной группы как субъекта непрофессиональной психологической помощи. Определены факторы, способствующие открытости участников к групповым воздействиям, в том числе к принятию психологической помощи со стороны группы. Кроме того, выявлено влияние учебной группой на личностное развитие входящих в нее студентов, повышение качества их жизни, определены возможности создания благоприятных условий для социализации личности в процессе получения высшего профессионального образования в составе учебных групп.

Ключевые слова: малая группа, учебная группа, групповой субъект, психологическая помощь, субъект психологической помощи, студенты.

THE POSSIBILITIES OF THE STUDY GROUP AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

Konchakova Evgeniia Viktorovna, Gaidar Karina Marlenovna

Voronezh State University, Voronezh



Abstract. Based on the subjective approach to a small group, the article puts forward a hypothesis that it can be the subject of psychological assistance to its members, and in this capacity, the group subject creates favorable conditions for the socialization of the individuals that form it. The hypothesis was tested by theoretical analysis. At the same time, material related to the functioning of the educational (student) group is involved. It is proposed to allocate such a special type of joint activity of a group subject as the provision of psychological assistance to the people who form it is singled out. The features of professional and non-professional psychological assistance are considered, the meanings of the concepts “psychological assistance” and “psychological support” are differentiated. As a result of the theoretical and exploratory study, the hypothesis put forward was confirmed. The possibilities of the study group as a subject of non-professional psychological assistance are revealed. The factors contributing to the openness of participants to group influences, including the acceptance of psychological assistance from the group, are identified. In addition, the influence of the study group on the personal development of its students, improving the quality of their life, was identified, the possibilities of creating favorable conditions for the socialization of the individual in the process of obtaining higher professional education as part of study groups were identified.

Keywords: small group, study group, group subject, psychological assistance, subject of psychological assistance, students.

Одной из тенденций развития современного общества является его стратификация, неоднородность социальных сред, что способствует человеческих взаимоотношений. В условиях социокультурной, общественно-экономической, политико-правовой неопределенности и нестабильности возникают различные вызовы и угрозы для общества в целом, отдельных людей и их объединений: потеря ряда видов идентичности, размывание ценностно-нрав-

ственных ориентиров, деструктивное влияние информационных потоков и пр. В подобных ситуациях, знаменующих переломные периоды общественной эволюции, существенно возрастает роль малой группы – не только как ключевого института социализации, но и как субъекта психологической помощи, способного обеспечить своим членам психологическую безопасность и опору, проявить участие, создать основу их субъективного благополучия. Малая группа представляет собой значимое социально-психологическое условие успешной социализации личности. Но ее ресурсы в этом отношении недостаточно раскрыты и поэтому слабо используются на практике. Представляется перспективным психологическое исследование потенциала малой группы как субъекта психологической помощи, способного позитивно влиять на личностное развитие ее членов, повышая качество их жизни и эффективное вхождение в общество.

Один из возможных путей разработки проблемы малой группы как субъекта психологической помощи видится в изучении этого вида групповой активности (оказания психологической помощи) на примере учебной группы. Таковой в контексте нашего исследования выступает студенческая группа, в составе которой молодые люди не просто обретают профессию, но становятся полноценными личностями и гражданами. Гипотеза нашего теоретико-поискового исследования состоит в предположении о том, что студенческая группа, будучи субъектом психологической помощи, создает благоприятные условия для социализации личности в процессе получения высшего профессионального образования, становления ее профессиональной и гражданской идентичности.

Субъектность малой группы, как показано современными социальными психологами (К.М. Гайдар, В.Э. Третьякова, А.С. Яроцкая и др.), является настолько значимым фактором, что, проявляясь в разных сферах ее жизнедеятельности, создает своеобразное социально-психологическое пространство (по А.Л. Журавлеву и А.Б. Купрейченко), или развивающую среду, так называемый «социальный оазис» (по А.С. Чернышеву) [1, 2, 3, 6, 7 и др.], в кото-

ром интенсивное взаимодействие, взаимопонимание и взаимопомощь между членами группы, процессы их личностного обогащения и психологического роста недостаточно объяснять лишь известными психологическими феноменами – групповой коммуникацией, межличностной перцепцией, совместным принятием решений и т.п.

Следует учитывать, что содержательно-психологический аспект жизнедеятельности группового субъекта представлен разными видами групповой активности, под которой понимается взаимодействие группы с окружающей средой в ее субъектной позиции, то есть когда она проявляет себя как единое целое по отношению к различным социальным объектам и к самой себе. Принято различать такие виды совместной активности группового субъекта, как деятельность, общение, отношения, взаимодействия, социальное познание и самопознание, поведение, рефлексия и саморефлексия, творчество, управление и самоуправление, принятие и исполнение совместных решений и др. [1]. Представляется важным выделить еще один вид совместной активности группового субъекта, в том числе студенческой группы, – оказание психологической помощи своим членам.

К настоящему времени в социальной психологии выполнено определенное число исследований малой группы с позиций субъектного подхода, хотя сами авторы этих исследований не всегда используют терминологию данного подхода. Группа изучается: как субъект совместной деятельности (А.В. Брушлинский, А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, А.А. Русалинова, С.В. Сарычев, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев; Н. Бойд, Р.С. Тиндейл, Дж. Эдвардс и др.); как субъект отношений (К.М. Гайдар, В.П. Позняков и др.), как многоуровневый субъект (О.А. Мирошниченко, С.В. Сарычев; М. Вудхед, Д.М. Фолкнер и др.); как субъект психологической помощи и психологической поддержки (А.А. Форопонова; К. Ллойд, Р. Швейцер и др.). Заметим, что группа как субъект психологической помощи изучена слабее, чем как субъект других видов активности. При этом акцентируем внимание на нескольких значимых моментах.

Во-первых, надо различать профессиональную и непрофессиональную психологическую помощь. Первая оказывается психологами со специальным образованием, направлена на совместное с клиентом решение его психологических проблем, имеющих нередко глубокий, осознаваемый характер и создающих заметные жизненные затруднения. При продвижении к нахождению оптимального решения проблемы клиент может переживать целую палитру эмоций, причем не только положительных. Вторая, как правило, оказывается ближайшим окружением индивида, в том числе учебной группой, и предполагает преодоление таких психологических затруднений, которые обусловлены внешними обстоятельствами или/и личностными особенностями нуждающегося в помощи, не имеющими глубинной природы. При этом значительную роль играют межличностные и внутригрупповые взаимоотношения, в то время как разнообразные эмоциональные переживания не являются обязательным условием избавления от неприятностей и жизненных помех.

Во-вторых, следует дифференцировать значения понятий «психологическая помощь» и «психологическая поддержка». Зачастую непрофессиональная психологическая помощь отождествляется с понятием психологической поддержки. Но нам представляется возможным так разграничить значения этих понятий: психологическая помощь предполагает непосредственную работу с человеком (психолога или непсихолога, группы в том числе), преследующую своей целью решение им разного рода психологических проблем. Психологическая поддержка – это звено, пусть и важное, но лишь звено психологической помощи. По сути она является процессом межличностного взаимодействия, ориентированным на становление и развитие индивида, формирование личностной и социальной идентичности, достижение личностной зрелости, в ходе которого у него возникают положительно окрашенные чувства самооффективности, уверенности в себе и своих возможностях. Но это не связано с преодолением переживаемых им психологических проблем. Соответственно объем понятия «группа как субъект психоло-

гической помощи» оказывается шире, чем понятия «группа как субъект психологической поддержки».

Нам удалось найти лишь исследование А.А. Форопоновой, в котором на материале интернациональных учебных групп показано, что они могут быть субъектами психологической помощи иностранным студентам, причем помощи непрофессиональной (оказываемой однокурсниками), но достаточно эффективной. В итоге повышается не только качество учебной деятельности иностранцев, но и успешнее становится их профессиональная социализация, они более активно и осмысленно входят в «профессиональный контекст» обучения, приобретают профессионально важные качества, формируют психологическую готовность к труду [5].

Известно, что одним из факторов ценности членства в группе является степень свободы, которую она может предоставить для личного самовыражения [8]. Если принадлежность к ней значима для самоактуализации ее участников, то они будут оценивать группу положительно и идентифицироваться с ней. Тогда позитивное влияние последней будет усиливаться, ее члены будут открыты к групповым воздействиям в их адрес, в том числе к принятию психологической помощи от группы, что благотворно скажется на их социализации. Но объектом идентификации может выступать не группа как единый субъект, а такой ее элемент, как микрогруппа, которая часто оказывается более референтной для индивида, чем группа в целом. Так, согласно Н.С. Тришкиной, в учебных группах мера выраженности групповой идентичности может уступать показателям идентичности микрогрупповой, а социальное поведение личности может быть более опосредовано ценностями, нормами, идеалами микрогруппы, к которой она принадлежит, нежели общегрупповыми [4].

Итак, проведенный теоретический анализ проблемы дает основания принять гипотезу о том, что студенческая группа может выступать субъектом непрофессиональной психологической помощи. Благоприятные взаимоотношения в ней, ориентация

на создание возможностей самовыражения для каждого обеспечивают идентификацию студентов с учебным коллективом, когда его успехи и достижения воспринимаются так же, как свои собственные. Все это способствует принятию психологической помощи от группы. В результате студенты гораздо лучше справляются с различными затруднениями (в учебе, освоении профессии, межличностных отношениях и т.д.). Иными словами, учебная группа как субъект психологической помощи является своеобразным социально-психологическим пространством не только для профессионального становления будущего специалиста, но и его успешной социализации.

Литература:

1. *Гайдар К.М.* Социально-психологическая концепция группового субъекта. – Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 2013. – 396 с.
2. *Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.* Психологическое и социально-психологическое пространство личности: теоретические основания исследования // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 10–18.
3. *Третьякова В.Э.* Субъектные особенности малой группы при принятии и исполнении совместных решений (на примере производственных и педагогических коллективов): дис. ... канд. психол. наук. – Воронеж, 2020. – 236 с.
4. *Тришкина Н.С.* Социально-психологические особенности идентичности индивида в малой группе и неформальной подгруппе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2010. – 21 с.
5. *Форопонова А.А.* Влияние социально-психологических качеств группы на успешность учебной деятельности иностранных студентов: дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2014. – 158 с.
6. *Чернышев А.С.* Социально-психологические условия становления субъектности малых групп: теоретико-экспериментальный подход к исследованию // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33, № 2. – С. 35–44.

7. Яроцкая А.С. Субъектность малых учебных групп как фактор развития групповой и микрогрупповой идентичности индивидов // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51–1. – С. 339–345.
8. Hornsey J.M. The Individual Within the Group: Balancing the Need to Belong With the Need to Be Different / Personality and Social Psychology Review. – 2004. – Vol. 8. – No. 3. – P. 248–264.

САМОРЕГУЛИРУЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Лызь Наталья Александровна, Гладкая Елена Васильевна

*Южный федеральный университет,
Инженерно-технологическая академия, г. Таганрог*



Аннотация. Саморегулируемое обучение в высокоавтономных учебных средах повышает эффективность освоения опыта и способствует развитию самостоятельности студентов. В статье выделены мотивационные факторы саморегулируемого обучения: стремление к расширению собственного опыта, постановка четких целей, намерение их достичь, интерес к задаче, вера в собственную способность справиться с задачей, убеждения относительно важности знаний. Представлены пути поддержки саморегулируемого обучения, ориентированные на повышение заинтересованности, самоэффективности, целеустремленности студентов. Такая психолого-педагогическая поддержка позволит дополнить традиционные подходы, ориентированные на навыки самоуправления и самоконтроля обучающихся, и будет способствовать развитию самостоятельности студентов в образовательном процессе.

Ключевые слова: саморегулируемое обучение, онлайн-обучение, студенты, мотивация, убеждения, поддержка.

SELF-REGULATED LEARNING AND STUDENT AUTONOMY DEVELOPMENT

Lyz Natalia Alexandrovna, Gladkaya Elena Vasilievna

*Southern Federal University, Engineering and Technology Academy,
Taganrog*



Abstract. Self-regulated learning in highly autonomous learning environments increases the efficiency of mastering experience and promotes

the student autonomy. The article highlights the motivational factors of self-regulated learning: the desire to expand one's own experience, setting clear goals, the intention to achieve them, interest in the task, belief in one's own ability to cope with the task, beliefs about the importance of knowledge. The ways of supporting self-regulated learning, focused on increasing the interest, self-efficacy, and purposefulness of students, are presented. Such psychological and pedagogical support will complement the traditional approaches focused on the students' skills of self-management and self-control and will contribute to the development of students' autonomy in the educational process.

Keywords: self-regulated learning, students, motivation, beliefs, online learning, support.

Важным показателем качества высшего образования является готовность выпускника самостоятельно решать профессиональные задачи, что требует от вуза обеспечения эффективности процесса освоения студентом профессионального опыта и развития продуктивной самостоятельности обучающихся. Одним из подходов, позволяющих решать обе эти задачи, является актуализация и поддержка саморегулируемого обучения студентов.

В отечественной психологической традиции в русле субъектного подхода саморегуляция рассматривается как система внутренних ресурсов (когнитивно-регуляторных процессов и личностных свойств), позволяющая управлять достижением целей [1]. Эти ресурсы проявляются в обучении и в других видах деятельности, влияя на их эффективность. В зарубежной науке детально разработано понятие саморегулируемого обучения (SRL – self-regulated learning). Несмотря на то, что для концептуализации такого обучения предложено несколько подходов, большинство исследователей опираются на работы Б. Циммермана (B. Zimmerman), который описал процессы SRL как триадные (динамическое влияние внутренних процессов саморегуляции, событий окружающей среды, а также результатов действий и их восприятия учащимся) и циклические, включающие три фазы, связанные с постановкой целей и планированием, исполнением и самоуправлением, а также с самоконтролем и саморефлексией

[10]. Саморегулируемое обучение с позиции социально-когнитивного подхода подчеркивает как мотивационные факторы, так и стратегии обучения и рассматривается как управление учащимися своей собственной деятельностью и достижениями через конкретные убеждения и процессы [3, 5].

Саморегулируемое обучение выступает предиктором успеваемости и академических достижений студентов, а их навыки саморегуляции и используемые саморегулируемые стратегии являются критически важными элементами для эффективности и успешности обучения. Особенно это проявляется в высокоавтономных учебных средах, к которым относится смешанное и онлайн-обучение, в т.ч. массовые открытые онлайн-курсы, обеспечивающие низкий уровень поддержки и руководства [2, 5, 6, 8]. Учитывая тенденции цифровизации, вариативности, индивидуализации высшего образования, можно утверждать, что способность студента управлять своей учебной деятельностью будет играть все более значимую роль. В связи с этим необходимо понимать, что влияет на саморегулируемое обучение студентов, как его поддерживать в образовательном процессе, как развивать соответствующие навыки. При этом следует принимать во внимание, что саморегулируемое обучение, по сути представляющее собой целедостиженческую управляющую активность, обеспечивается большим количеством разноуровневых психологических ресурсов [3]. В рамках настоящего исследования акцент сделан на мотивационном уровне регуляции.

Цель настоящей статьи – выделить мотивационные факторы саморегулируемого обучения и наметить соответствующие пути актуализации такого обучения и развития самостоятельности студентов.

Исследования показывают, что саморегулируемое обучение связано с постановкой целей, интересом к задачам и оценкой собственного обучения. Так, наличие четких целей у учащихся помогает им инициировать и поддерживать процесс саморегулируемого обучения [9]. Участники массовых открытых онлайн-курсов с более высоким уровнем саморегуляции в обу-

чении сосредотачивались в первую очередь на приобретении навыков и получении знаний, которые будут способствовать их дальнейшему росту, а не на получении оценки или сертификата об успешном завершении курса [6]. Эти участники отмечали ценность не только знаний в целом, но и значимость конкретных учебных задач, позволяющих переложить полученный опыт на свои текущие и будущие профессиональные потребности. При оценке эффективности собственного обучения участники с высоким уровнем саморегуляции опирались на то, как изменился их собственный уровень знаний и опыта, а не на формальное завершение учебной задачи [6].

Оценка собственного обучения в конце учебного цикла может влиять на планирование и изменение поведения в последующем цикле обучения [8]. Учащимся, которые плохо оценивают свою успеваемость и прошлые результаты, и в связи с этим испытывают трудности с планированием и осуществлением будущего учебного поведения, трудно реализовывать саморегулируемое обучение. Напротив, способность переводить собственные суждения о предыдущем учебном опыте в продуктивное учебное поведение в будущем способствует саморегулируемому обучению [8].

Весомую роль играет содержание мотивов и стремления обучающихся. Так, например, зачисление на учебный курс для получения сертификата, встречи с новыми людьми, связь курса с какой-то работой или исследованием – все это связано с более высокими навыками саморегуляции. В то время как зачисление на курс из общего интереса, для смены карьеры или для развлечения связаны с более низкими навыками саморегуляции [5]. Заинтересованное отношение к обучению, готовность посвятить ему большее количество времени и намерение выполнить задания способствуют более высокому уровню саморегуляции в обучении [2, 5]. В саморегулируемом обучении существенную роль играют два типа самомотивационных убеждений: воспринимаемая самоэффективность и ценность задачи [9]. Под воспринимаемой самоэффективностью подразумевается то, насколько компетентными в выполнении задач считают себя учащиеся,

что в свою очередь влияет на сложность поставленных учебных целей. Ценность задачи – это то, насколько значимой, полезной и интересной воспринимается задача, что обосновывает ее выполнение [9].

Учащиеся с более продвинутыми эпистемологическими убеждениями, связанными с пониманием природы знания и способов его приобретения, обладают внутренней мотивацией, самоэффективностью, интересом, целеустремленностью, что способствует более высоким академическим достижениям, а учащиеся, которые меньше верят в достоверность знаний, прилагают меньше усилий [7]. Среди методов создания мотивации к обучению исследователи выделили важность гносеологических убеждений: замена наивных убеждений на более сложные влияет на стратегические и мотивационные компоненты саморегулируемого обучения [7]. Исследование влияния убеждений относительно способности к обучению, скорости обучения, структуры знаний и устойчивости знаний на стратегии саморегулируемого обучения (целевая ориентация, ценность задачи, самоэффективность, контроль обучения и тревога при тестировании) подтвердило, что эпистемологические убеждения оказывают важное влияние на использование стратегий саморегуляции [4]. Студенты, которые верят, что истина уникальна, скорее проявят склонность найти решение проблем, с которыми они сталкиваются. Вера в то, что решение проблемы будет найдено при приложении должных усилий, также важны для саморегуляции [4].

Таким образом, анализируя мотивационный уровень регуляции обучения, можно говорить о том, что внутренняя мотивация обучающихся, стремление к расширению собственного опыта, постановка четких целей, намерение их достичь, интерес к задаче, вера в собственную способность справиться с ней и убеждения относительно важности знаний способствуют саморегулируемому обучению. Поддержка такого обучения посредством актуализации его мотивационных факторов позволит, помимо повышения эффективности обучения, развивать самостоятельность студентов.

Основываясь на проведенном анализе, можно выделить следующие основные пути поддержки саморегулируемого обучения и развития самостоятельности студентов в образовательном процессе. Во-первых, предоставление обучающемуся свободы выбора тематики работы, задания или способа его выполнения для того, чтобы он смог учесть свои образовательные потребности и профессиональные интересы. На уровне конкретного задания речь идет об организации самостоятельной деятельности, в которой «рамочно» регламентируются требования к результату и/или содержанию работы, но студент остается свободен в планировании деятельности, выборе подхода, способов, контента. Во-вторых, повышение заинтересованности студентов в освоении опыта посредством вовлечения в практическую деятельность, демонстрации роли осваиваемых знаний в жизни и профессиональной деятельности. В-третьих, поддержка самопознания студентов и рефлексии результатов обучения, что позволяет им адекватно оценивать свои возможности и ограничения, отслеживать свой прогресс, находить новые значимые цели обучения и развития. В-четвертых, создание ситуаций успеха и психологическая поддержка для повышения самоэффективности и настойчивости в достижении целей. Для усиления целенаправленности можно использовать подход мысленного сопоставления и реализации намерения, где мысленное сопоставление – размышления о том, какие результаты будут получены при успешном достижении цели, а процесс реализации намерения обеспечивает возможность действовать, даже в случае возникновения препятствий [9]. Помимо перечисленных могут иметь место и другие подходы к развитию самостоятельности студентов посредством влияния на мотивацию, например, через гносеологические и эпистемологические убеждения.

В решении задачи развития саморегулируемого обучения и продуктивной самостоятельности студентов психолого-педагогическая поддержка, направленная на мотивационные факторы обучения, позволит дополнить традиционные подходы, ориентированные на навыки самоуправления и самоконтроля

обучающихся. При этом повышение интереса студентов к обучению и уверенности в себе будет способствовать актуализации и собственно регулятивных ресурсов личности.

Литература:

1. Ишмуратова, Ю.А., Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как ресурс решения профессиональных задач у студентов и профессионалов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2021. – № 3. – С. 129–141.
2. Лызь Н.А., Истратова О.Н. Образовательная деятельность студентов в интернет-пространстве: готовность и самоэффективность // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 661–680. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.661-680>
3. Фомина Т.Г. Концептуальные подходы к анализу саморегулируемого обучения в зарубежной психологии образования // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11. – № 3. – С. 27–37.
4. Aksan N. A descriptive study: epistemological beliefs and self regulated learning // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2009. – Volume 1, Issue 1. – Pages 896–901.
5. Kizilcec R. F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J. J. Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses // Computers & Education. – 2017. – Volume 104. – Pages 18–33.
6. Littlejohn A., Hood N., Milligan C., Mustain P. Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs // The Internet and Higher Education. – 2016. – Volume 29. – Pages 40–48.
7. Mellat N., Lavasani M.G. The Role of Epistemological Beliefs, Motivational Constructs and Information Processing Strategies in Regulation of Learning // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2011. – Volume 30. – Pages 1761–1769.
8. Raković M., Bernacki M. L., Greene J. A., Plumley R. D., Hogan K. A., Gates K. M., Panter A. T. Examining the critical role of evaluation and adaptation in self-regulated learning // Contemporary Educational Psychology. – 2022. – Volume 68.

9. *Wong J., Baars M., He M., de Koning B.B., Paas F.* Facilitating goal setting and planning to enhance online self-regulation of learning // *Computers in Human Behavior.* – 2021. – Volume 124.
10. *Zimmerman B. J., Tsikalas K. E.* Can computer-based learning environments (CBLEs) be used as self-regulatory tools to enhance learning? // *Educational Psychologist*, 2005, vol.40, Iss. 4, pp. 267–271.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛА

*Марьин Михаил Иванович,
Никифорова Екатерина Александровна*

*ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», г. Москва*



Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования проблемы формирования профессиональных ценностей у студентов образовательных организаций высшего образования. Рассмотрены категории будущих специалистов психологического профиля, педагогических и медицинских работников. Отмечается важность включения профессиональных ценностей в систему ценностно-смысловой сферы личности в процессе овладения профессией, практической подготовки. Представлена категория профессиональных ценностей, которые оказывают непосредственное влияние на успешность профессиональной деятельности педагога, врача, психолога, на ее результат. Отмечено значение ценностных ориентаций, связанных с признанием значимости своей профессии, профессиональной компетентности, социальной и профессиональной ответственности.

Ключевые слова: профессиональные ценности, ценностная сфера личности, профессиональное становление, профессиональная деятельность, практическая подготовка, студенты, высшее образование

THE PROBLEM OF THE FORMATION
OF PROFESSIONAL VALUES IN THE PROCESS
OF BECOMING A PROFESSIONAL'S PERSONALITY

Maryin Mikhail Ivanovich, Nikiforova Ekaterina Alexandrovna

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow



Abstract. This article presents the results of a study of the problem of the formation of professional values among students of educational institutions of higher education. The categories of future psychological specialists, pedagogical and medical workers are considered. The importance of the inclusion of professional values in the system of the valuable sphere of the individual in the process of mastering the profession, practical training is noted. The category of professional values that have a direct impact on the success of the professional activity of a teacher, doctor, psychologist, on its result is presented. The importance of value orientations associated with the recognition of the importance of one's profession, professional competence, social and professional responsibility is noted.

Keywords: professional values, valuable sphere of the person, professional formation, professional activity, practical training, students, higher education

Процесс профессионального становления личности является неотъемлемой частью ее социализации. В труде прямо или опосредованно человек удовлетворяет свои потребности, реализует стремления и мечты. Принадлежность к профессии позволяет чувствовать себя причастным к сообществу людей, занимающихся определенным делом.

Несмотря на то, что каждый профессионал обладает своими уникальными личностными характеристиками, психологическими особенностями, он в той или иной степени разделяет цели, смыслы и ценности, принятые в сфере своей деятельности. Процесс профессионального становления активно осуществляется на этапе обучения в организациях высшего образования, где студенты осваивают не только теоретические знания и практические навыки, но и в тесном взаимодействии с преподавателями, специалистами в области направления подготовки, погружаются в профессиональную культуру, усваивают ее систему взглядов, принимают и разделяют ее этические нормы.

Вместе с тем практическая подготовка открывает широкие возможности включения будущих специалистов в условия, максимально приближенные к таковым в будущей профессиональной деятельности. Это позволяет им проявить свои профессионально важные качества, знания и умения, приложить на реальную жизнь

систему ценностей, смыслов и мировоззрение, которые были усвоены в процессе обучения. Поэтому одной из важнейших задач является приобщение студентов к системе профессиональных ценностей на этапе их подготовки.

К началу обучения в организации высшего образования у студента уже имеется некая система ценностно-смысловых ориентаций, которая сформировалась под влиянием прошлого опыта, общения с близкими людьми, обучения в школе или учреждении среднего профессионального образования. Воспитательная работа ВУЗа нередко рассчитана на дальнейшее укрепление и поощрение принятия ценностей общечеловеческих, соблюдения этических норм и нравственных правил, которыми руководствуется человек вне зависимости от своего трудового статуса и места работы. Система профессиональных ценностей не может существовать отдельно от ценностных ориентаций, усвоенных личностью, она встраивается в ее ценностно-смысловую сферу.

На данный момент существует несколько точек зрения на определение понятия «профессиональные ценности». С одной стороны, это все те нормы и правила, соблюдение которых общество ожидает увидеть в деятельности профессионала, с другой – некое «пространство», очерченное ценностными ориентациями личности, в рамках которого она выполняет свои профессиональные обязанности [8]. Таким образом, профессиональные ценности – это совокупность ориентиров, направляющих профессиональную деятельность человека, определяющих ее выполнение и оценивающих результат как лично и социально значимый [5]. Хотя процесс формирования и принятия профессиональных ценностей имеет место в подготовке специалистов любого профиля, особо важно это в системе профессий «человек-человек», ведь бережность требуется в работе не только с механизмами, но и с людьми.

Проведенный анализ работ позволил выделить большое количество исследований, направленных на изучение системы профессиональных ценностей будущих *педагогических работников*. Было предложено такое понятие, как «педагогические ценности», система эмоционально-нравственных ориентиров педагога, опре-

деляющих его отношение к себе, к окружающему миру, своему труду и его результату. Данная категория ценностных ориентаций формируется под влиянием общества, его духовных ценностей, государственного института образования [5]. Причем это не просто свод изолированных правил и требований, а ориентиры, которые педагог применяет не только в своей общественной и профессиональной жизни, но и включает в процесс обучения и воспитания. Это приводит к необходимости понимать и принимать нравственные ценности социума на данном этапе его развития [1].

Усвоение норм и ценностей педагогического сообщества студентом является важным шагом в его профессиональной социализации [2]. При этом будущему специалисту необходимо понимать их сущность и содержание, иметь положительное эмоциональное отношение, применять навыки самоанализа, которые помогают корректировать систему ценностей в соответствии с меняющимися обстоятельствами общественной и профессиональной реальности [3]. На основании особенностей деятельности педагога выделяются такие группы профессиональных ценностей как ценности-цели и ценности-средства, регулирующие смысловую и инструментальную составляющую деятельности, ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания. Процесс совершенствования профессиональных ценностей не прекращается после окончания обучения в образовательной организации, он продолжается на протяжении всего профессионального пути специалиста [7].

Не менее пристальное внимание уделено процессу формирования профессиональных ценностей у *медицинских работников*. Их труд имеет огромное значение в жизни общества, что объясняет требования к их профессиональному мастерству и практическим навыкам, личностным качествам. В связи со спецификой своего служения в системе ценностных ориентаций медицинского работника преобладают ценности жизни, здоровья, спасения, заботы и защиты. Отдельно отмечается необходимость усвоения ценностей профессионализма и соответствия профессиональной компетентности, поскольку все принимаемые в процессе деятель-

ности решения требуют высокой квалификации, а последствия их могут быть серьезными и влиять на отдельных участников взаимодействия и даже на общество в целом [4].

Можно также отметить наличие научных исследований, посвященных проблемам изучения профессиональных ценностей у будущих *специалистов психологического профиля*. Система их ценностных ориентаций тесно связана со значимостью самой профессии, эмоциональным отношением к ней, а также с его личностными предпочтениями и реакциями на различные ситуации, возникающие в ходе профессиональной деятельности, представителей профессионального сообщества, особенности организации условий труда. Если усвоение ценностей и норм профессии осуществляется в отрыве от их практического применения, то студент усваивает их только как часть учебной программы, не определяя их как ценность. Если система ценностей специалиста не сформирована, то возможно возникновение ситуации, когда полученная им профессия обесценивается, что может привести к профессиональной неуспешности и еще большему разочарованию [6]. Поскольку решения, принимаемые специалистом-психологом, также могут повлиять на тех, с кем он взаимодействует в процессе профессиональной деятельности, для него важно принятие таких ценностей как собственная компетентность, справедливость и честность, профессиональная и социальная ответственность, благополучие другого человека, уважение его достоинства.

Таким образом, можно заключить, что формирование системы профессиональных ценностей будущего субъекта труда является важной частью процесса его социализации в профессии. Хотя этот процесс не завершается на всем протяжении трудовой деятельности специалиста, активное усвоение и принятие профессиональных ценностей осуществляется во время обучения в организации высшего образования, когда закладываются не только профессиональные знания, но и создаются условия для погружения будущих профессионалов в среду, приближенную к реальным условиям, однако функционирующую в относительно безопасных условиях под контролем опытных преподавателей. В дальнейшем представ-

ляется целесообразным продолжить изучение профессиональной ценностной сферы будущих специалистов-психологов.

Литература:

1. *Бездухов В.П., Позднякова О.К.* Гуманистические ценности как системообразующее начало профессиональной деятельности педагога // Самарский научный вестник. – 2018. – Том 7, № 3. – С. 302–306.
2. *Белякова Е.Г.* Сопровождение профессионального самоопределения студентов-будущих педагогов: ценностно-смысловой подход // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 4. С. – 2018. 65–72.
3. *Коркмазов А.В., Саградова Т.Г.* Особенности проявления личностно смысловой сферы в качестве регулятора профессионального становления будущего специалиста // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 1. – С. 95–97.
4. *Корнаухова Т.А.* Нравственно-профессиональные ценности будущего медицинского работника: сущность, содержание, структура // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 3–2. – С. 44–49.
5. *Кортаева Е.В., Матвейчук Е.Н.* Профессиональные ценности профессии педагога: понятия и классификации // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 11–14.
6. *Ларионова Л.А., Жданко Т.А.* Формирование профессиональных ценностей будущих психологов на базе деятельности студенческого центра психологической помощи (профессионального инкубатора) // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2015. – № 5. – 398–404.
7. *Федосова И.В., Ушева Т.Ф.* Рефлексивные умения присвоения профессиональных ценностей будущими педагогами // Педагогический журнал. – 2020. – Том 10, № 1–1. – С. 79–88.
8. *Шалова С.Ю.* Профессиональные ценности в системе ценностных ориентаций студентов педвуза // Вестник евразийской науки. – 2013. – № 3. – С. 1–9.

РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ОБУЮЩИХСЯ ЗА РУБЕЖОМ

Набиева Зарнигор Бахриддиновна

Российский университет дружбы народов, г. Москва



Аннотация. С ростом внимания к интернационализации высшего образования вузы стимулируют развитие академической мобильности. В данной статье рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты, адаптирующиеся в новой культуре. Также будут рассмотрены различные подходы, способствующие облегчению процесса адаптации студентов к культуре определенной страны. В ходе исследования будут выявлены основные барьеры, сдерживающие социокультурную адаптацию студентов за рубежом.

Ключевые слова: академическая мобильность, студенты за рубежом, адаптация, социокультурная адаптация, международное образование, культурный шок

THE ROLE OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS STUDYING ABROAD

Nabieva Zarnigor Bakhriddinovna

Peoples' Friendship University of Russia, (RUDN University), Moscow



Abstract. With the growing attention to the internationalization of higher education, universities stimulate the development of academic mobility. This article discusses the problems foreign students face when adapting to a new culture. Various approaches will be considered to facilitate the process of students' adaptation to the culture of a particular country. In addition the main barriers that hinder the socio-cultural adaptation of students abroad will be identified.

Keywords: academic mobility, international students, adaptation, sociocultural adaptation, international education, culture shock.

На сегодняшний день иностранные студенты являются важной частью образовательного пространства различных стран. Интернационализация высшего образования (ВО) стала характерной тенденцией для многих университетов мира. ВО, как феномен появилось относительно недавно и имеет различные трактовки. Для стимулирования ВО системы образования различных стран внедряют различные стипендиальные программы. Развитие международного образования объединило студентов с разным социокультурным, языковым и этническим происхождением [1]. Одновременно с экономической и культурной глобализацией возможности обучения за границей становятся все более привлекательными для студентов, а также являются средством поиска новых возможностей получения качественного образования. Проанализировав наиболее популярные направления среди возможных большинство абитуриентов, отдают предпочтение таким направлениям, как Россия и Китай. Согласно данным Росстата, число абитуриентов из-за рубежа желающих получить образование в России достигло более 126,9 тыс. человек [2]. Классическая модель обучения за рубежом предусматривает не только характерную ей форму обучения, сочетая в себе различные форматы и модели, а еще и более демократическую и гибкую системы образования [3]. По данным Министерства иностранных дел Китая, в 2018 году в Китае число иностранных абитуриентов достигло более 470 000 иностранцев, что на 35 процентов больше по сравнению с 2014 годом [4]. Таким образом, предоставляя иностранным студентам возможность обучения на территории страны, которые в свою очередь становятся частью общества страны пребывания на определенное время.

Однако новая среда для большинства молодых студентов открывает не только новые возможности, но и несет с собой ряд трудностей. Прибывающие на учебу студентами в зарубежные университеты, сталкиваются с многочисленными проблемами, которые играют решающую роль в их академической и социокультурной адаптации в принимающих вузах. В частности эти препятствия включают, в – первую очередь языковые барьеры, инсти-

туциональную поддержку, социальную изоляцию и трудности в установлении дружеских отношений с местными студентами [4]. Что касается иностранных студентов из-за рубежа обучающихся в Китае, то они не различают границы в отношении индивидуальной, академической и культурной идентичности [1,2]. Для зарубежных систем образования характерной чертой являются более низкие требования вступительных экзаменов для международных студентов. Англоязычные студенты выразили недовольство качеством образования из-за менее строгих требований предъявляемых иностранным студентам, т.к. это негативно влияет на оценку командной работы.

С точки зрения иностранных студентов, одним из основных препятствий с которыми они сталкиваются, является вхождение иностранного студента в коллектив. Это происходит из-за низкого уровня культурного плюрализма, значительной культурной дистанции и недостаточно высокого уровня владения языком. Непонимание в академических конвенциях и нормах, также затрудняют процесс вовлечения иностранных студентов в процесс обучения.

Адаптация иностранных студентов является важной задачей для всех учебных заведений. Несмотря на то, что условия адаптации в каждой стране имеют свою специфику, проблемы, вызванные адаптацией, имеют общую направленность.

Процесс адаптации студентов происходит, как в учебной деятельности, так и в процессе внеаудиторных мероприятий. Для того, чтобы более точно разобраться в индивидуальных различиях студентов, необходимо рассмотреть адаптацию в контексте концепции Р. Мертона. Согласно его исследованиям, существуют 5 моделей адаптивного поведения: бунтарство, конформизм, ритуализм, инноваторство и ретритизм [1]. Социальная адаптация в исследовании Т. Парсонса рассматривается как двусторонний процесс – совокупность активности иностранного студента и его социальной среды, в том числе образовательной [2].

В зарубежной литературе решением данной проблематики является организация центров поддержки иностранных студентов или внедрения различных механизмов, способствующих быстрой

адаптации студентов. Следуя тенденции интернационализации, российские университеты за последнее десятилетие начали внедрять программы обучения на английском языке (EMI) [4]. Для того, чтобы преподаватели могли обеспечить качественным материалом необходимо изучить все потребности иностранных студентов для обеспечения их успешного процесса адаптации в этих странах. Также при разном уровне уверенности в себе, абитуриенты сталкиваются со стрессовыми ситуациями и переживают «культурный шок» [3,4].

В связи с тем, что во многих странах студенты из-за рубежа, не чувствуют себя полноценно вовлеченным во все процессы и не взаимодействует с окружающими ввиду неуверенности в себе, возникает необходимость создания программ, направленных на стимулирование интеграции иностранцев в социокультурное и образовательное пространство в вузах.

В рамках данного исследования были обозначены основной спектр проблем, возникающих перед студентами в процессе их пребывания в новой стране. Как было отмечено ранее, подразделяются две группы проблем: внешние и внутренние. Для того чтобы нивелировать барьеры, стоящие перед адаптацией иностранных студентов, необходимо создание различных программ и внедрение комплексных механизмов облегчающих процесс пребывания студентов за рубежом. Необходимо подчеркнуть, что программы должны включать в себя такие аспекты, как полноценная интеграция иностранцев в социокультурную среду учебного заведения, помощь в освоении новых общественных ролей и поддержке психоэмоциональной стабильности. Применение этих качеств способствует успешному развитию у иностранных студентов навыков адаптации и инклюзии в новом обществе.

Литература

1. *Апасова М. В., Кулагина И. Ю., Апасова Е. В. Условия адаптации иностранных студентов в вузах // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 4. С. 135–148. DOI: 10.17759/jmfp.2020090412 (дата обращения 11.10.2022)*

2. *Иванова Г.П., Логвинова О.К.* Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации. *Высшее образование в России.* 27(3), 60–69. (дата обращения 11.10.2022)
3. *Комарова М. Н., Сошников Е. А., Глебов В. В.* Культурно-социальная и психологическая адаптация иностранных студентов // *Успехи современного естествознания.* 2013. No 8. С. 49–51. (дата обращения: 10.09.2022)
4. *Merola R.H., Coelen R.J., & Hofman W.H.A.* (2019). The role of integration in understanding differences in satisfaction among Chinese, Indian, and South Korean international students. *Journal of Studies in International Education*, 23(5), 532–558. (дата обращения 11.10.2022)

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

*Сафонова Алла Владимировна, Гурьев Виктор Викторович,
Лазукина Любовь Олеговна*

*Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского
и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж*



Аннотация. Современное общество характеризует новый уровень жизнедеятельности людей, специфической особенностью которого выступает приоритет духовных общечеловеческих ценностей. Подготовка военных специалистов в высших военных учебных заведениях осуществляется с акцентом на разностороннее развитие духовно-нравственных качеств военнослужащих до уровня лучших образцов российских воинских и гражданских доблестей. Актуальность исследования определяется возрастающей потребностью современного общества и Вооруженных Сил РФ в осознании и принятии системы ценностей в процессе подготовки будущих офицеров. Исходя из этого, в статье раскрываются направления военно-политической работы в образовательной среде военного вуза: работа по укреплению правопорядка и воинской дисциплины, культурно-досуговая, военно-социальная работа, военно-политическая пропаганда и агитация, духовно-просветительская работа и работа с верующими военнослужащими, а также выявляются факторы, воспитательный потенциал, способствующие совершенствованию мировоззренческих устоев военных кадров.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, военно-политическая работа, воинская среда, воспитательный потенциал, образовательная среда, высшая военная образовательная организация.

FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN THE PROCESS OF EDUCATING FUTURE OFFICERS

*Safonova Alla Vladimirovna, Guryev Viktor Viktorovich,
Lazukina Lyubov Olegovna*

*Military educational-scientific centre of Military-air force
«Air Force academy named after professor N.E. Jukovskiy
and J.A. Gagarin», Voronezh*



Abstract. Modern society characterizes a new level of human activity, the specific feature of which is the priority of spiritual universal values. The training of military specialists in higher military educational institutions is carried out with an emphasis on the versatile development of the spiritual and moral qualities of military personnel to the level of the best examples of Russian military and civil valor. The relevance of the study is determined by the increasing need of modern society and the Armed Forces of the Russian Federation to realize and adopt a system of values in the process of training future officers. Based on this, the article reveals the directions of military-political work in the educational environment of a military university: work to strengthen law and order and military discipline, cultural and leisure, military-social work, military-political propaganda and agitation, spiritual and educational work and work with religious servicemen, and also identifies factors, educational potential, contributing to the improvement of the ideological foundations of military personnel.

Keywords: spiritual and moral values, military and political work, military environment, educational potential, educational environment, higher military educational organization.

Принципиальные изменения в мировой политике, смена политической элиты в ряде европейских государств на современном этапе обуславливают подмену правовых норм и традиций, расчеловечивание коллективного Запада, риски упадка и вырождения социальных институтов, отвечающих за духовно-нравственное развитие общества. Развивающиеся с 2014 года события на Украине свидетельствуют о том, что по «указке» англо-саксов киевские власти взяли курс на фальсификацию исторических событий,

подмену традиционных ценностей, осквернение памяти героев Великой Отечественной войны, восхваление нацистского режима, а также дискриминацию населения по этническому признаку. Навязывание Западом ложных ориентиров привело к тому, что киевский режим занимается поиском «народных героев» на фоне тотального отвержения выдающихся исторических личностей украинского государства, при этом отрицая факты терроризма С. Бандеры, Р. Шухевича и других приверженцев фашистской идеологии, истребления евреев, цыган, поляков в годы Великой Отечественной войны. Украинский народ, переписывая свою историю, находится в состоянии утраты истинных духовно-нравственных ценностей, не чтит своих соотечественников, отдавших свою жизнь в борьбе против нацистов в рядах Красной армии. В результате действий правительства Украины граждане лишились своего прошлого, а забыть свою историю, значит потерять будущее, значит утратить возможность адекватно оценивать свое настоящее. Данное обстоятельство определяет всю важность реализуемой работы по формированию духовно-нравственных ценностей у студентов и курсантов российских высших учебных заведений.

Строительство цивилизованного государства основывается на общепринятых духовно-нравственных ценностях с учетом особенностей исторического развития и менталитета. Кроме того, следует отметить диктатуру нового типа, когда происходит навязывание ценностей, противоречащих традиционным, приводящих к гендерно многообразному социуму. Однако, представители традиционных взглядов, в отличие от неолиберальных, делают акцент на неповторимости и индивидуальности для каждого случая, потому как вытекают из традиций конкретного общества, его исторического прошлого и культуры. В своем высказывании глава Российского государства В. В. Путин подчеркнул, что «традиционные ценности нельзя никому навязать – их необходимо просто уважать, бережно относиться к тому, что выбирал веками каждый народ» [7]. В этой связи особую актуальность представляет осознание и принятие системы ценностей в процессе подготовки будущих офицеров.

Теоретическую основу исследования составляют научные концепции Е. В. Бондаревской [3], Л. И. Новиковой [5], Т. С. Просветовой [6], В. А. Сластенина [9], В. И. Слободчикова [10] и др., которые раскрыли специфические психолого-педагогические аспекты формирования духовно-нравственных ценностей. Так, В. И. Слободчиков указал на частичное разрушение нравственных идеалов молодежи, выделив причины падения духовности в современном мире. По его мнению, в преодолении духовного упадка фундаментом обновления общества должны стать национальные традиции. Система духовно-нравственных ценностей представляет своеобразную модель общества или определенной социальной группы, где индивидуальные ценности взаимосвязаны, каждая из них усиливает способности другой, тем самым образуя единое целое.

Ведущую роль духовно-нравственных ценностей в процессе подготовки будущих офицеров в своих фундаментальных трудах представляли такие военные педагоги, как И. А. Алехин [1], А. В. Барабанщиков, [2] О. Ю. Ефремов [4], Ю. В. Савин [8] и др. О. Ю. Ефремов рассматривал воспитание военнослужащих, как целенаправленную и комплексную деятельность государства при совокупном участии ведомственных и общественных организаций для обеспечения готовности военнослужащих к выполнению задач по предназначению в интересах безопасности страны [4]. В контексте ценностного отношения военнослужащих, к основным идеям военно-профессиональной деятельности, авторы ключевую роль отводили совершенствованию воспитательной системы в военном образовании.

Следует отметить, что значительный потенциал при формировании духовно-нравственных ценностей военнослужащих кроется в духовном наследии Православия, представленного в творениях Святого Феофана Вышенского Затворника, Святого Праведного Иоанна Кронштадтского, поучениям Серафима Саровского и других. Духовно-нравственная культура офицера представляет собой тот необходимый уровень его этического сознания, различных волевых качеств и знаний, которые он использует в процессе повседневной деятельности.

Практика духовно-нравственного воспитания предполагает формирование этически-ценностной концепции по познанию лучших образов, в центре которых находится опыт человеческой культуры на уровне национально-этнических и личностно-гуманистических ценностей. Ведь нравственная культура – есть массивный, действенный инструмент формирования личности человека, преобразующая духовный мир в лучшую сторону, при этом делая богаче его потребности. В особенности это касается офицеров Российской армии, которые являются примером и образцом для подражания у подрастающего поколения. Важно отметить, что человек, овладевая нравственной культурой, различает вокруг себя добро и зло, ставит за основу своей повседневной деятельности слова, долг, справедливость, польза и честь, и тогда необходимость быть нравственно культурным превращается в потребность высококонравного поведения.

Одна из целей учебно-воспитательного процесса в военном вузе ориентирована на сохранение традиционных ценностей в воинской среде, ее реализация предполагает формирование устойчивых ценностных представлений будущих офицеров в рамках военно-политической работы. В задачу офицеров по военно-политической работе входит развитие высокой мотивации у обучающихся к овладению воинской специальностью для дальнейшего поддержания здорового морально-психологического климата в подразделении. Первокурсников знакомят с историей военного вуза и прославившими ее выпускниками, героическими поступками военнослужащих в ходе боевых действий, сложившимися воинскими традициями и ритуалами. Работа по укреплению правопорядка и воинской дисциплины направлена на изучение и беспрекословное выполнение военнослужащими требований Дисциплинарного устава Вооруженных Сил Российской Федерации. Информирования и беседы на тему дисциплинарных проступков оказывают влияние на формирование личности и выработку оптимального алгоритма поведения личности в нестандартных ситуациях в ходе военно-учебной и служебно-профессиональной деятельности.

В рамках культурно-досуговой работы курсанты под руководством тактических руководителей посещают культурные и исторические места города, храмы, монастыри, экскурсии и выставки, что способствует развитию внутреннего духовного стержня и профессиональной ориентации. Военно-политическая пропаганда и агитация в процессе формирования духовно-нравственных ценностей включает проведение информирований и бесед на темы патриотического, духовного и экономического воспитания, дискуссии по вопросам поведения в экстремальных ситуациях в условиях прямой угрозы жизни и здоровью военнослужащего. Военно-социальная работа ориентирована на изучение социальной обстановки в воинской среде и в обществе, разъяснение нормативно-правовых актов, своевременное рассмотрение жалоб и выработку рациональных предложений командованию военного вуза по предупреждению негативных социальных явлений.

Военно-профессиональная подготовка будущих офицеров немыслима без духовно-просветительской работы и работы с верующими военнослужащими, которая выполняет ключевую функцию в деле формирования ценностных ориентиров. Именно здесь проявляется связь с духовной жизнью социума, реализуется принцип адресности, учет духовного бытия обучающегося, что способствует образцовому выполнению военно-служебных обязанностей, осознанию ответственности за выполнение воинского долга. Духовно-нравственное воспитание направлено на противодействие религиозного экстремизма, нивелирование негативных явлений в воинском коллективе. При этом осуществляются такие педагогические задачи, как личностное развитие, умение взаимодействовать с окружающими, достижение сплоченности в коллективе, развитие ответственности, религиозное просвещение, изучение конфессиональной культуры и этики поведения.

Таким образом, система духовно-нравственных ценностей офицеров определяется воздействием среды, в которой находится военнослужащий. Военно-политическая работа, которая проводится с курсантами в высших военных учебных заведениях, играет ключевую роль в процессе формирования духовно-нравственных

ценностей военнослужащего, способствующей эффективности совершенствования мировоззренческих устоев военных кадров, выполнению воинского долга и в целом укреплению духовного потенциала Вооруженных Сил Российской Федерации.

Литература:

1. *Алехин И. А.* Теория и практика воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации: учебное пособие / Под общ. ред. И.А. Алехина. – М.: ВУ, 2003. – 377 с.
2. *Барабанищikov А.В.* Военно-патриотическое воспитание молодежи. – М., 1983. – 117 с.
3. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно ориентированного образования / Личностно-ориентированное образование. М.: Современный Гуманитарный Университет, 2005. – 115 с.
4. Военная педагогика / под ред. О. Ю. Ефремова – Спб.: Питер, 2015.- 292с.
5. *Новикова Л. И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. Сост. Е. И. Соколова. – М., 2009. – 350 с.
6. *Просветова Т. С.* Социально-педагогическая направленность социокультурной среды военного вуза: к постановке проблемы исследования // Наука. Искусство. Культура. – Выпуск 4(8) – 2015.- С. 76–87.
7. Полный текст обращения Владимира Путина на «Валдае» 27 октября 2022. – Режим доступа: <https://www.kp.ru/daily/27463/4668903/> (дата обращения 05.11.2022).
8. *Савин Ю. В.* Социальное воспитание военнослужащих в условиях военной реформы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тамбов, 2003. – 45 с.
9. *Сластенин В. А., Чижакова Г. И.* Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. –192 с.
10. *Слободчиков В. И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. –Вып. 7. – С. 177–184.

ДИНАМИКА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Улыбышева Ирина Николаевна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону



Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности динамических изменений адаптации студентов педагогических направлений подготовки к образовательной среде вуза. Результаты исследования, представленные в данной статье, проводилось с помощью «Методики диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда и методики «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой. Приведены результаты диагностики адаптации студентов в динамике от 1 курса обучения до 2 курса. Рассмотрены различия в адаптации студентов к условиям вузовского образования первокурсников. Проанализированы возможные причины проблем связанных с адаптацией студентов педагогических направлений подготовки. Полученные результаты могут быть использованы учителями, педагогами-психологами, преподавателями, кураторами для формирования образовательно-воспитательной среды, которая будет способствовать повышению эффективности образовательно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: адаптация, студенты, образовательная среда, педагоги, адаптированность, обучение.

DYNAMICS OF STUDENTS' ADAPTATION TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

Ulybysheva Irina Nikolaevna

Southern Federal University, Rostov-on-Don



Abstract. This article discusses the features of dynamic changes in the adaptation of students of pedagogical areas of training to the educational environment of the university. The results of the research presented in this article were carried out using the “Methodology for the diagnosis of socio-psychological adaptation” by K. Rogers and R. Diamond and the methodology “Adaptation of students in higher education” by T.D. Dubovitskaya. The results of diagnostics of adaptation of students in the dynamics from the 1st year of study to the 2nd year are presented. The differences in the adaptation of students to the conditions of university education of first-year students are considered. The possible causes of problems related to the adaptation of students of pedagogical training directions are analyzed. The results obtained can be used by teachers, educational psychologists, teachers, curators to form an educational environment that will contribute to improving the effectiveness of the educational process in educational institutions.

Keywords: adaptation, students, educational environment, teachers, adaptability, training.

Обучение в вузе на современном этапе социального развития ставит определенные проблемы перед студентами вуза. Проблемы адаптации студентов первого курса во многом связаны со сменой социальной ситуации, изменениями ролевых и межличностных условий взаимодействия.

Адаптация личности возникает вследствие приспособления к социально-психологическим изменениям. В связи с этим можно говорить о том, что адаптация личности формируется через процесс социализации [1].

Становление адаптационной стратегии поведения, по мнению Авдеенко А.С. отличается индивидуальностью и компенсаторностью. Адаптация включает в свою структуру физиологические и психологические механизмы, реализующиеся не только на сознательном, но и на бессознательном уровнях [2].

В работах Батколина В.В. адаптация как психический механизм приспособления рассматривается как многоаспектная, самостоятельная в своем управлении система, целью которой является поддержка устойчивого, эффективного взаимодействия личности

с окружающим миром. Предложенная авторами системная модель рассмотрения адаптации состоит из трех основных компонентов: физиологический, психологический, социальный [4].

Степанова О.П. считает, что адаптация как психологический феномен, направлен на оптимизацию взаимодействия личности с окружающей средой, включает в свою структуры такие компоненты как адаптированность – результат адаптации, проявляющийся в качественном, устоявшемся состоянии личности; и адаптивность – как согласование целей и результата процесса приспособления личности к изменяющимся условиям [5].

Процесс адаптации подразумевает непосредственное включение личности в деятельность, интернализацию социальных норм, правил, отношений, проявляющихся в данной деятельности. В свою очередь адаптированность представляет собой степень фактического приспособления при включении личности в качественно новую или меняющуюся среду, определяемая уровнем ее социального статуса и самоощущения, удовлетворенности или неудовлетворенности собой и своей жизнью.

Процесс обучения в вузе в корне отличается от системы организации и реализации обучения в школе, что приводит к возникновению острой проблемы связанной с приспособлением личности обучающего к социальным изменениям. На данном этапе происходит переоценка привычной формы поведения, формируются качественно новые ценностно-жизненные ориентации, изменяется круг общения.

Как отмечает Александрович П.И., процесс адаптации к обучению в вузе – сложное, многогранное явления. Период острой адаптации соответствует периоду обучения на 1 курсе. Продолжительность адаптации определяется индивидуальными особенностями студента, включающими способности, психические установки, здоровье [3].

Успешная адаптация к образовательной среде вуза может выражаться в идентификации себя с учебной группой, через принятие ценностей, норм и правил взаимодействия принятых в конкретной группе студентов, а также через внешнюю адаптацию к образова-

тельной деятельности конкретного вуза, проявляющуюся во внешнем принятии норм и требований поведения и обучения, при внутреннем несогласии с предъявляемыми условиями, а также через психологическую дезадаптацию к требованиям образовательного учреждения [5].

Исследование процесса адаптации студентов 1 и 2 курсов педагогических направлений проводилось с использованием методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса К. и Даймонда Р. и методики «Адаптированность студентов в вузе» Дубовицкой Т.Д. и Крылова А.В. По методике диагностирующей социально-психологическую адаптацию нами были получены следующие данные: уровень адаптивности и интегральный показатель адаптации увеличился (с 67 б. до 78 б.), а показатель дезадаптивности снизился (с 86 б. до 65 б.), при переходе на 2 курс обучения, то есть респонденты приспособились к совместной деятельности в группе, приобрели общие с группой цели, намерения, интересы. Также прослеживаются изменения в интегральном показателе приятия других. При переходе на 2 курс, уровень приятия других повышается (с 70 б. до 83 б.), что свидетельствует о том, что респонденты начали проявлять умеренную терпимость к другим, окружающим их людям, студенты начали испытывать большую потребность в общении по сравнению с 1 курсом. Отмечается повышение значений в интегральном показателе эмоциональной комфортности (с 70 б. до 82 б.), респонденты испытывают положительное эмоциональное отношение к происходящим событиям. В показатели интернальности, также, отмечается положительная динамика (с 53 б. до 60 б.). При переходе на 2 курс, у респондентов прослеживается преобладание внутренней мотивации над внешней, появляется требовательность к себе, своим поступкам и действиям, самокритичность в случае неудач. По шкале выявляющей стремление к доминированию, у респондентов показатель увеличился по сравнению с 1 курсом (с 50 б. до 78 б.), что позволяет говорить о том, что студенты на 2 курсе начали в большей мере проявлять стремление к лидерству. По шкале эскапизм, отмеча-

ется снижение уровня выраженности, то есть респонденты на 1 курсе стремились избегать проблемные ситуации, а на 2 курсе – прослеживается тенденция к решению возникающих проблем, поиске путей достижения взаимовыгодных результатов.

Далее для анализа динамики адаптации к учебной деятельности и представлениями об объекте и работе респондентов 1 и 2 курсов мы использовали опросник разработанный Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крылова направленный на определение уровня адаптации к учебной группе и деятельности.

Количество респондентов с выраженными показателями адаптивности с переходом на 2 курс увеличилось. То есть на 2 курсе преобладающее количество студентов испытывают комфортность, открытость в общении с одногруппниками, принимают нормы и правила, установленные в группе. Показатель адаптивности к учебной деятельности свидетельствует об успешности и готовности к профессиональному обучению, стремлению открыто выражать свои мысли и позиции.

В совокупности все полученные данные свидетельствует о том, что социально-психологическая адаптация респондентов повысилась при переходе на 2 курс обучения, уровень удовлетворенности группой и деятельностью имеет положительную динамику.

В процессе адаптации к обучению в вузе студенты закладывают основу предстоящего профессионального развития, так как именно в данный период происходит осознание значимости выбранной профессии, конкретизация положительных и отрицательных сторон, требований, которые предъявляет профессиональная деятельность, благополучное прохождение адаптации способствует целенаправленному и лично-значимому обучению в вузе. Успешное прохождение процесса адаптации к обучению в вузе определяется такими критериями как: формирование траектории профессиональной эффективности в выбранной сфере деятельности, формирование здоровьесберегающей тактики будущей профессиональной деятельности, в педагогической деятельности выражающаяся в формировании индивидуального стиля деятельности.

Литература:

1. *Авдеенко А.С.* Психологическая адаптация студентов вуза // Вестник СМУС74. 2016. Т. 4, № 2 (13), С. 4–8.
2. *Агаева А.Э.* Особенности адаптации студентов I курса к обучению в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 1221–1225.
3. *Александрович П.И., Малютин А.Г., Сенокосов Ж.Г.* Психологический анализ трудностей адаптации. – Рига 2015. – 89 с.
4. *Батколина В.В.* К вопросу об адаптации студентов к условиям обучения в университете // Цивилизация знаний: российские реалии: тр. Девятнадцатой междунар. науч. конф. – 2018. – С. 1095–1100.
5. *Степанова О.П.* Психологическая адаптация и сопровождение студентов первокурсников на начальных этапах обучения. Диссертация к.псих.н. – Санкт- Петербург, 2002, 194 с.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ

*Ульянина Ольга Александровна, Хайрова Зульфия Рафиковна,
Никифорова Екатерина Александровна*

*ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-
педагогический университет», г. Москва*



Аннотация. В представленной статье предложено рассмотрение такой проблемы, как востребованность создания единой цифровой платформы для педагогов-психологов и психологов в сфере образования. Приводится краткий анализ международного опыта использования дистанционных приемов оказания психологической помощи различным категориям населения. Также авторами описаны результаты проведенного на базе Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования ФГБОУ ВО МГППУ опроса среди специалистов психологических служб образовательных организаций по вопросам применения цифровых сервисов в работе с обучающимися.

Ключевые слова: цифровые платформы, цифровые сервисы, дистанционное консультирование, чат-консультирование, психологическая служба, психологическая помощь, психолог в сфере образования.

DIGITAL TRANSFORMATION OF PSYCHOLOGICAL SERVICES IN THE EDUCATION SYSTEM: REGIONAL EXPERIENCE

*Ulyanina Olga Alexandrovna, Khayrova Zulfiya Rafikovna,
Nikiforova Ekaterina Alexandrovna*

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow



Abstract. In the presented article, the consideration of such a problem as the demand for the creation of a single digital platform for teachers-

psychologists and psychologists in the field of education is proposed. A brief analysis of the international experience of using remote methods of providing psychological assistance to various categories of the population is given. The authors also describe the results of a survey conducted on the basis of the Federal Coordination Center for Providing Psychological Services in the education System of the Moscow State Pedagogical University among specialists of psychological services of educational organizations on the use of digital services in working with students.

Keywords: digital platforms, digital services, remote counseling, chat counseling, psychological service, psychological assistance, psychologist in the field of education.

Происходящие в современном мире процессы глобализации сложно представить без широкого распространения цифровизации и постоянного совершенствования ее инструментов. Телекоммуникационные и информационные технологии охватывают большую территорию и находят свое применение практически во всех сферах жизни. Развитие средств связи позволило снять пространственные ограничения, ускорить процесс взаимодействия между собеседниками, автоматизировать процессы, которые раньше занимали большое количество времени и сил, значительно снизить вероятность ошибки, вызванной человеческим фактором.

Сфера оказания психологических услуг не стала исключением и не отказалась от тех благ, что предлагала цифровизация. Созданное на стыке компьютерных наук и психологии автоматизированное рабочее место психолога ускорило подготовку рабочей документации и облегчило обсчет результатов психодиагностических обследований, различные сервисы видеоконференцсвязи позволили оказывать психологическую помощь независимо от того, где территориально находятся консультант и клиент, чаты и формы запроса на площадках, предлагающих психологическую поддержку, пришли на помощь тем, у кого недостаточно стабильное для видеосвязи Интернет-соединение, или присутствует нежелание общаться с психологом в непосредственном взаимодействии [1].

Особую значимость возможности использования дистанционных технологий приобрели в период пандемии COVID-19, когда психологическая поддержка потребовалась сразу большому количеству людей, а возможности личной встречи были серьезно ограничены из-за мероприятий, призванных остановить распространение вируса. Помимо экстренной психологической помощи необходимо было проводить с обучающимися развивающие и профилактические психолого-педагогические мероприятия [4]. В некоторых государствах данные обстоятельства стали причиной снятия запрета на оказание определенных видов психологической помощи дистанционными способами, теперь консультант мог связаться с клиентом из самых дальних концов страны без необходимости личной встречи через интернет-телефонию, сервисы видеоконференции, службы чата или распространенные мессенджеры [6]. Развитие системы чат-консультирования происходит также активно, она не только хорошо зарекомендовала себя в период пандемии [5], но нашла применение для удаленного консультирования детей и подростков [2], оказавшихся в трудной ситуации, в системе профилактики и предотвращения суицидального поведения [3].

В связи с перечисленными возможностями информационно-коммуникационных технологий целесообразно создать и развивать цифровую платформу, которая позволила бы в своем интерфейсе объединить возможности планирования и учета психологической работы, дистанционные способы консультирования, удобный инструмент для проведения и обработки результатов психологической диагностики, создания интерактивных программ коррекционно-развивающей, профилактической и просветительской направленности.

С целью изучения востребованности создания единой цифровой платформы для педагогов-психологов и психологов в сфере образования на базе Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования ФГБОУ ВО МГППУ был проведен опрос об использовании специалистами психологических служб образовательных организаций

различных цифровых площадок. В исследовании приняли участие 518 человек. Выборку составили педагоги-психологи дошкольных и общеобразовательных организаций, профессиональных образовательных организаций, и организаций дополнительного образования субъектов Российской Федерации. Каждый участник заполнял анкету, посвященную использованию цифровых платформ и сервисов в профессиональной деятельности.

Результаты позволили получить представление об опыте использования специалистами цифровых платформ и сервисов, о решаемых с их помощью задач профессиональной деятельности, возникающих в связи с этим трудностях, а также оценку факторов, влияющих на решение специалистов перейти на Единую Федеральную Цифровую Платформу (далее ЕФЦП). Так, почти половина опрошенных (52 %) не используют в своей работе цифровые платформы и сервисы, остальные 48 % участников активно применяют их в процессе профессиональной деятельности. Причем только 51,5 % из их числа отметили, что пользуются только одной платформой, остальные в качестве рабочих инструментов применяют две и более площадки. Цифровые сервисы, которые называли специалисты, условно были разделены на учебные программы (собrania конспектов методических разработок, психодиагностических методик, пособий и рекомендаций – 55 % от общего числа упомянутых программ) и социальные сети (в том числе мессенджеры – 45 %).

Данные опроса показали, что чаще всего цифровые платформы и сервисы применяются при реализации психодиагностических мероприятий (отметили 43,6 % опрошенных), также они используются для организации просветительской деятельности (38,7 %) и самообразования (34,5 %). Еще реже возможности цифровых платформ используются для социально-методического сопровождения, повышения квалификации, в процессе консультирования и коррекционно-развивающей работы. Среди задач, которые чаще всего специалисты решают с помощью цифровых платформ и сервисов называют подготовку диагностического инструментария (выбрали 31 % участников), получение новостей от профессио-

нального сообщества (29 %), выбор необходимых методических разработок из единого банка/реестра (22,4 %), использование инструментов дистанционной работы (20 %) и др.

При использовании цифровых сервисов и платформ участники отмечали такие положительные стороны работы, как экономия времени (37,4 %), возможность использовать методические разработки, одобренные научным сообществом (30 %), сокращение бумажной работы и автоматическое формирование отчетов (26,2 %), удобство и достоверность обработки результатов психодиагностических методик (25 %), удобство их систематизации (23,5 %) и возможность осуществлять внутриведомственный документооборот (12,7 %). Однако были отмечены также и недостатки внедрения в профессиональную деятельность цифровых платформ, к ним отнеслись дополнительные временные затраты на работу с платформой (15 %), отсутствие возможности автоматически обрабатывать результаты психодиагностического обследования (13,7 %) и выгружать полные методические разработки (12,1 %), а также отсутствие возможностей внутриведомственного документооборота (10,1 %), необходимость вносить информацию в электронную базу и повторно готовить документы в бумажном виде (9,6 %), неудобная систематизация базы данных (3 %). Как отмечали специалисты, принявшие участие в опросе, помимо недостатков, связанных с наполнением платформы, они также сталкивались с техническими трудностями. В 18,9 % случаев это были проблемы с Интернет-соединением, необходимость использовать стабильный и мощный канал связи, создание которого не всегда возможно в образовательной организации по техническим причинам. Также участники жаловались на отсутствие мобильной версии (17,3 %) выбранного ими цифрового сервиса или ее низкое качество реализации (12,3 %), неудобную систему поиска (13,5 %) и каталог (5 %), мелкие, нечитабельные картинки, схемы (4,4 %) и кнопки (3 %).

На вопрос, какие факторы были бы решающими для перехода со «своей» цифровой площадки на ЕФЦП, участники исследования называли следующие причины:

- наличие базы нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность педагога-психолога, психолога (в сфере образования);
- доступ к ресурсам для профессионального самообразования;
- наличие реестра компьютеризированных диагностических инструменты с автоматической обработкой результатов, профилактических, коррекционно-развивающих программ с возможностью выгрузки текста и стимульного материала, автоматизированное формирование отчетов о проделанной работе;
- база образовательного контента для участников образовательных отношений;
- возможность анонимного получения психологической помощи участниками образовательных отношений;
- наличие личного кабинета педагога-психолога; сервиса видеоконференции для дистанционного психологического консультирования;
- возможность создания личных кабинетов педагогического работника, родителя (законного представителя), обучающегося;
- возможность назначать педагога-психолога, психолога (в сфере образования) для выполнения определенной работы/задачи, отслеживать ее выполнение.

Таким образом, проведенное исследование показало, что использование цифровых платформ и сервисов в профессиональной деятельности применяется для решения различных задач, однако, несмотря на многие положительные стороны внедрения данных инструментов, специалисты нередко сталкиваются с недостатками и трудностями как технического, так и содержательного характера. Решение рассмотренных проблем, а также учет предложений специалистов-практиков могут быть положены в основу создания Единой Федеральной Цифровой Платформы.

Литература:

1. Отечественный и зарубежный опыт оказания экстренной психологической помощи населению [Электронный ресурс] / Ульянина О.А., Гаязова Л.А., Файзуллина К.А., Никифорова Е.А.,

-
- Семенова К.Г. // Современная зарубежная психология. – 2022. – Том 11, № 3. – С. 114–126. – doi:10.17759/jmfp.2022110311.
2. Acceptability and feasibility of a messenger-based psychological chat counselling service for children and young adults («krisenchat»): A cross-sectional study / M. Eckert, Z. Efe, L. Guenthner, S. Baldofski, K. Kuehne, R. Wundrack, J. Thomas, S. Sae, E. Kohls, C. Rummel-Kluge // *Internet Interventions*. – 2022. – Vol. 27. – P. 1–6. – DOI:10.1016/j.invent.2022.100508.
 3. *Budinger M., Cwik M., Riddle M.* Awareness, attitudes, and use of crisis hotlines among youth at-risk for suicide // *Suicide and Life-Threatening Behavior*. – 2015. – Vol. 45. – № 2. – P. 192–198. – DOI:10.1111/sltb.12112.
 4. COVID-19: Are School Counseling Services Ready? Students' Psychological Symptoms, School Counselors' Views, and Solutions / M.A. Karaman, H. Eşici, İ.H. Tomar, R. Aliyev // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – 14 p. – DOI:10.3389/fpsyg.2021.647740.
 5. *Miner A.S., Laranjo L., Kocaballi A.B.* Chatbots in the fight against the COVID-19 pandemic // *NPJ Digital Medicine*. – 2020. – Vol. 3. – 4 p. – DOI:10.1038/s41746-020-0280-0.
 6. Psychological aspects of the pandemic and the challenges of an online emergency support project / Monalisa Pontes Xavier, Algeless Milka Pereira Meireles da Silva, Carla Fernanda de Lima, Mharianni Ciarlini de Sousa Bezerra, Mirela Dantas Ricarte // *Estudos de Psicologia*. – 2020. – Vol. 25. – № 3. – P. 258–366. – DOI:10.22491/1678-4669.20200036

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КАУЗАЛЬНОСТИ
В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ ЭМОЦИЙ У СТУДЕНТОВ
НЕПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Федосина Светлана Сергеевна

*Пермский государственный национальный исследовательский
университет, г. Пермь*



Аннотация. Каузальность как способность отражать причинно-следственные связи в области психологии эмоций наблюдается у детей, начиная с дошкольного возраста. В то же время, неясной остается роль специального образования в развитии причинно-следственных связей в области психологии эмоций у студентов психологических специальностей. Нами было проведено исследование, в котором участвовали студенты непсихологических (210 человек) и психологических (190 человек) специальностей. Использовался метод определений, полученные данные обрабатывались методом контент-анализа для выявления используемых лингвистических средств выражения каузальности. Полученные результаты показали, что уровень каузальности у студентов психологических специальностей выше, чем у студентов непсихологических специальностей, что может свидетельствовать о том, что специальное образование оказывает влияние на развитие представлений о каузальности в области психологии эмоций.

Ключевые слова: студенты непсихологических специальностей, студенты психологических специальностей, каузальность, причинно-следственные связи, эмоции

REPRESENTATION OF CAUSALITY
IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY OF EMOTIONS IN STUDENTS
OF NON-PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL SPECIALTIES

Fedosina Svetlana Sergeevna

Perm State National Research University, Perm



Abstract. Causality as the ability to reflect causal relationships in the field of psychology of emotions is observed in children from preschool age. At the same time, the role of special education in the development of causal relationships in the field of psychology of emotions among students of psychological specialties remains unclear. We conducted a study in which students of non-psychological (210 participants) and psychological (190 participants) specialties. The method of definitions was used, the data obtained were processed by the method of content analysis to identify the linguistic means used to express causality. The results obtained showed that the level of causality among students of psychological specialties is higher than among students of non-psychological specialties, which may indicate that special education has an impact on the development of ideas about causality in the field of psychology of emotions.

Keywords: students of non-psychological specialties, students of psychological specialties, causality, causal relationships, emotions,

Каузальность играет важную роль в человеческом познании: способность отражать объекты и каузальные связи между ними позволяет человеку объяснять события, ставить цели, планировать собственное поведение. Под каузальными связями обычно понимаются причинно-следственные связи, на основе которых можно с некоторой уверенностью считать, что какое-то свойство есть результат действия другого свойства [3]. Предполагается, что большую часть знаний о причинно-следственных связях человек приобретает в ходе усвоения жизненного опыта, а также целенаправленного обучения [10].

Исследования показывают, что существуют существенные различия в структуре причинно-следственных связей между неспециалистами и специалистами, т.е. между людьми, имеющими

и не имеющими специального образования в рамках определенной предметной области. Так, в отличие от неспециалистов, специалисты приводят больше причинно-следственных связей при рассуждении о каком-либо явлении или решении проблемы [6,7]. В то же время, можно говорить о том, что неспециалисты также обладают знанием о причинно-следственных связях во многих предметных областях, а также привлекают знания из смежных областей, когда рассуждают о какой-либо проблеме [8].

Важность изучения знаний о причинно-следственных связях в области эмоций связана с т.н. «аффективным поворотом» в социально-гуманитарном знании, в рамках которого эмоции рассматриваются как неотъемлемая часть жизни, управляющая поведением и деятельностью человека [9]. Установлено, что ребенок уже в раннем детстве способен представлять причинно-следственные связи между отдельными компонентами эмоционального процесса, однако целостные представления, учитывающие как причины, так и следствия эмоций, появляются у детей лишь после пяти лет [4]. Можно предположить, что данные представления сохраняются в более старшем возрасте, и оказывают влияние на приобретение знаний в области психологии эмоций как у неспециалистов, так и у специалистов. В то же время, можно выдвинуть предположение, что специалисты будут приводить большее количество причинно-следственных связей при описании эмоционального процесса, чем неспециалисты, что будет связано с усвоением научного знания об эмоциях.

С целью проверки данного предположения нами было проведено исследование представлений о причинно-следственных связях в области психологии эмоций у студентов непсихологических и психологических специальностей.

Выборку исследования составили: 1) 210 студентов (100 юношей и 110 девушек) географического, историко-политологического, механико-математического, философско-социологического и юридического факультетов Пермского государственного национального исследовательского университета в возрасте от 17 до 24 лет, не имеющих специального психологического образования и не

слушавших ранее курс лекций по психологии в рамках учебного плана; 2) 190 студентов (31 юноша и 150 девушек) направления «Психология», специальности «Психология», «Клиническая психология» Пермского государственного национального исследовательского университета и Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета в возрасте от 18 до 35 лет, изучавших тематический раздел «Эмоции и воля» дисциплины «Общая психология».

Методом исследования выступал метод определения: студентам предлагалось дать определение понятию эмоций как класса. Для выявления причинно-следственных связей между свойствами эмоций как класса применялась сконструированная нами категориальная сетка контент-анализа лингвистических средств выражения каузальности в естественном языке. В число анализируемых элементов включались *лексические, лексико-грамматические, синтаксические, семантические средства выражения каузальности*. Выявленные на основании контент-анализа лингвистические средства выражения каузальности рассматривались как средства выражения причинно-следственных связей между свойствами эмоций как класса [5].

В связи с теоретическим допущением о том, что свойства эмоций как класса группируются в категории, а также эмпирическими исследованиями причинно-следственных связей между категориями, каждое определение испытуемого рассматривалось с точки зрения полноты представленных в нем категорий как компонентов целостной когнитивной схемы эмоций: antecedentes эмоций, субъективное переживание, следствия эмоций, медиаторы [1,4]. Вслед за эмпирическими исследованиями развития когнитивной схемы эмоций в процессе онтогенеза, каждому определению присваивалось число, отражающее уровень его каузальности [2]:

1) *низкий уровень* (отсутствие компонентов когнитивной схемы эмоций или отсутствие лингвистических средств выражения каузальности между ними).

2) *средний уровень* (представлены отдельные компоненты когнитивной схемы эмоций и лингвистические средства выражения

каузальности между ними, образующие причинно-следственные связи по типу: antecedentes эмоций – субъективное переживание, antecedentes эмоций – следствия эмоций, субъективное переживание – следствия эмоций).

3) *высокий уровень* (представлена когнитивная схема эмоций, включающая базовые компоненты и лингвистические средства выражения каузальности между ними: antecedentes эмоций – субъективное переживание – следствия эмоций).

4) *очень высокий уровень* (представлена когнитивная схема эмоций, включающая все компоненты и лингвистические средства выражения каузальности между ними: antecedentes эмоций – субъективное переживание – следствия эмоций – медиаторы).

Результаты исследования.

В определениях студентов непсихологических специальностей (n=210) было выявлено 57 лингвистических средств выражения каузальности, представленных на разных уровнях языковой системы: 1) *лексические средства выражения каузальности* (1,75 %), включающие производные от каузативного глагола причастия; 2) *лексико-грамматические средства выражения каузальности* (71,93 %), включившие указание на падежные формы существительного с предлогами; 3) *семантические средства выражения каузальности* (26,32 %), включающие указание на каузирующее и каузируемое состояние.

Выявленные на основании контент-анализа лингвистические средства выражения каузальности рассматривались как средства выражения причинно-следственных связей между свойствами эмоций как класса. В зависимости от представленных компонентов когнитивной схемы эмоций и лингвистических средств выражения каузальности определялся уровень каузальности для каждого определения.

Было выявлено, что определения студентов непсихологических специальностей характеризуются *низким уровнем* (73, 21 %) и в меньшей степени *средним уровнем* (26,1 %) каузальности. Для вычисления среднего значения каузальности подсчитывалось отношение суммы каузальности каждого определения к общему

количеству определений. Полученное среднее значение составило 1,26, что соответствует *низкому уровню* каузальности.

В определениях студентов психологических специальностей ($n=190$) было выявлено 156 лингвистических средств выражения каузальности, представленных на разных уровнях языковой системы: 1) *лексические средства выражения казуальности* (11,54 %), включившие существительные с семантикой цели, а также производные от каузативного глагола причастия; 2) *лексико-грамматические средства выражения каузальности* (36,54 %), включившие указание на падежные формы существительного с предлогами; 3) *семантические средства выражения каузальности* (51,92 %), содержащие указание на казуирующее и казуируемое состояние.

Так же, как и в группе студентов непсихологических специальностей, определения ранжировались по уровню их каузальности. Было установлено, что для определений студентов психологических специальностей свойственен *низкий уровень* (39,48 %), *средний уровень* (53,68 %), и в меньшей степени *высокий уровень* (5,26 %) и *очень высокий уровень* (1,58 %) каузальности. Среднее значение составило 1,69, что приблизительно соответствует среднему уровню каузальности.

Для сравнения числовых значений каузальности определений студентов непсихологических и психологических специальностей использовался U-критерий Манна-Уитни. Сравнение позволило выявить значимые различия между выборками неспециалистов и специалистов ($U=12742,5$, $p \leq 0,001$). Полученные результаты позволяют говорить о том, что значения каузальности определений студентов психологических специальностей значимо выше, чем определений студентов непсихологических специальностей.

Таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась: количество причинно-следственных связей у студентов психологических специальностей оказалось выше, чем у студентов непсихологических специальностей, что согласуется с точкой зрения о том, что усвоение научных знаний оказывает влияние на развитие представлений о каузальности в конкретной предметной области. С целью улучшения образовательного процесса можно сформу-

ликовать рекомендации преподавателям в области психологии эмоций: проводить предварительную оценку знаний студентов в области эмоциональных явлений, уделять время обсуждению причинно-следственных связей в области психологии эмоций, акцентировать внимание студентов на лингвистических средствах выражения причинно-следственных связей в научных определениях.

Литература:

1. *Былкина Н.Д., Люсин Д.В.* Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2000. – №5. – С. 38–48.
2. *Карелина И.О.* Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований: избранные научные статьи. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 157 с.
3. *Котов А.А.* Каузальное мышление у экспертов и новичков // Когнитивная психология: Феномены и проблемы / Сост., предисл. В.Ф. Спиридонова. М.: ЛЕНАНД, 2014. – С. 87–107.
4. *Сергиенко Е.А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 466 с.
5. *Федосина С.С.* Лингвистические средства выражения каузальности как маркеры способов объяснения психических явлений в повседневной жизни (на примере эмоций) // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т.6. – №4А. – С. 7–26.
6. *Chi M., Feltovich P.J., Glaser R.* Categorization and representation of physics problems by experts and novices // Cognitive Science. – 1981. – Vol.5. – Pp. 121–152.
7. *Dogusoy B., Cagiltay K.* Cognitive analysis of experts' and novices' concept mapping processes: An eye tracking study // Computers in Human Behavior. 2014. – Vol.36. – Pp. 82–93.
8. *Keil F.C., Smith C.S., Simons D., Levin D.* Two dogmas of conceptual empiricism // Cognition. – 1998. – №65. – Pp. 103–135.
9. *Plamper J.* The History of Emotions: An Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2015. – P. 352.

10. *Schmidt H., Boshuizen H.* On Acquiring Expertise in Medicine // *Educational Psychology Review.* – 1993. – Vol.5. – Pp. 205–221.

ОТНОШЕНИЕ К ДЕНЬГАМ БЕЛУРУССКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Чан Сяохуэй

Белорусский государственный университет, г. Минск



Аннотация. С появлением материализма и утилитаризма на волне социально-экономического развития число ученых, занимающихся психологией денег, продолжает расти. Деньги – это важный носитель информации, который влияет на повседневную жизнь людей, и для каждого человека они имеют разное значение. Психологи пытались разработать шкалы отношения к деньгам в надежде, что они смогут исследовать различия в индивидуальном отношении к деньгам. Кроме того, ученые активно исследовали факторы, влияющие на отношение к деньгам. Многие ученые проявляли интерес к отношению к деньгам и проводили исследования в этой области, включая изучение отношения к деньгам людей разного возраста в одном и том же культурном контексте или людей одного возраста в межкультурном контексте. Беларусь расположена в Восточной Европе, в истории мало взаимодействовала с Китаем и имеет значительные культурные различия, поэтому выбор студентов университетов Китая и Беларуси в качестве объекта исследования является важным расширением данной темы. В данном исследовании предпринята попытка построить структуру отношения студентов университета к деньгам на основе литературы, открытых опросников и дальнейших исследований их характеристик и влияющих факторов. Данное исследование на этом этапе имеет большую теоретическую ценность, так как может обогатить исследования в области психологии денег и послужить руководством для УВО в развитии конструктивного отношения к деньгам и привычек потребления среди студентов университета.

Ключевые слова: деньги, отношение к деньгам, студенты, различия отношения к деньгам белорусских и китайских студентов, Кросс-культура

ATTITUDE OF BELARUSIAN AND CHINESE STUDENTS TO MONEY

Chang Xiaohui

Belarusian State University, Minsk



Abstract. With the advent of materialism and utilitarianism on the wave of socio-economic development, the number of scientists involved in the psychology of money continues to grow. Money is an important medium that affects people's daily lives, and it has a different meaning for each person. Psychologists have tried to develop scales of attitudes towards money in the hope that they can explore differences in individual attitudes towards money. In addition, scientists have actively explored the factors that affect attitudes towards money. Many scholars have shown interest in attitudes towards money and conducted research in this area, including studying the attitudes towards money of people of different ages in the same cultural context or people of the same age in a cross-cultural context. Belarus is located in Eastern Europe, has had little interaction with China in history and has significant cultural differences, so the choice of university students in China and Belarus as an object of study is an important extension of this topic. This study attempts to build a structure of university students' attitudes towards money based on the literature, open questionnaires and further research on their characteristics and influencing factors. This study at this stage is of great theoretical value, as it can enrich research in the field of the psychology of money and serve as a guide for HEIs in developing constructive attitudes towards money and consumption habits among university students.

Keywords: money, attitude to money, students, differences in the attitude to money of Belarusian and Chinese students, Cross-culture.

Содержание понятия «деньги». Чтобы изучить отношение к деньгам, мы должны сначала понять значение денег. Обычно люди думают, что «деньги» – это валюта, а валюта – это средство измерения и платежа, которое является не только расчетной единицей, но и всеобщим средством обмена. Это абстрактная единица стоимости, «математический инструмент», используемый для

выражения цен [6]. У людей очень разные взгляды на деньги. Один и тот же «доллар» для всех означает разное, но все используют его по-разному. С развитием общества и экономики символизация денег постепенно увеличивалась, а коннотация денег становилась богаче. Писатели используют образный язык, чтобы ярко выразить социальную ценность денег и отношение людей к деньгам, например, в категориях «жадность» или «неприязнь», «ненависть» и так далее. Экономисты глубоко раскрыли существенную коннотацию общих эквивалентов, представленных деньгами в экономическом действии, и их ключевую роль в рыночной экономической деятельности. Используя эмпирические методы, психологи сосредотачиваются на том, как люди понимают символическое значение деньги, как они его переживают и используют, а также как деньги влияют на повседневную жизнь и отношения человека.

D.W. Krueger (1986) считает, что значение денег можно понять с точки зрения психоаналитической теории: «Деньги – это средство обмена товарами и услугами; деньги связаны с определенными установками и ценностями; деньги можно рассматривать как передачу эмоций». Он также считает, что деньги так же важны, как еда и секс, являются наиболее эмоционально значимой вещью в современной жизни и имеют богатый и разнообразный эмоциональный опыт [6]. K. Gurney (1988) изучал взаимосвязь между значением денег (безопасность, власть, качество, любовь) и самостью и указал, что отношение к деньгам зарождается в детстве, когда за родителями наблюдают, и сохраняется во взрослой жизни, влияя на поведение людей в отношении денег [3]. K. Gurney, и L.P. Tang (1993) считают, что значение денег – это различные значения или концепции, состоящие из культурного происхождения людей, религии, взглядов и личных краткосрочных и долгосрочных целей [3, 9].

Из проведенного анализа видно, что понимание людьми психологического значения денег является многоуровневым. Деньги могут вызывать позитивное восприятие, эмоции и поведение, такие как достижения, любовь, пожертвование и т. д., но они также могут вызывать негативное восприятие, эмоции и поведение,

например, неудачу, зло, преступление и т. д. Поэтому для индивида психосоциальное значение денег намного превышает их действительное экономическое значение [7].

Определение понятия «отношения к деньгам» и его структура. Отношение – это ключевое понятие социальной психологии, которое относится к последовательной и устойчивой связи человека с людьми, вещами и окружающему миру. Обычно считается, что отношение состоит из трех компонентов: познания, эмоций и поведения. Количество трех компонентов будет варьироваться в зависимости от возраста, пола, личности и других факторов. Значения этих трех частей таковы: (1) когнитивные факторы, которые относятся к убеждениям человека о цели или событии, которые исходят из его собственных мыслей, знаний, концепций или обучения; (2) аффективные факторы, которые относятся к убеждениям человека о цели или событии (чувство симпатии и антипатии к объектам); (3) поведенческие факторы, также известные как поведенческие наклонности, относящиеся к определенному поведенческому намерению человека к человеку или объекту [4].

Отношение человека не врожденное, а приобретенное в среде, в которой он живет. Развитие отношения представляет собой чрезвычайно сложный процесс социализации, включающий в себя познавательные ценностные суждения и оценки индивидом людей, вещей и вещей, и, наконец, переросшие в поведенческие тенденции, являющиеся презентацией намерения действия индивида и его психологического состояния [5].

Психологи и по настоящий момент работают над определением понятия «отношение к деньгам». Например, L.P. Tang (1995) упомянул, что человеческое отношение к деньгам является итогом жизненного опыта [10]. Ж.Х. Цай (2000) считает, что отношение к деньгам – это устойчивая и последовательная поведенческая тенденция людей по отношению к вещам, связанным с деньгами, включая оценку, чувства и реакцию на вещи [8]. Ч.Ц. Чжон, С.Ч. Вей и др. (2003) считают, что отношение к деньгам относится к личным ценностям и этике по отношению к деньгам [2].

В зарубежной психологии, как правило, понятие «attitudes towards money» сводится к социальным установкам к ним. О.С. Дейнека расширяет этот подход и под отношением к деньгам понимает осознанное и субъективно-избирательное представление о деньгах, которое проявляется в денежном поведении. Как экономикопсихологический феномен, оно представлено познавательным, эмоциональным и мотивационно-волевыми компонентами, сопровождает социальный обмен и способно выполнять компенсаторно-терапевтическую функцию [1]. Отношение как целостное образование в качестве отдельных аспектов включает потребности и эмоции; в качестве относительно самостоятельных образований – интересы, оценки и убеждения. Таким образом, рассматривать отношение к деньгам необходимо как установку личности, которая отражает ее индивидуальный, субъективнооценочный, избирательный подход к деньгам как объекту действительности и представляющий собой интериоризированный опыт обращения с деньгами и взаимодействия с другими людьми по поводу денег в специфической социокультурной ситуации.

Основываясь на вышеуказанных точках зрения, в рамках нашего исследования отношение к деньгам относится к устойчивым и последовательным убеждениям, эмоциям и поведенческим наклонностям человека по отношению к деньгам и связанным с ними объектами, включая оценки, эмоциональные переживания и поведенческие реакции на деньги.

Перспектива исследования. Исследовательская группа, планирующаяся для нашего исследования, – студенты университета, потому что университетское время является критическим периодом для индивидуального развития и перехода в «трудовое общество». После окончания учебы студенты начинают работать, а также становятся важной частью поддержки функционирования общества. Компетентные молодые люди очень важны для функционирования общества, они привносят жизненную силу в производство и развитие страны, представляют собой новую силу и «кост» общества страны. Результаты исследования отноше-

ния студентов университета к деньгам представляют отношение и ценности к деньгам новой силы в этой стране и даже опоры страны в будущем.

Многие ученые проявляли интерес к отношению к деньгам и проводили исследования в этой области, включая изучение отношения к деньгам людей разного возраста в одном и том же культурном контексте или людей одного возраста в межкультурном контексте, например, различия в отношении к деньгам китайских и японских студентов университетов. Однако Китай и Япония соседствуют друг с другом, оба принадлежат к Азии, имеют тесные географические связи, частые обмены в истории и много культурного сходства, а различия в объектах исследования не очевидны. Исходя из этого, в фокусе данного исследования будут объекты исследования с большими различиями (студенты университета из Китая и Беларуси), что позволит выявить наиболее глубоко базовые и зависимые от культуры компоненты отношения к деньгам. Китай расположен в Восточной Азии, а Беларусь – в Восточной Европе. Эти две страны находятся далеко друг от друга, имеют мало исторических пересечений и имеют большие культурные различия. Таким образом, изучая отношение студентов двух стран к деньгам, мы можем отразить культурную среду и социальные условия двух стран, а также проанализировать психологические причины таких различий. Определенные модели отношения, полученные в результате исследования, могут сделать людей более осведомленными о тенденциях экономического поведения молодых людей в этих двух странах, помочь людям установить эффективные экономические цели и позволить людям принять более подходящие планы экономического поведения в их жизни. Кроме того, результаты исследования могут также использоваться в образовательном процессе для оказания поддержки психологам или социально-психологическим службам, а также могут служить руководством для высших учебных заведений по воспитанию у студентов конструктивного отношения к деньгам и потребительским привычкам, что имеет важное теоретическое и практическое значение.

Литература:

1. *Дейнека О. С.* Экономическая психология: учеб. Пособие. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. 160 с.
2. A Study on Money Concepts, Attitudes and Consumption Skills of Primary School Students. / Zhong Z.C. [и др.] // Journal of Home Economics Education. 2003. № 4(2). С. 20–39.
3. *Gurney K.* Your Money Personality: What It Is and How You Can Profit from It. New York: Doubleday, 1988. 397 с.
4. *Hou Y.B.* Social Psychology. Beijing: Beijing University Press, 2002. 315с.
5. K Deaux Social psychology in the 90s. Taipei: Five South Press, 1997
6. *Krueger D.W.* Money meanings and madness: a psychoanalytic perspective // Psychoanalytic Review. 1991. № 78(2). С. 209–224.
7. *Mitchell T.R., Mickel A.E.* The meaning of money: An individual-difference perspective // The academy of management Review. 1999. № 24(3). С. 568–578.
8. NDLTD IN TAIWAN [Электронный ресурс]: Cai R.H. Study on Money Attitudes of Junior High School Students in Taipei. Master's dissertation, faculty of home economic education, National Taiwan Normal University. Taiwan: National Taiwan Normal University, 2000. <https://etds.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/ccd=08dnYU/webmge?mode=basic> (дата обращения: 10.11.2022)
9. *Tang L.P.* The meaning of money: extension and exploration of the Money Ethic Scale in a sample of university students in Taiwan // Journal of Organizational Behavior. 1993. № 14(1). С. 93–99.
10. *Tang L.P.* The development of a short money ethic scale: Attitudes toward money and pay satisfaction revisited // Personality and Individual Differences. 1995. № 19 (6) С. 809–816.

К ВОПРОСУ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Черных Лариса Анатольевна

*Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск*



Аннотация. В статье проанализированы исследования авторов по вопросу стрессоустойчивости личности. Данный конструкт рассмотрен как психофизиологическая проблема нарушения адаптации, с точки зрения защитных механизмов личности, как наличие определенных типов способностей реагирования на стресс и психологического потенциала, как нервно-психическая устойчивость, а также в качестве совладающего поведения или копинг-стратегий. Проведенное эмпирическое исследование позволяет выявить уровень развития стрессоустойчивости у студентов очной и заочной формы педагогического направления подготовки пятого курса обучения. Выявленные показатели стрессоустойчивости дают основание для разработки специальных мероприятий, способствующих выработке совладающего со стрессом поведения у будущих педагогов в процессе прохождения профессионального обучения, которые будут способствовать повышению их уровня стрессоустойчивости.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, потенциал стрессоустойчивости, студенты педагогических специальностей, адаптивное поведение, совладающее поведение, копинг-стратегии.

TO THE ISSUES OF STRESS RESISTANCE OF FUTURE TEACHERS

Chernykh Larisa Anatolyevna

Luhansk State Pedagogical University, Luhansk



Abstract. The article analyzes the authors' studies on the issue of personality stress resistance. This construct is considered as a psychophysiological

problem of adaptation disorders, from the point of view of personality defense mechanisms, as the presence of certain types of abilities to respond to stress and psychological potential, as neuropsychic stability, as well as coping behavior or coping strategies. The conducted empirical research makes it possible to reveal the level of development of stress resistance among students with daytime and correspondence form of the pedagogical direction of preparation of the fifth year of study. The identified indicators of stress resistance provide a basis for the development of special measures that contribute to the development of coping with stress behavior among future teachers in the process of professional training, which will help increase their level of stress resistance.

Keywords: stress resistance, stress resistance potential, students of pedagogical specialties, adaptive behavior, coping behavior, coping strategies.

В современном мире высоких технологий и стремительных изменений, как в политической, так и в экономической и социальной сфере, проблема стресса встает особенно остро, что связано с отношением личности к происходящим событиям, свидетелем или участником которых она является. И отношение это зависит не только от стрессогенности каждого конкретного события, но и от личностных особенностей реагирования на него, восприятия его как угрожающего или нейтрального, использования личностью психологических механизмов защиты, большая часть из которых, согласно учению З. Фрейда, бессознательна. Причем далеко не всегда личность использует зрелые механизмы защиты в виде сублимации или юмора. Чаще встречаются, напротив, незрелые защиты в виде вытеснения травмирующих событий, тревожащей информации; замещения, переноса действия с недоступным объектом на более доступный и слабый, на котором можно выместить злость и гнев, связанные со стрессовым опытом; изоляция или отчуждение как способ реагирования психики на потерю близкого человека, своеобразное «эмоциональное замирание», блокирование эмоций психологической боли и последствий утраты; регрессия как возврат к менее зрелому поведению на ранней стадии развития, «впадение в детство» и другие.

На этом фоне проблема развития стрессоустойчивости у студентов педагогических специальностей не теряет своей актуально-

сти. В процессе профессиональной подготовки в профильном вузе студент испытывает многочисленные стрессы вследствие реакций на устные ответы на вопросы, решение проблемных вопросов и проблемных задач, выполнение контрольных и самостоятельных заданий, экзаменационные ответы на вопросы, защиты курсовых и дипломных работ, выступления с докладами на семинарах или научных мероприятиях. Разобраться во всем многообразии психических реакций на стрессогенные события, научиться регулировать данные реакции и сводить к минимуму воздействие факторов стресса – одна из главных задач, которую нужно решить будущему педагогу в высшем учебном заведении, т.е. развить стрессоустойчивость.

С учетом исследований по проблематике стресса и стрессоустойчивости разные авторы предлагали различные способы решения данной проблемы. Так, зарубежные исследователи, среди которых Г. Селье, Р. Лазарус, Г. Вольф, Дж. Гринберг, С. Фолькман и др. во главу угла ставили психофизиологическую составляющую, нарушение адаптационных механизмов вследствие нарушения гомеостаза и определенных гормонально регулируемых психофизических процессов.

Д. Вайллант, Дж. Лейси, Б. Флетчер, Н. Хаан, П. Хамильтон, Р. Хокки и др. выделили защитные механизмы личности во время стрессов и обосновывали способности личности противостоять стрессогенным факторам с помощью данных механизмов.

Исследования отечественных авторов по большей части сконцентрированы на психологической составляющей феномена стрессоустойчивости. Так, Н.И. Бережная, П.Б. Зильберман [1], В.Л. Маришук [3] и др. выделили определенные типы способностей, благодаря которым личность успешно сопротивляется стрессовым воздействиям.

Л.М. Аболин, А.А. Баранов, Н.И. Конюхов и др. больше внимания уделили изучению эмоциональной устойчивости и психической саморегуляции.

Наличием психологического потенциала личности, который способствует сопротивлению негативным факторам трудовой

деятельности, Г.М. Зараковский, А.Г. Караяни, Д.А. Леонтьев, С.И. Филиппченкова объясняли различный уровень сопротивляемости стрессогенным влияниям.

При этом через термин эмоциональной устойчивости личности позиционируют стрессоустойчивость М.В. Грицаенко, П.Б. Зильберман [1], В.И. Евдокимов, В.Л. Марищук [3], Е.А. Милерян, С.М. Оя.

Решающее влияние на формирование стрессоустойчивости, по мнению А.А. Баранова, В.А. Бодрова, А.В. Булгакова, В.И. Моросановой [4], О.А. Конопкина, оказывает адаптивное поведение в различных ситуациях взаимодействия, авторы поднимают проблему адаптации к новым условиям вслед за Г. Селье и Р. Лазарусом, но с психологической точки зрения.

Л.И. Анцыферова, А.Г. Илюхин, И.В. Камынина, С.К. Нартова-Бочавер [6], И.В. Шагарова и др. отмечают, что решающим фактором, способствующим формированию стрессоустойчивости, является совладающее поведение или копинг-стратегии.

Синонимичным считают понятие стрессоустойчивости и нервно-психической устойчивости П.П. Дорогов, М.Л. Хуторная [8], Ю.В. Щербатых [9] и др.

Исследования, направленные на выявление факторов, причин и условий развития стрессоустойчивости в производственной сфере на примере юристов, педагогов, военных, медиков и др., прослеживаются в современных работах ученых: Н.И. Бережной, С.Ю. Визитовой, Н.Е. Водопьяновой, М.М. Калашниковой, А.П. Катунина, О.В. Лозгачевой [2], И.И. Нагирнер [5], Л.Б. Погибенко и др. Так, Л.Б. Погибенко, изучая деятельность сотрудников службы психологической поддержки онкобольных, вводит понятие потенциала стрессоустойчивости личности, которое объясняет как интегральное психологическое качество, затрудняющее процесс влияния стрессовой ситуации на психологическое состояние данных сотрудников, качество профессиональной деятельности которых связано с нервно-психической устойчивостью, мотивацией, пониманием эмоций, профессиональными действиями [7].

Эмпирическое изучение стрессоустойчивости будущих педагогов 5 курсов направления подготовки «Дошкольное образование. Логопедия» Луганского государственного педагогического университета в количестве 69 человек (38 студентов очной и 31 заочной формы обучения) позволяет сделать выводы об уровне развития стрессоустойчивости и ее проявлениях в различных стрессовых ситуациях вузовской жизни.

Анализируя показатели общей шкалы стрессоустойчивости методики «Опросник психологической устойчивости к стрессу (ОПУС, Е.В. Распопин)», следует отметить, что высокий уровень общей стрессоустойчивости выявлен у 52,6 % респондентов очной формы обучения и у 35,5 % заочной формы, средний уровень – у 36,8 % студентов очной формы и 54,8 % заочной формы обучения, низкий уровень получен у 10,6 % студентов – будущих воспитателей логопедических групп очной формы обучения и 9,7 % заочной формы.

Рассматривая уровень стрессоустойчивости по шкалам методики, следует отметить, что высокий уровень стрессоустойчивости по шкале «Я сам» (шкала психосоциального стресса, устойчивости к нему) выявлен у 76,3 % будущих педагогов очной формы обучения и 67,7 % заочной формы, средний уровень по данной шкале получен у 18,4 % респондентов очной формы обучения и 22,6 % заочной формы, низкий уровень по шкале психосоциального стресса выявлен у 5,3 % студентов очной формы и 9,7 % заочной формы обучения.

По шкале «Другие люди» (шкала удовлетворения условиями жизни) высокий уровень констатирован у 52,6 % будущих воспитателей очной формы и 29 % заочной формы обучения, средний уровень диагностирован у 39,5 % студентов очной формы и у 58 % заочной формы обучения, низкий уровень по данной шкале выявлен у 7,9 % будущих педагогов очной формы и у 13 % заочной формы обучения.

По шкале «Мир вокруг», отражающей удовлетворение основных жизненных потребностей, получены следующие результаты: высокий уровень выявлен у 47,4 % студентов очной формы и 19,4 %

заочной формы обучения, средний уровень стрессоустойчивости по данной шкале получен у 36,8 % будущих воспитателей логопедических групп очной формы и 64,5 % заочной формы обучения, низкий уровень констатирован у 15,8 % студентов очной формы и 16,1 % заочной формы обучения.

Таким образом, сообразно с показателями шкал, необходимо отметить, что высокий общий уровень стрессоустойчивости преобладает у будущих педагогов дошкольного образования очной формы обучения, средний – у студентов заочной формы. Характерно, что десятая часть студентов 5 курса и очной, и заочной форм обучения, которым очень скоро предстоит проходить профессионализацию на рабочем месте, показали низкий уровень стрессоустойчивости, что может быть связано с возможными трудностями адаптации к профессии и коллективу в дальнейшем. Низкий уровень устойчивости к психосоциальному стрессу у студентов заочной формы обучения почти в два раза превышает данный уровень у будущих педагогов очной формы обучения. Условиями жизни больше удовлетворены студенты очной формы обучения, у которых преобладает высокий уровень над средним и низким. Примечательно, что удовлетворенность условиями жизни у заочников преимущественно находится на среднем уровне, но при этом низкий уровень неудовлетворенности превышает таковой у студентов очной формы обучения почти в два раза. Эта тенденция сохраняется и для шкалы, отражающей удовлетворение основных жизненных потребностей, но показатели низкого уровня увеличиваются до одной шестой от общего количества респондентов и очной, и заочной формы обучения. Сказанное обуславливает разработку и проведение специальных мероприятий для повышения как уровня общей стрессоустойчивости, так и стрессоустойчивости по каждой отдельно взятой шкале.

Литература:

1. *Зильберман П.Б.* Эмоциональная устойчивость оператора // Очерки психологии труда оператора / П.Б. Зильберман. – М.: Наука, 1974. – С. 138–172.

2. *Лозгачева О.В.* Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации (на примере юридического Вуза): дисс.... канд. психол. наук: 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / О.В. Лозгачева. – Екатеринбург, 2004. – 222 с.
3. *Марищук В.Л.* Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Марищук, В.И. Евдокимов. – СПб.: Издательский дом «Сентябрь», 2001. – 260 с.
4. *Моросанова В.И.* Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход / В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 2011. – №3. – С. 132–144.
5. *Нагирнер И.И.* Формирование стрессоустойчивости студентов вуза в учебной деятельности: автореферат дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.И. Нагирнер. – Саратов, 2016. – 23 с.
6. *Нартова-Бочавер С.К.* Coping behavior в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1999. – Т. 18. – № 5. – С. 20–30.
7. *Погибенко Л.Б.* Психологические условия стрессоустойчивости сотрудников службы психологической поддержки онкобольных в профессиональной деятельности: автореферат дисс. канд. психол. наук: 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки)» / Л.Б. Погибенко. – М., 2019. – 26 с.
8. *Хуторная М.Л.* Развитие стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний: дисс.... канд. психол. наук: 19.00.13 / М.Л. Хуторная. – Тамбов, 2007. – 182 с.
9. *Щербатых Ю.В.* Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2011. – 256 с.

ОБ ИЗМЕНЕНИИ РОЛИ УЧИТЕЛЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭРУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Чудинова Елена Васильевна

ФБГНУ «ПИ РАО», г. Москва



Аннотация. В статье рассматривается проблема изменения ключевых функций учителя в обучении школьников в эру цифровизации. Возможности и масштабы использования цифровых ресурсов в поддержке учебной деятельности возрастают. Это не только поддержка исполнительских, но также пробно-поисковых действий; действий, обеспечивающих формирование понятий. Эффективность цифрового ресурса определяется действиями «коллективного взрослого» – его создателя. Учитель, который уже давно перестал быть для учеников основным источником информации, продолжает «терять» многие свои функции, передавая их цифровым ресурсам. Основными задачами учителя становятся проектирование (композиция) занятия и поддержка учеников в процессе осмысления собственных действий и открытий путем их переакцентировки. Осознание этих функций как главных задач превращает педагога из транслятора знаний в организатора учебной деятельности, позволяя двигаться в контексте современного развития образования.

Ключевые слова: цифровой образовательный ресурс, учебная деятельность, развитие понятий, пробно-поисковые действия, функции учителя

THE CHANGING ROLE OF THE TEACHER IN LEARNING IN THE DIGITIZATION ERA

Chudinova Elena Vasilevna

PIRAO, Moscow, Russia



Abstract. This article discusses the problem of changing the key learning functions of the teacher during the newcoming digital era. Opportunities and

the scale of use of digital resources to support learning activities are increasing. It is not only the support of the training, but also the trial-and-error actions; the actions that provide the formation of concepts. The effectiveness of a digital resource is determined by the actions of a “collective adult” – its creators. The teacher, who has long ceased to be the main source of information for students, continues to “lose” many of his functions, transferring them to digital resources. The main tasks of the teacher become designing (composing) the lesson and supporting students in the process of comprehending their own actions and discoveries through their re-accounting. Awareness of these functions as the main tasks transforms the teacher from a translator of knowledge into an organizer of learning activities, allowing the teacher to move in the context of modern educational development.

Keywords: digital educational resource, learning activity, development of concepts, trial-and-error activities, teacher functions

Цифровой прогресс последних десятилетий в сфере образования порождает вопросы, связанные с появлением обилия разнообразных цифровых ресурсов, меняющих традиционное взаимодействие учителя и учеников. Это не только инструменты, облегчающие исполнительскую сторону ученических действий, такие как, например, инструменты для создания презентаций, графические программы и т.п., а также программы-тренажеры, направленные на отработку навыков и запоминание информации, виртуальные тесты, реализующие контрольно-оценочные функции, но и ресурсы, претендующие на функции развития мышления.

Для того, чтобы учебная деятельность, как собственная активность школьника, могла возникнуть, существовать и быть эффективной, то есть обеспечивающей развитие мышления и сознания [2], необходимо строить учебные курсы, понимая, как должны соотноситься и какое место занимать в обучении, с одной стороны, активность учителя и, с другой, вторгающаяся в обучение новая цифровая реальность. Не претендуя на глобальный охват всех типов цифровых образовательных ресурсов, рассмотрим здесь роль только тех, что могут быть встроены и систематически включаются в уроки и занятия в рамках школьного обучения.

На первый взгляд кажется, что сравнивать роль человека – учителя и роль цифрового ресурса – «вещи», – неправомерно. Но если взглянуть на цифровой ресурс с его «обратной» стороны, то можно обнаружить, что вся интерактивность, «действенность» цифрового ресурса, и даже сам его вид («рабочий стол», заложенный темп переходов и пр.) целиком определены тем коллективным взрослым, который стоит за ресурсом (сценарист, программист, дизайнер...). Цифровой ресурс, реализующий взаимодействие с этим скрытым «коллективным взрослым», берет на себя некоторые действия, которые иначе пришлось бы осуществлять ученику, поддерживает его инициативы, создает иллюзии, что-то запрещает, а что-то разрешает, оценивает детские действия и пр. Таким образом, на уроке/занятии, по сути, появляется еще один субъект, особенности действий которого нельзя игнорировать. Эти действия так или иначе влияют на эффективность и направленность обучения [3].

Анализ ресурсов, претендующих на функции развития мышления, показывает, что важной их особенностью является предоставление ученику возможностей пробы и поиска [1,3,4]. Самостоятельное построение школьниками ориентиров – опор своих квазипрактических и умственных действий обеспечивает развитие предметных понятий. Существуют и такие ресурсы, которые ставят перед школьниками задачу, требующую открытия нового способа действий, то есть, по сути, учебную задачу. Работая с такими ресурсами, ученики могут сделать собственные открытия. При этом сама постановка исходной задачи, требующей открытия, может быть зачастую осуществлена с помощью цифрового ресурса более корректно и строго, чем сделает это учитель. Это возможно благодаря тому, что цифровой ресурс является квинтэссенцией опыта сценариста-разработчика учебного курса [4].

Утрата функции педагога как основного источника информации, хранителя знаний остро ощущалась и ощущается современными учителями в связи с наступлением эры цифровизации. Другие функции, носителем которых традиционно был учитель, также постепенно передаются цифровым ресурсам.

Какова же роль и место учителя в обучении в эру цифровизации? Важнейшая его роль – роль проектировщика, «композитора» учебного занятия, того, кто определяет уместность ресурса с точки зрения возможности развития детских действий. Вторая, не менее важная функция: придание детским действиям осмысленности, их акцентировка [5]. Даже сделав открытие, ребенок не всегда его так ощущает, понимает его значение. Обсуждая с детьми их действия, вытаскивая их «на свет общего внимания» из потока совместно-разделенной деятельности, учитель помогает ученикам их осмыслить и осознать, а не только совершить.

Осознание учителем этих функций как главных своих задач превращает его из транслятора знаний в организатора учебной деятельности, позволяя двигаться в контексте современного развития образования.

Литература:

1. *Высоцкая Е. В., Янишевская М. А., Лобанова. А. Д.* Цифровая поддержка формирования понятий мультипликативного строения // Сборник материалов III съезда тренеров-технологов деятельностных образовательных практик. 2021. с. 102–111.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М., 1996. 544 с.
3. *Чудинова Е.В.* Внутренняя психологическая структура развивающего цифрового ресурса для младшего школьника // Новые информационные технологии в образовании. Сборник научных трудов 21 международной научно-практической конференции. Часть 2. Под общей редакцией Д.В.Чистова. Москва, 2021. С. 194–198.
4. *Чудинова Е.В.* Современная цифровая дидактика: превращение инструмента наглядности в инструмент организации мышления // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2021). Сборник статей 11 Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией В.В.Рубцова, М.Г.Сороковой, Н.П.Радчиковой. Москва: изд-во МГППУ, 2021. С. 770–778.
5. *Эльконин Б.Д.* Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 93–112.

ГРНТИ 15.81.70

ОСОБЕННОСТИ ОПТИМИЗМА И ПЕССИМИЗМА
В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Вознюк Екатерина Владимировна¹,
Жолудева Светлана Васильевна¹*

¹*Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону*



Аннотация. В статье обозначается актуальность рассмотрения понятий оптимизм и пессимизм с точки зрения позитивного мышления, самоактуализации и развития личности. Анализируются основные подходы к изучению оптимизма-пессимизма, а именно диспозиционный оптимизм-пессимизм и атрибутивный стиль. Описаны результаты эмпирического исследования, в котором усвоено, что в студенческом возрасте оптимистов больше, чем пессимистов. Студенты-оптимисты в большей степени исполняют принятые решения, их решения отличаются своевременностью. Студенты-пессимисты чаще сталкиваются с борьбой мотивов при выборе и принятии решения.

Ключевые слова: оптимизм, пессимизм, робость, стеснительность, студенты, студенческий возраст, атрибутивный стиль.

FEATURES OF OPTIMISM AND PESSIMISM
IN THE STUDENT AGE

Voznyuk Ekaterina Vladimirovna¹, Zholudeva Svetlana Vasilievna¹

¹Southern Federal University, Rostov-on-Don



Abstract. The article highlights the relevance of considering the concepts of optimism and pessimism from the point of view of positive thinking, self-actualization and personal development. The main approaches to the study of optimism-pessimism are analyzed, namely dispositional optimism-pessimism and attributive style. The results of an empirical study are described, in which it is established that there are more optimists than pessimists at the student age. Optimistic students are more likely to fulfill their decisions, their decisions are timely. Pessimistic students are more likely to face a struggle of motives when choosing and making a decision.

Keywords: optimism, pessimism, timidity, shyness, students, student age, attributive style.

На сегодняшний день в социуме достаточно активно набирает обороты интерес к теме современной психологии с точки зрения позитивных аспектов человеческого бытия: самоактуализация, личностный рост, самореализация и т.п. Можно заметить, что в обществе резко возросла потребность в позитивности мышления и удовлетворенности своей жизнью. В связи с этим стала более актуальна тема оптимизма и пессимизма. Люди стали интересоваться ей и причислять себя к одной из этих сторон.

В общем виде оптимизм и пессимизм представляют собой понятия, характеризующие ту или иную позитивную или негативную систему взглядов человека о мире, о происходящих и ожидаемых событиях в нем [1]. То, как он реагирует на различного рода жизненные обстоятельства, встречающиеся на его пути: стрессовые ситуации, неудачи, конфликты, столкновения с трудностями или же обычные повседневные дела, занимающие значительную часть нашего времени. Это определенный стиль восприятия мира, имеющий отличительную особенность в выражении на один и тот

же предмет или ситуацию, диаметрально противоположной реакции каждым человеком.

В психологии существует два основных подхода к изучению оптимизма-пессимизма – диспозиционный оптимизм-пессимизм и атрибутивный стиль. Исследование диспозиционного оптимизма является одним из самых известных в области психологии оптимизма направлений и принадлежит его ярким представителям – Ч. Карверу и М. Шейеру. Под данными понятиями они имеют ввиду обширное, смешанное и проявляющееся в разных событиях доминантное чувство уверенности или сомнения, связанное с обобщенным и уже имеющимся опытом положительных или отрицательных ожиданий в жизни [6]. В основе модели диспозиционного оптимизма лежит представление о поведенческой саморегуляции. Сама же модель состоит из двух условий мотивации – привлекательность результата и вера в его достижимость. Раскрывая в наибольшей степени второй компонент, диспозиционные оптимисты, как правило, направляют все свои возможности для достижения поставленных целей до тех пор, пока их ожидания являются благоприятными и устойчивыми. Сравнивая диспозиционных оптимистом и пессимистов, важно отметить, что для первых, склонных к положительным ожиданиям касаясь будущей жизни, характерны активные действия, чего не скажешь о пессимистах.

Переходя к атрибутивному стилю (стиль объяснения), можно сказать, что это устойчивый способ объяснения различных жизненных событий, в которых человек участвует на протяжении всего времени [3]. М. Селигманом были выделены два стиля атрибуции: оптимистический и пессимистический. Пессимистическому стилю свойственно приписывание событиям постоянного, всестороннего и внутренне причинного характера; оптимистическому в свою очередь – временного, локального и внешне причинного характера [5]. Таким образом, исходя из указанных представлений, атрибутивные пессимисты считают, что их промахи произошли исключительно по их вине, они распространяются на все сферы жизни и носят затяжной характер, а атрибутивные оптимисты убеждены, что проблема может возникнуть не конкретно из-за

них, она носит временный характер и в основном присутствует только в одной области или сфере.

Рассматривая данные психологические феномены, стоит отметить, что существуют факторы, влияющие на выраженность того или иного изученного оптимизма-пессимизма. К ним относятся: индивидуальные и личностные особенности (позитивная связь с самооценкой, внутренним локусом контроля, ощущением бодрости, наполненности энергией, удовлетворенностью жизнью, жизнестойкостью), социальные факторы (уровень дохода и образования, материальное положение, географическое местоположение, религиозные чувства), а также возрастные особенности (с увеличением возраста повышается индекс пессимизма, такой ресурс как вера в собственные силы мотивирует молодых людей более оптимистично оценивать свое будущее, студенты более высоко определяют свое субъективное благополучие и удовлетворенность нынешней жизнью, нежели, чем люди, перешагнувшие рубеж сорокалетия) [1].

Влияние оптимизма и пессимизма играет важную роль буквально во всех сферах человеческой жизни: психологическое и физическое здоровье, успешность в учебной и профессиональной деятельности, личные взаимоотношения и т.д. Главными критериями психологически здорового человека являются его адекватность восприятия мира, осознанность при совершении поступков, активность, способность к установлению близких доверительных отношений, целостность личности и наличие определенных ресурсов для преодоления жизненных трудностей [6]. Было выявлено, что люди, имеющие пессимистический взгляд на мир, более склонны к депрессивным эпизодам. В данном случае любая неудача или несовпадение желаемого с реальностью наносит пессимистам сильный удар [5]. Что же касается физического здоровья – здесь также существует неразрывная связь между оптимизмом и самочувствием человека. Приверженцы позитивного взгляда переживают свои болезни гораздо реже и легче. Это находит объяснение с медицинской точки зрения – пессимистичные взрослые в 3 раза сильнее подвержены развитию

гипертонии, нежели их оптимисты ровесники. Если говорить в целом о продолжительности жизни, то благодаря лонгитюдному исследованию, проводившемуся на протяжении 23 лет, было выявлено, что оптимисты прожили на 7,5 лет дольше, чем пессимисты. Затрагивая сферу достижений в учебной деятельности, несмотря на важность способностей и мотивации ученика, одним из важных критериев в структуре успешного обучения является стиль объяснения (оптимистический или пессимистический). Ссылаясь на высказывание М.Селигмана: «Пессимисты останавливаются ниже своего потенциала, а оптимисты превосходят его» [5] В случае успеха профессиональной деятельности оптимистов-пессимистов, существуют как плюсы, так и минусы у обеих сторон. Многие ученые сходятся во мнении, что у позитивного феномена выражена недооценка потенциальной опасности или сложности ситуации. Пессимизм в свою очередь проявляется в заведомо заниженных ожиданиях, повышенной тревожности, тяжести переживания ситуации неудачи. Таким образом, люди с оптимистическим стилем будут более успешны в тех профессиях, которые требуют настойчивости, инициативности, принятия ответственных решений: торговля, связь с общественностью, выступление со сцены, состязательные и творческие профессии; пессимисты же в свою очередь эффективны в тех профессиях, где требуется точность, аналитичность и монотонность: конструирование, переговоры, финансовый контроль и бухгалтерия, юстиция [4].

На основе анализа литературы, различных исследований и научных подходов к пониманию таких психологических феноменов, как оптимизм и пессимизм, было проведено исследование среди студентов Южного федерального университета.

Диагностическим материалом выступили методика «Шкала: робость, стеснительность» Е.П. Ильина [1] и методика «Оптимист-пессимист» [2].

Интерпретация полученных данных позволила сформулировать следующие выводы. Оптимистов среди студентов оказалось больше, и составило 79 % от общей выборки, когда пессимистов – 21 %. Более детальный анализ эмпирических данных характери-

стик оптимизма – пессимизма и проявления робости и решительности показал, что:

- «Неизменные оптимисты» и «скорее оптимисты, чем пессимисты» с высоким уровнем решительности составили 73 % от числа оптимистов;
- «Неизменные оптимисты» и «скорее оптимисты, чем пессимисты» с низким уровнем решительности составили 27 % от числа оптимистов;
- «Пессимисты» и «скорее пессимисты, чем оптимисты» с высоким уровнем решительности составили 37,5 % от числа пессимистов;
- «Пессимисты» и «скорее пессимисты, чем оптимисты» с низким уровнем решительности составили 62,5 % от числа пессимистов.

Так, в студенческом возрасте решительность проявляется в поведении в большей степени у оптимистов, 73 % респондентов-оптимистов, они проявляют высокий уровень способности и умения (навыка) самостоятельно и своевременно принимать ответственные решения и упорно реализовывать их. У студентов, относящихся к пессимистам, это индивидуальное качество воли находится на низком уровне (62,5 %). У таких студентов чаще принятые решения не исполняются, не всегда являются своевременными и с учетом конкретных обстоятельств.

Процент нерешительных оптимистов свидетельствует, о незначительной тенденции к сомнениям среди представителей позитивного психологического конструкта (27 %). Высокий уровень решительности у некоторого числа пессимистов говорит о наличии уверенности в своих поступках (37,5 %).

Проведенное исследование и анализ результатов показал, что высокий уровень решительности преобладает у оптимистов, нежели чем у пессимистов.

Результаты проделанной работы подтверждают значимость психологических исследований для более полной осведомленности о такой индивидуальной личностной особенности, как стиль восприятия (оптимистический-пессимистический) и его важность в нашей жизни. Итоги исследования могут быть использованы

в целях профессионального самоопределения молодых людей и их дальнейшего построения карьеры. Такого рода данные в дальнейшем могут составить критерий для верного выбора будущей профессии в зависимости от того, какого взгляда на мир придерживается личность: оптимистического или пессимистического.

Литература:

1. *Ильин Е.П.* Психология надежды: оптимизм и пессимизм. – СПб.: Питер, 2015. – 288 с.
2. *Обозов Н.Н.* Психология менеджмента. Авторская школа практической психологии. – СПб: Академия психологии предпринимательства и менеджмента, 1997. – 154 с.
3. *Свинцова О.О.* Атрибутивный стиль как фактор успешности различных видов профессиональной деятельности / Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию Челябинского государственного университета, в рамках Фестиваля науки и творчества ЧелГУ «Современные инструменты управления человеческими ресурсами: теория и практика»: в 2 частях. Часть 1. – Челябинск: Изд-во Челябинского государственного университета, 2016. – С. 114–117.
4. *Селигман М.* Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь. – М.: Альпина Пабlishер, 2013. – 338 с.
5. *Селигман М.* Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни. – М.: София, 2006. – 368 с.
6. *Сычев О.А.* Психология оптимизма: учебно-методическое пособие к спецкурсу. – Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. – 69 с.

ЛИЧНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ ВЕЛИКОБРИТАНИИ:
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ

Курдюмова Ирина Михайловна

Институт стратегии развития образования РАО, Москва



Аннотация. Программы по духовному, моральному, социальному и, культурному развитию личности учащихся в школах Великобритании реализуются и конкретизируются на основе учебных планов, предложенных Департаментом образования с учетом местных условий.

Ключевые слова: личное развитие, учебные программы, духовное, моральное, социальное и культурное развитие личности, школы Великобритании, Департамент образования.

UK SCHOOLCHILDREN'S PERSONAL DEVELOPMENT:
SOME SPECIAL FEACHERS OF THE CURRICULA

Kurdyumova Irina Michailovna

*Institute for Strategy of Education Development
of the Russian Academy of Education, Moscow*



Abstract. UK schoolchildren's personal development is realized on the basis of school curricula on personal, spiritual, moral, social and cultural development recommended by the Department of Education.

Keywords: personal development, school curricula, Spiritual, Moral, Social and Cultural Development, UK schools, Department of Education.

В последние годы в образовании Великобритании большое внимание уделяется личному развитию учащихся (personal development). Начиная с публикации Закона о реформе образо-

вания (the 1988 Education Reform Act), было определено, что «*учебный план каждой школы должен быть сбалансирован и обоснован, и должен обеспечивать духовное, моральное и культурное развитие учащихся..., а также готовить их к возможностям, ответственности и опыту, необходимому во взрослой жизни*» [1; 5].

Впоследствии в программах школ появляется специальный курс «Духовное, моральное, социальное и культурное развитие учащихся» (*Spiritual, Moral, Social & Cultural – SMSC*), который реализуется через учебные планы, программы, через систему пастората (*pastoral system*), а также через внешкольные занятия». Программа курса SMSC нацелена на духовное, нравственное, социальное и культурное развитие учащихся. **Духовное развитие** ассоциируется с формированием личности или характера. Оно связано с развитием само-идентичности, самосознания, личной позиции и способности признавать ценности и значения нашей жизни. Оно также распространяется на осведомленность о религии и разнообразии религий, а для некоторых – о развитии понятия «душа». **Моральное развитие** позволяет учащимся строить модель ценностей, соответствующих законам, регулирующим их поведение. В то же время оно позволяет осознать ценности других людей, разделить ценности общества и оценить их для себя. Также формируется понимание многих разногласий, которые существуют в обществе по ряду вопросов. **Социальное развитие** позволяет учащимся эффективно работать друг с другом, участвовать в общине колледжа и вносить позитивный вклад в жизнь общества. В него включаются меж-персональные навыки общения, а также толерантность в мульти-расовом, мульти-культурном обществе. Также оно включает понимание структуры и организации общества, его экономические и социальные принципы, а также роли и ответственности индивида в обществе. **Культурное развитие** позволяет учащимся понимать свою культуру, а также культуру других людей в своем округе, своей стране и в окружающем мире. Оно включает оценку культурного разнообразия, умение принять различия культур, способность действовать в существующей культуре, приобретать

опыт с помощью ТВ, путешествий и Интернета, понимать изменчивость культуры [7; 8].

Перечислим ключевые элементы обеспечения социального, нравственного, духовного и культурного развития учащихся:

- дать возможность учащимся развивать свои знания о себе, самооценку, самоуважение и уверенность в себе (самооценка – знание о сильных и слабых сторонах своего характера; самоуважение – умение ценить себя, свои силы и способности; уверенность в себе – способность доверять собственным возможностям);
- дать возможность учащимся отличать правильное от неправильного и уважать гражданское право и уголовное право Англии;
- побуждать учащихся брать на себя ответственность за свое поведение, проявлять инициативность и понимание того, как они могут внести позитивный вклад в жизнь общества;
- дать возможность ученикам приобрести широкие общие знания и уважение государственных учреждений и служб в Англии;
- дать возможность ученикам научиться ценить и уважать свою собственную культуру и культуры других таким образом, чтобы способствовать терпимости и гармонии;
- поощрять уважение к демократии и поддержку участия в демократических процессах, включая уважение к основам, на которых строится право в Англии;
- поощрять уважение к другим людям [4].

Начиная с 2020 года, в школах Британии вводится дополнительная программа «Личное, социальное, медицинское и экономическое образование» (Personal, social, health and economic – PSHE education) [9]. Обновленное законодательное руководство вступило в силу с сентября 2020 года. **Личное развитие** относится к развитию знаний, навыков, склонностей и привычек, которые будут способствовать развитию учащихся и поддерживать их в ведении здоровой, счастливой и полноценной взрослой жизни. Предлагая учителям высококачественные материалы PSHE, авторы сочли ненужным предоставлять новые стандартизированные рамки или

программы обучения, так как обучение может охватывать многие предметные области.

Авторы данного документа отмечают, что учителя лучше знают потребности своих учеников, поэтому использование вновь появляющихся рекомендаций Департамента образования, будь то рамочная программа 2019 года или новое законодательное руководство по взаимоотношениям и половому воспитанию, лидеры школ и учителя должны применять с учетом особенностей своих школ.

Школы должны стремиться использовать предложенную программу (PSHE) для опоры на законодательное содержание, уже изложенное в национальной учебной программе, базовой школьной программе и в законодательном руководстве по вопросам финансового образования, образования в области секса и отношений, а также важности физической активности и питания для здорового образа жизни.

Приведем пример того, как понимают свои задачи по обучению личному развитию в одной из школ в Саутмуре (Southmoor Academy) [6]:

«Личное развитие лежит в основе всего, что мы делаем в Southmoor Academy, потому что мы признаем, что это важно для того, чтобы студенты могли учиться и достигать хороших результатов. Элементы, составляющие личное развитие в Саутмуре, взяты из уставной учебной программы RSHE (Отношения, половое воспитание и санитарное просвещение) [9]. Личное развитие пронизывает учебную программу, программу собраний, специальные разовые мероприятия, уроки личного развития. Академия предоставляет студентам множество способов исследовать и развиваться морально, социально, духовно и культурно. В Southmoor Academy педагоги стремятся продвигать все четыре эти важные ценности, чтобы помочь воспитать всесторонне развитых личностей, которые впоследствии станут уравновешенными гражданами и ценными членами общества [6].

Цель личного развития в средней школе **Темпл Мур** – дать студентам возможность стать эффективными членами обще-

ства, внести свой вклад в более широкое сообщество, с сильным моральным ориентиром [10].

«Для достижения этой цели мы обучаем студентов знаниям и пониманию реального мира. Учебная программа направлена на то, чтобы учащиеся могли принимать позитивные решения в потенциально сложных обстоятельствах, с которыми они могут столкнуться в своей жизни. Мы хотим создать учебную программу, которая пробудит любопытство у всех учащихся, чтобы они знали, что могут внести положительный вклад в жизнь своего сообщества, и которая дает возможность изучить различные точки зрения, в том числе их собственные, на различные социальные проблемы.

В учебной программе уделяется равное внимание темам о здоровье и благополучии, экономике, взаимоотношениях и половом воспитании. Программа личностного развития содержит **6 ключей к успеху**. Эти ключи позволяют провести углубленный анализ важных аспектов жизни молодых людей, мира, в котором они живут сегодня, и того, как они становятся взрослыми. Рассматриваются следующие концепции (ключи):

Стремления – этот ключ фокусируется на постановке целей, навыках трудоустройства, выборе вариантов, типах рабочих мест, карьерных маршрутах, информации о рынке труда и, в конечном счете, на составлении резюме и личных заявлений в рамках подготовки к дальнейшему и высшему образованию и трудоустройству. Этому уделяется особое внимание в 10 и 11 классах. **Благополучие** – фокусируется на психическом, эмоциональном и физическом благополучии. **Разнообразие** – фокусируется на понимании учащимися разнообразной и современной Британии, в которой мы живем сегодня. Учащиеся изучают концепции оценки различий, религии, расизма и понимания того, как люди могут идентифицировать себя. **Отношения** – ориентировано на студентов, строящих и поддерживающих позитивные отношения, половое созревание, сексуальные домогательства, согласие, брак и семьи, фертильность, контрацепция и сексуальное здоровье. Этот ключ является основным для обучения студентов

отношениям и половому воспитанию. **Характер** – фокусируется на формировании положительных черт характера у каждого учащегося и помогает им осознать трудные решения, с которыми им, возможно, придется столкнуться в будущем, а также гарантирует, что учащиеся знают свои права и обязанности как граждан Великобритании. Этот ключ помогает учащимся получить знания о том, как принимать позитивные решения в потенциально сложных обстоятельствах. **Экономика** – также направлен на то, чтобы учащиеся знали свои права и обязанности как граждане Великобритании, здесь учащиеся изучат элементы, которые помогут им в будущем при переходе к взрослой жизни: имеется в виду повышение осведомленности о счетах, налогах и кредитах и дебатах [10].

Особенности организации обучения личного развития активно обсуждаются педагогами Великобритании. Приведем высказывание одного из педагогов (Charlie Comerford, 2020) о важности рассмотрения «личного развития» в качестве *учебной* программы: «Под учебной программой я подразумеваю связный материал для изучения. Обоснование этого апеллирует к преобладающей образовательной мысли: чтобы научить чему-либо действительно хорошо, мы должны уделять внимание тому, чему мы учим, а не только тому, как. Тем не менее, во многих школах различные направления личного развития и их планирование являются прерогативой персонала, который доблестно работает, не имея ни времени, ни поддержки для планирования и реализации такой учебной программы, которой заслуживают наши дети. Личному развитию слишком часто не хватает руководства со стороны старших руководителей учебных программ и внимания, которое теперь, наконец, уделяется тому, что можно было бы назвать «академической» учебной программой» [3].

Можно сделать вывод о том, что в современной школе Великобритании уделяется значительное внимание личному развитию учащихся, основанное на рекомендациях и учебных планах Департамента образования по обеспечению их социального, нравственного, духовного и культурного развития. При этом каждое учебное

заведение имеет возможности конкретизировать предложенные Департаментом учебные планы и программы в соответствии с местными условиями.

Литература

1. Курдюмова И.М. Особенности современной культуры обучения в Великобритании в постоянно изменяющемся мире // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 4. – С. 88–96.
2. Conway D. Liberal education and the national curriculum. – London: Institute for the Study of Civil Society, 2010. – 155 p.
3. Education Blog. Thinking about personal development as a curriculum. Charlie Comerford. – 26 February 2020, [Электронный ресурс]. blog.educationplatform.co.uk (дата обращения 11.10.2022)
4. Education and labour's social mission: tristram hunt Fabian society lecture (2014) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fabians.org.uk/education-and-labours-social-mission-tristram-hunt-fabian-society-lecture/> (дата обращения 22.03.2021).
5. Education Reform Act 1988 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents> (дата обращения 28.02.2021).
6. Southmoor Academy. PERSONAL DEVELOPMENT, RSHE, PSHE AND SMSC. [Электронный ресурс]. info@southmoormat.co.uk (дата обращения 12.11.2022).
7. Spiritual, Moral, Social & Cultural Aspects of Education [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.blaconhighschool.net/spiritual-moral-social-and-cultural-aspects-of-education/> (дата обращения 14.05.2022).
8. Spiritual, Moral, Social & Cultural Development Policy 2018 // LSI Independent College [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.lsi.edu/pdfs/college/Spiritual%20Moral%20Social%20and%20Cultural%20Development%20Policy.pdf> (дата обращения 03.08.2022).
9. Personal, social, health and economic education (2020) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.gov.uk/government/publications/>

personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education (дата обращения 24.06.2022).

10. Temple Moor High School (2018) The Personal Development Curriculum [Электронный ресурс]. – info@tmhs.rklt.co.uk (дата обращения 14.10. 2022).

МЕЖСУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СОБЫТИЙНО-СМЫСЛОВЫХ МЕХАНИЗМАХ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Литвин Дмитрий Владимирович

Академия управления МВД России, г. Москва



Аннотация. Соотнесение с Другим выступает отражением диалектики человеческого становления, человеческого бытия. Развивающая ситуация здесь связана с событием (со-бытием) через его место в личностном смысловом пространстве. В соответствии с выявленными особенностями событийно-смыслового механизма и функционирования личностно-развивающей среды в образовании, можно утверждать, что «участие в них создает нас». В личностно-средовом взаимодействии развивающего характера значимым будет любой Другой, обладающий своим собственным путем развития. Воспитание Другого и самовоспитание выступают обоюдным и обязательно взаимным процессом. Субъект-обусловленную коммуникативную связь невозможно заменить никакими автоматизированными системами, поскольку последние не в состоянии вызвать рефлексивные процессы, не позволяют вызвать внутренний диалог как отражение усложнения личностной структуры и организации. Проектирование образовательной среды с опорой на знание механизмов функционирования личностно-развивающей среды будет способствовать не только преодолению отчуждения изначально объективированных компонентов образования, но и акцентированной традиционного деятельностного подхода ориентировке в широкой педагогической практике в личностное русло.

Ключевые слова: развитие личности, личностно-средовое взаимодействие, событийно-смысловой механизм личностного развития, межсубъектное взаимодействие, проектирование образовательной среды.

INTERSUBJECT INTERACTION IN THE EVENT-SEMANTIC
MECHANISMS OF PERSONAL DEVELOPMENT

Litvin Dmitry Vladimirovich

*Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
Moscow*



Abstract. Correlation with the Other is a reflection of the dialectic of human development, human existence. The developing situation here is connected with the event (coexistence) through its place in the personal semantic space. In accordance with the identified features of the event-semantic mechanism and the functioning of the personality-developing environment in education, it can be argued that “participation in them creates us.” In the personal-environmental interaction of a developing nature, any Other who has his own path of development will be significant. The upbringing of the Other and self-education are mutual and necessarily mutual processes. The subject-conditioned communicative connection cannot be replaced by any automated systems, since the latter are not able to evoke reflexive processes, they do not allow evoking an internal dialogue as a reflection of the complication of personal structure and organization. Designing an educational environment based on knowledge of the mechanisms of functioning of a personality-developing environment will contribute not only to overcoming the alienation of the initially objectified components of education, but also to an accentuated orientation in a wide pedagogical practice of the traditional activity approach in the personal direction.

Keywords: personality development, personal-environmental interaction, event-semantic mechanism of personal development, intersubjective interaction, educational environment design..

Целостно-дискретный характер личностно-средового взаимодействия, несводимый редуцированно ни к качествам объективированной среды, ни к качествам субъекта, позволяет утверждать связь между смыслами и событиями. Развитие теоретического знания в указанном направлении позволит сформировать визуальное представление о личностной среде и смысловом пространстве, осознать особую метрику этого пространства, определив место

в нем события и ситуации, создать предпосылки к пониманию механизма личностного развития.

Личностная среда (среда, освоенная личностью) существует и функционирует в определенном пространстве, которое можно назвать как когнитивное (по В.Г. Буданову), или смысловое (по Д.А. Леонтьеву). Событие здесь занимает роль дискретной единицы бытия. Неслучайно, многие философы, психологи и педагоги подходят к интерпретации события как важнейшего компонента бытия, компонента среды. «Неразрывная соотнесенность человека с миром и обособленность от него» [9, с. 357], на которую указывает С.Л. Рубинштейн при исследовании онтологии человеческой жизни, имеет важнейшее значение в понимании того, как функционирует личностно-средовое взаимодействие в топологической модели личностно-средовой целостности. Такая «неразрывная обособленность и соотнесенность» личности и среды наглядно видна в топологических моделях К. Левина, Ж. Лакана, Ж. Делеза и др. Именно такое сложное строение человеческого сознания позволяет полноценно раскрыть и оценить роль рефлексии и связанные с ней механизмы усложнения личностной организации. Соотнесение с Другим выступает отражением диалектики человеческого становления, человеческого бытия, проблематика которого выражается в дихотомиях «внутреннего-внешнего», «интимного-публичного», «частного-общественного», «индивидуального-коллективного», «потенциального-актуального», «субъективации-объективации» и т.д.

Как пишет С.Л. Рубинштейн, «становление сначала есть нахождение в ситуации, затем выход за пределы этой ситуации в сознании и действии» [9, с. 358]. Видный отечественный психолог В.И. Слободчиков полагает со-бытие как «суть механизма развития», «подлинную ситуацию развития». «Соответственно, сам ход развития в таком случае состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности (единства, со-бытия) другими формами – более сложными и более высокого уровня» [10, с. 133]. Тем самым в событийную форму развития вводится Другой и отношение к Другому. В. Аршинов удачно подчеркивает,

что в постнеклассической эпистемологии, в топологическом пространстве мера близости-удаленности задается парами Я и Другой («Я-Ты», Я-«Мы», «субъект-объект» и т.д.) [1, с. 27].

Идеи того особого способа бытия личности в социуме, того особого образа жизни, который характеризуется формами совместности и единства с другими личностями, мы находим у Т. де Шардена, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, М. Бахтина, Б.Ф. Поршнева, М. Мамардашвили, В.И. Слободчикова, Ю.С. Мануйлова, Н.В. Ходяковой и многих других ученых. А ориентация на «значимого Другого», «значимого Я» в процессах самоопределения и саморазвития личности стала важнейшим положением взглядов Л.С. Выготского, Д.Б. Элькнина, А.В. Брушлинского, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова, В.И. Панова и других отечественных психологов и педагогов.

Например, у М. Бахтина мы обнаруживаем идею архитектурного строения события бытия, а также его разведение на несколько «разных участников» – «Я», «Другой», «божественное и хоровое начало» и т.д. [2, с. 407] А.В. Брушлинский пишет: «Самоопределение делает абсолютно очевидным, что этический субъект не есть изолированный индивидуум, это был бы абстрактный индивидуум, т.е. абстракция, а не индивидуум. Я не существую без другого; я и другой сопринадлежны...» [3, с. 5–6]. Б.Ф. Поршнев полагает, что «без какой-то самооценки не бывает личности: еще нет личности, пока нет вопроса «кто я?» Себя соотносят с кем-то вне себя – существующим или мнимым» [8, с. 104]. Как справедливо отмечает А.В. Петровский, личность может быть понята только в системе устойчивых межличностных связей, которые опосредуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности для каждого из участников [7, с. 223]. В.И. Слободчиков полагает, что «со-бытийная общность» исторически служила и служит духовно-нравственному становлению человека [6].

В соответствии с особенностями событийно-смыслового механизма и функционирования личностно-развивающей среды, можно подтвердить, что «участие в них создает нас», утверждая, тем самым, обособленную соотношенность личности

в мире (по С.Л. Рубинштейну), или дифференцированное единство (по Т. де Шардену). С полным правом мы можем говорить о контекстуальности смыслов, трансцендентной основе их возникновения. С психолого-педагогических позиций это означает взаимно-определяющую роль личности и среды, их обоюдную и избирательную связь («никто не является продуктом окружающей среды, но каждое существо является творцом своего окружающего мира», по Иксюлю [5]). С другой стороны, личность становится в той мере, в какой среда в ее событийно-смысловых механизмах содержит «чистые Возможности», в мере, какой среда в ее событийном наполнении позволяет становиться личности и реализовать свои личностные функции. Как пишет М.С. Каган с опорой на язык синергетики, «в бытии личности прошлое не предопределяет настоящее – его определяет неведомое ей будущее как аттрактор, ...сила «притяжения» настоящего будущим, если и не неведомым ей реальным, то проектом будущего, мечтой о будущем, идеалом» [4, с. 259].

Семантическая контекстуальность корреспондирует к соотношению личности с этическими максимами, с предельными человеческими ценностями. Но «экстенсивность и интенсивность» событий, их «вибрацию с бесконечным количеством обертонов или подмножеств» задает контекст субъект-субъектного взаимодействия. В ближайшем рассмотрении, первоначально, именно субъект-субъектное взаимодействие дает реальную почву для творения смыслов. В истории существует множество примеров субъект-объектного воздействия, которое более успешно приводило к формированию «безличностного» типа человеческого сознания, по М.С. Кагану, «мифологически-традиционалистского, религиозного, фанатически – догматизированного, в идеале «монашеского» или «солдатского», нежели «персоналистского «Я-сознания» свободной личности (как бы она этой свободой ни распорядилась – во благо или во вред другим личностям)» [4, с. 255].

Неслучайно, еще Л.С. Выготский указывал на тесную связь между общением и интериоризацией, включая в свои труды понятие «Другой». И если на этапе направленного формирова-

ния личности «значимый Другой» (изначально термин введен Г. Салливенем) выступает человеком реализующим контекст значимости, например, как в учении о зоне ближайшего развития Л.С. Выготского, то в подлинном субъект-субъектном, а особенно – в субъект-полисубъектном взаимодействии значимым будет любой «Другой», обладающий своим собственным путем развития, порой, значимо отличным от любых параметров усредненных, а тем более, субъективных оценок этого развития, путем, который понимается и принимается как данность со стороны субъекта (со стороны «Я», с «моей» стороны по отношению к «Другому»).

Более того, состав и свойства метасубъекта, функционирование полисубъектных рефлексивных сред (по В.Е. Лепскому) позволяет утверждать воспитание Другого и самовоспитание как обоюдный и обязательный процесс: субъект, оказывающий воспитательное воздействие, вызывающий возможность к «схватываю» смыслов, распределенных в среде не может быть закрыт для взаимодействия, он выступает полноценным участником процесса генерации смыслов. Открытость и нелинейность, самоорганизация таких сред, предполагающих «межсубъектный диалог», а не «монологическую проповедь» [4, с. 262], обуславливает обоюдные личностно-средовые связи. Такое взаимодействие позволяет говорить о межсубъектном, диалогическом отношении (по М.С. Кагану) в событийно-смысловых механизмах личностной среды. И, конечно, процесс соотношения в механизме личностно-средового взаимодействия, да и само понятие «отношение», корреспондирует к понятиям «ценности» и «значимости». Т.е. в целом, в личностно-средовом взаимодействии, в личностном развитии не просто возможен, но и необходим оценочный характер такого развития. Качественные характеристики личностной среды могут здесь выступать коррелятом оценивания личностной (персональной) эволюции.

Субъект-содержащая диалогическая коммуникативная среда, основанная на субъект-обусловленной взаимосвязи, на коммуникации как общении человека с человеком – это «сфера этики» по С.Л. Рубинштейну, «мир человеческих отношений»

по Б.Ф. Поршневу. В субъект-содержащей коммуникативной среде речь идет о переходе формы межличностного общения к внутреннему миру человека, о продолжении тех механизмов интериоризации, в разработку и обоснование которых внесли значимый вклад Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев и многие другие отечественные ученые. Фактически, в такой среде осуществляется общение человека с другим человеком. И несмотря на то, что само общение полифункционально, специфика человеческого общения заключается в том, что общение выступает определяющим фактором формирования и развития человеческой личности. Такую субъект-обусловленную коммуникативную связь невозможно заменить никакими автоматизированными системами, поскольку последние не в состоянии вызвать рефлексивные процессы, не позволяют вызвать внутренний диалог как отражение усложнения личностной структуры и организации.

Литература:

1. Аршинов В. Событие и смысл в синергетическом измерении // Событие и смысл (Синергетический опыт языка). – М., 1999. – С. 11–38.
2. Бахтин М. Собрание сочинений. В 7 т. Т.1: Философская эстетика 1920-х годов. – М.: Русское слово, 2003. – 961 с.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
4. Каган М.С. Избранные труды в VII томах. Т.1. Проблемы методологии. – СПб: ИД «Петрополис», 2006. – 356 с.
5. Князева Е.Н. Стратегии экологического мышления в свете концепции Umwelt Якоба фон Иксюля // Философия и культура. – 2014. – №7 (79). – С. 943–953.
6. Национальная доктрина образования Российской Федерации (проект) // В.И. Слободчиков, А.А. Остапенко, Е.В. Шестун и др. / Под научн. ред. чл.-корр. РАО В.И. Слободчикова. – М., 2018. – 40 с.
7. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

8. Поршнева Б.Ф. Социальная психология и история. – М.: Наука, 1979. – 232 с.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
10. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа // Начала христианской психологии. – М.: Наука, 1995. С. 122–138.

СВЯЗЬ ПРОКРАСТИНАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ИХ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ

Макушина Ольга Петровна

Воронежский государственный университет, г. Воронеж



Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования прокрастинации и временной перспективы у студентов. Показано, что больше половины испытуемых обладают средним уровнем прокрастинации. Выявлена связь прокрастинации студентов и особенностей их отношения к прошлому, настоящему, будущему. Установлено, что прокрастинация прямо связана с восприятием жизни с позиций фатализма и предопределенности. Убежденность в собственной беспомощности и незначимости, ощущение себя пассивным и зависимым усиливают желание отодвигать реализацию планов несмотря на явно осознаваемые негативные последствия этого. С другой стороны, прокрастинация снижается по мере усиления ориентации личности на будущее. Наличие планов и надежд, ожиданий от будущего, четкое представление себя во временной перспективе усиливает чувство субъектности и собственной значимости и препятствует прокрастинации.

Ключевые слова: прокрастинация, временная перспектива, студенческий возраст, прошлое, настоящее, будущее.

CONNECTION OF STUDENTS' PROCRASTINATION WITH THE SPECIAL FEATURES OF THEIR TIME PERSPECTIVE

Makushina Olga Petrovna

Voronezh State University, Voronezh



Abstract. The results of an empirical study of procrastination and time perspective in students are presented. It is shown that more than half of the subjects have an average level of procrastination. The connection between

students' procrastination and the peculiarities of their attitude to the past, present, and future is revealed. It is established that procrastination is directly related to the perception of life from the standpoint of fatalism and predestination. The conviction of one's own helplessness and insignificance, the feeling of being passive and dependent, strengthen the desire to postpone the implementation of plans despite the clearly perceived negative consequences of this. On the other hand, procrastination decreases as the person's orientation towards the future increases. The presence of plans and hopes, expectations from the future, a clear representation of oneself in a time perspective enhances the sense of subjectivity and self-importance and prevents procrastination.

Keywords: procrastination, time perspective, student age, past, present, future.

В последнее время проблема прокрастинации приобретает особую значимость и привлекает большое внимание специалистов разных направлений. Прокрастинация – это явление осознанного откладывания важных дел на будущее несмотря на вероятные негативные последствия [2]. Она сопровождается переживанием вины, самобичевания, дискомфорта, не имеет рациональных причин и осознается человеком как чуждое ему поведение. Особое место прокрастинация занимает в студенческой среде – очень часто студенты жалуются на то, что сами не понимают причин откладывания начала выполнения важных дел, особенно связанных с учебными заданиями. Так, приводятся данные о том, что распространенность прокрастинации среди студентов составляет до 75 % [3]. При этом прокрастинация не способствует адаптации личности, т.к. ее проявление не является уместным, не связано с реальным ощущением усталости и желанием сэкономить ресурсы. Прокрастинация своим возникновением обязана неосознаваемым страхам личности (неудачи, внешней оценки, осуждения), перфекционизму, неуверенности в себе, тревожности, иррациональным убеждениям и т.д. Поэтому психологическая коррекция и профилактика прокрастинации имеет крайне важное значение, особенно среди студентов.

Студенческий возраст характеризуется сложными процессами когнитивного развития, в частности, изменением отношения

к линии времени, своему жизненному пути, изменением восприятия своего прошлого, настоящего и будущего, выстраиванием новой временной перспективы. Под временной перспективой понимается «полная совокупность представлений индивидуума о своем психологическом будущем и психологическом прошлом, существующих в данный момент времени» [1]. Студенту необходимо овладеть как новыми способами контроля своего ситуативного времени и точного решения насущных задач, так и приемами проектирования своего биографического времени – целостной временной перспективы.

В связи с этим в нашем исследовании была поставлена цель выявления связи между прокрастинацией студентов и особенностями их отношения к своему прошлому, настоящему и будущему. В исследовании участвовали 48 студентов направления «Психология» Воронежского государственного университета.

Нами применялись следующие методики:

- 1) «Шкала прокрастинации» (General Procrastination Scale, J. Lay) в адаптации О.С. Виндекер, М.В. Останиной;
- 2) Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory).

Шкала прокрастинации позволяет выявить общий уровень прокрастинации в повседневной жизни.

Опросник Ф. Зимбардо нацелен на диагностику отношения ко времени и включает 5 шкал:

- 1) негативное прошлое – отражает неприятие индивидом собственного прошлого, которое ассоциируется с болью и разочарованиями;
- 2) позитивное прошлое – выявляет положительное отношение испытуемого к собственному прошлому;
- 3) гедонистическое настоящее – проявляет видение настоящего, ассоциирующегося с удовольствиями, отдельно от прошлого и будущего;
- 4) фаталистическое настоящее – раскрывает пассивное положение индивида по отношению ко времени, его зависимость от судьбы;

5) ориентация на будущее – выражает наличие у индивида планов и целей на будущее.

Обработка полученных данных осуществлялась с помощью методов математической статистики, а именно, для выявления связи между показателями прокрастинации и временной перспективы рассчитывался коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты, полученные по первой методике, показывают, что 26,5 % студентов имеют низкий уровень прокрастинации, 57,2 % выборки имеют средний уровень и 16,3 % – высокий уровень прокрастинации. Таким образом, уровень реальной проблемы присущ небольшому проценту студентов, но большинство испытуемых сталкивается с данным феноменом.

Перейдем к анализу результатов корреляционного исследования. Была выявлена значимая отрицательная связь между шкалами прокрастинации и будущего ($r=-0,594$, $p\leq 0,001$) и значимая положительная связь прокрастинации и фаталистического настоящего ($r=0,327$, $p\leq 0,05$). Другие значения коэффициента корреляции оказались незначимыми.

Итак, нами установлено, что чем сильнее выражена ориентация на будущее, чем больше у индивида планов, ожиданий от будущего, чем четче он видит себя в будущем, тем меньше проявляется прокрастинация. Ориентация на будущее предполагает стремление к достижению целей, их предвосхищение, возможность планирования и последовательного продвижения в направлении поставленных задач. По всей видимости, стремление к достижению целей в будущем создает устойчивую мотивацию, достаточную для преодоления сомнений и страхов, лежащих в основе прокрастинации.

Другая значимая связь показывает, что уровень прокрастинации снижается по мере уменьшения в восприятии временной перспективы доли «фаталистического настоящего». И наоборот, отношение к настоящему как к заранее заданному, предопределенному усиливает прокрастинацию. Фаталистичность вызывает чувство беспомощности и зависимости, уменьшает фокусировку на целях и задачах, снижает мотивацию на активное поведение. Ощущение себя покорным и смиренным, убежденность в том, что

на происходящее не возможно повлиять, останавливает индивида в его активности, приводит к торможению на уровне принятия решений и конкретного поведения.

Таким образом, особенности восприятия прошлого, настоящего и будущего непосредственно связано с прокрастинацией: фаталистичность восприятия настоящего усиливает прокрастинацию, а ориентация на будущее, наоборот, снижает желание отодвигать во времени реализацию намеченных планов.

Полученные результаты вызывают интерес и имеет практическую значимость. На их основе возможно сформулировать психологические рекомендации профессорско-преподавательскому составу. В процессе профессиональной подготовки студентов преподавателям целесообразно учитывать важность их временной ориентации, поддерживать психологические особенности, свойственные юности, ориентировать обучающихся на активную позицию в восприятии своего жизненного пути. Преподавателям важно развивать взрослые тенденции в личности студента, связанные с умением планировать свое будущее, ориентироваться на него, не поощряя восприятие жизни с токи зрения фатализма и предопределенности.

Литература:

1. *Абульханова-Славская К.А.* Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 301 с.
2. *Варваричева Я.И.* Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121–130.
3. *Рызова С.В.* Особенности автоматических мыслей при прокрастинации у студентов гуманитарных вузов // Евразийский союз ученых. – 2018. – № 2–3 (47). – С. 48–50.

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Обухова Юлия Владимировна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону



Аннотация. В статье анализируются особенности самореализации молодых специалистов сферы образования. Выявлено, что в зависимости от половой принадлежности молодых педагогов различается ведущий вид самореализации. У мужчин – молодых специалистов ведущее место в иерархии видов самореализации занимает профессиональная и социальная самореализация, а у женщин – только личностная самореализация. Независимо от половой принадлежности молодых педагогов ведущей терминальной ценностью является здоровье. В зависимости от половой принадлежности молодых педагогов выявлены различия в доминировании инструментальных ценностей. В зависимости от половой принадлежности молодых специалистов сферы образования различаются переменные, влияющие на личностную, профессиональную и социальную самореализации.

Ключевые слова: самореализация, личностная самореализация, профессиональная самореализация, социальная самореализация, ценностно-смысловые ориентации, начинающие педагоги

FEATURES OF SELF-REALIZATION OF YOUNG SPECIALISTS IN THE FIELD OF EDUCATION

Obukhova Yulia Vladimirovna

Southern Federal University, Rostov-on-Don



Abstract. The article analyzes the features of self-realization of young specialists in the field of education. It is revealed that depending on the gender of young teachers, the leading type of self-realization differs. For men – young

specialists, the leading place in the hierarchy of types of self-realization belongs to professional and social self-realization, and for girls – only personal self-realization. Regardless of the gender of young teachers, the leading terminal value is health. Depending on the gender of young teachers, differences in the dominance of instrumental values are revealed.

Keywords: self-realization, personal self-realization, professional self-realization, social self-realization, young teachers

В цели современной образовательной программы высшего образования входит подготовка высококвалифицированного субъекта профессиональной деятельности, специалиста, который будет способен к самоидентификации и самоопределению в профессиональной среде, будет достойным членом профессионального сообщества и представителем ее профессиональной культуры.

Преподавательская деятельность – очень сложная профессия, включающая множество сложных ситуаций. В результате многие учителя уходят из профессии именно в первые пять лет. Несмотря на данные, свидетельствующие о том, что эффективность учителей достигает пика после этих нескольких лет, многие учителя не остаются на работе достаточно долго, чтобы достичь такого уровня знаний. В некоторых странах высокий уровень отсева учителей-новичков привел к нехватке квалифицированных учителей, которые оказали бы наибольшее влияние на успеваемость учащихся [3].

Первый год обучения для начинающих учителей является основополагающим, поскольку они сразу же сталкиваются со сложностью преподавательской деятельности. На адаптационном этапе начинающие учителя сталкиваются с новыми ситуациями, разнообразными трудностями, а также развивают необходимые педагогические навыки. Переход от педагогического образования к реальному рабочему процессу может вызвать «шок реальности», как это происходит на сложном этапе жизни профессионала. Согласно Le Maistre and Parè, социальные ожидания, большая подотчетность перед родителями и администрацией, изменения в учебных программах, потребность в технологической компетентности, требования, выходящие за рамки педагогической

задачи, разнообразие учеников и увеличение административной работы – все это основные проблемы в работе педагога. Начинающие учителя оказываются в той же ситуации, что и опытные коллеги, часто без достаточной поддержки. Кроме того, работа учителя носит динамичный характер и начинающему учителю необходимо оперативно реагировать на эти изменения [4]. Между тем высокий уровень требований к современному учителю, темпы преобразований образовательной практики, основанные на диверсификации, индивидуализации, цифровизации образования приводят к тому, что педагоги накапливают значительные профессиональные дефициты, которые проявляются как отсутствие или недостаточное развитие профессиональных компетенций, приводящие иногда к дезорганизации в профессиональной деятельности [2].

Проведя анализ эмпирических исследований по проблеме личностных особенностей учителей, было установлено, что мотивация удержания современного учителя в профессии, его стабильность и приверженность месту работы продиктованы, скорее, мотивами материального благополучия, чем мотивами служения делу [1]. Таким образом, в поисках профессионального места в школьной культуре начинающие учителя могут быть полны колебаний и замешательства.

Целью нашего исследования было рассмотреть особенности самореализации молодых специалистов сферы образования. Эмпирическим объектом исследования выступили 40 начинающих учителей (18 респондентов женского пола и 12 респондентов мужского пола) в возрасте от 21 до 28 лет, со стажем педагогической деятельности 1–2 года, работающие в школах Ростова-на-Дону. Средний возраст респондентов составил 23,5 лет, $SD=2,60$). В качестве методического инструментария использовались: Многомерный опросник самореализации С.И. Кудинова, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» Д.А. Леонтьева. Были поставлены следующие исследовательские вопросы: 1. Какова степень выраженности личностной, профессиональной, социаль-

ной самореализации, а также ценностно-смысловых ориентаций в выборке молодых специалистов сферы образования – мужчин и женщин? 2. Какие переменные влияют на личностную, профессиональную, социальную самореализации молодых специалистов сферы образования – мужчин и женщин?

Были выявлены следующие закономерности: у молодых педагогов женского пола ведущее место занимает личностная самореализация. Они стремятся к личностному росту, духовному развитию, самопознанию. Однако, при этом у них сильно отстает социальная самореализация. Это говорит о том, что для них не значимо участие в общественной деятельности и наблюдается некоторое психологическое сопротивление, когда их включают в эти мероприятия как молодых специалистов.

У мужчин – молодых педагогов ведущее место в иерархии видов самореализации принадлежит профессиональной и социальной самореализации. Это говорит о том, они стремятся к самопознанию, самосовершенствованию, заинтересованы в достижении высоких результатов, полны сил и энтузиазма при реализации общественно-полезной деятельности. А вот личностная самореализация для мужчин – молодых педагогов менее важна, они полностью погружены в профессию.

Таким образом, в зависимости от половой принадлежности молодых педагогов различается ведущий вид самореализации.

У женщин – молодых педагогов среди терминальных ценностей ведущее место занимает конкретная ценность, представленная здоровьем (физическое и психическое). Второе место – любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком). Третье место – счастливая семейная жизнь. Четвертое место – развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование). Пятое место – познание. К наименее значимым терминальным ценностям в иерархии показателей женщин относятся абстрактные ценности: творчество (возможность творческой деятельности), удовольствия (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей) и счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей).

У мужчин – молодых педагогов иерархия терминальных ценностей выглядит следующим образом: 1. здоровье; 2. наличие хороших и верных друзей; 3. интересная работа; 4. активная деятельная жизнь; 5. продуктивная жизнь. К наименее значимым терминальным ценностям относятся: творчество (возможность творческой деятельности), любовь, красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве) и счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей).

У женщин – молодых педагогов иерархия инструментальных ценностей представлена следующим образом: 1. воспитанность (хорошие манеры); 2. жизнелюбие (чувство юмора); 3. честность (правдивость, искренность); 4. самоконтроль; 5. независимость. Именно чувство юмора рассматривается ими как главная копинг-стратегия реагирования на стрессовые ситуации в профессиональной деятельности (умение посмеяться над собой и своими ошибками, проявление иронии, умение применить шутку, анекдот, чтобы разрядить обстановку в аудитории). К наименее значимым инструментальным ценностям в иерархии показателей у женщин относятся: исполнительность, высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания) и непримиримость к недостаткам в себе и других.

У мужчин – молодых педагогов иерархия инструментальных ценностей представлена следующим образом: 1. жизнелюбие (чувство юмора); 2. рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения); 3. независимость; 4. высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания); 5. ответственность (чувство долга, умение держать слово). К наименее значимым инструментальным ценностям в иерархии показателей относятся: терпимость, честность (правдивость, искренность) и непримиримость к недостаткам в себе и других.

Таким образом, независимо от половой принадлежности молодых педагогов ведущей терминальной ценностью является здоровье. В зависимости от половой принадлежности молодых педа-

гогов выявлены различия в доминировании инструментальных ценностей.

На формирование личностной самореализации у женщин – молодых педагогов попарно разнонаправленно влияют процесс жизни (положительно, $b=0,607$ при $p=0,000907$) и Локус контроля – Я (отрицательно, $b=-0,441$ при $p=0,013321$) при доминирующей роли процесса жизни. Женщины – молодые педагоги стремятся к личностной самореализации, ориентируясь на эмоциональную насыщенность жизни, проживая жизнь в моменте «здесь и сейчас», и при снижении концентрации на собственных представлениях о себе и смысле своей жизни, не заикливаясь на контроле.

На формирование личностной самореализации у мужчин – молодых педагогов попарно положительно влияют терминальная конкретная ценность – материально обеспеченная жизнь ($b=0,302$ при $p=0,027401$) и процесс жизни ($b=0,276$ при $p=0,042348$) при доминирующей роли материально обеспеченной жизни. Мужчины – молодые педагоги реализуются в личностном плане именно для материальной обеспеченности, комфортной материальной жизни, но для них также характерна эмоциональная насыщенность жизни, то есть желание жить и наслаждаться моментом «здесь и сейчас».

На формирование социальной самореализации у мужчин – молодых педагогов оказывает положительное влияние инструментальная ценность – эффективность в делах ($b=0,293$ при $p=0,039131$). Мужчины – молодые педагоги, стремящиеся к самореализации в социальной сфере, добровольчестве, общественно полезной деятельности, трудолюбивы и продуктивны в работе.

На формирование профессиональной самореализации у мужчин – молодых педагогов положительно влияют терминальная конкретная ценность – здоровье ($b=0,138$ при $p=0,042265$), инструментальная ценность – эффективность в делах ($b=0,282$ при $p=0,049755$), цель в жизни ($b=0,281$ при $p=0,048753$) при доминирующей роли ценности «здоровья». Для самореализации в профессиональной сфере мужчины – начинающие педагоги должны

чувствовать себя психически и физически здоровыми, любить трудиться, быть продуктивными в делах, имеющими цели в жизни, направленность на временную перспективу.

Таким образом, в зависимости от половой принадлежности различаются переменные, влияющие на личностную, профессиональную, социальную самореализации молодых специалистов сферы образования.

Организация методического сопровождения профессиональной самореализации молодого педагога невозможна без системной оценки его профессиональных дефицитов, в первую очередь, учета ценностно-смысловой сферы личности, а также затруднений, которые молодой специалист испытывает на этапе профессиональной адаптации.

Литература:

1. Волкова Е.Н. Личностные особенности учителя XXI века: анализ эмпирических исследований проблемы // Образование и наука. – 2022. – Т.24. – № 3. – С. 126–157. 10.17853/1994–5639-2022–3-126–157 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48092258>. DOI: 10.17853/1994–5639-2022–3-126–157URL
2. Вороткова И.Ю., Усачева А.В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 105–112.
3. Gaikhorst L., Beishuizen J.J., Korstjens I.M., Volman M.L.L. (2010). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42. pp. 23–33.
4. Le Maistre C. & Paré A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 559–564.

ОТ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЧНОСТИ К ИНТЕГРАЦИИ СЕМЬИ И ОБЩЕСТВА

Суоми Ирина Павловна

*Некоммерческая общественная организация Integraatio ry
(Финляндия)*



Аннотация. В данной статье коротко резюмируются некоторые основные направления интеграции личности, представленные в интегративной психологии ее основателем В.В. Козловым. Автор статьи также предлагает свой взгляд на процессы личностной интеграции. Она может проходить в системе триединства Тела, Души и Духа человека и соответствующих им энергетических структур.

Также автор подчеркивает, что без благотворного влияния семьи процесс интеграции личности очень затруднен и ведет, в конечном итоге, к серьезным нарушениям физического и психического здоровья человека. Именно семья является как естественной средой, так и необходимым звеном в единой цепи, образующейся в результате гармоничной интеграции личности и общества на различных уровнях их развития и существования.

Ключевые слова: интегративные парадигма и психотехнологии, личность, энергетическая система, семья.

FROM PERSONALITY INTEGRATION TO INTEGRATION OF THE FAMILY AND SOCIETY

Suomi Irina Pavlovna

Non-profit public organization Integraatio ry (Finland)



Abstract. This article briefly summarizes some of the main directions of personality integration presented in integrative psychology by its founder V.V. Kozlov. The author of the article also offers his own view on the

processes of personal integration. It can take place in the system of the trinity of the Body, Soul and Spirit of a person and their corresponding energy structures.

The author also emphasizes that without the beneficial influence of the family, the process of personality integration is very difficult and leads, ultimately, to serious violations of the physical and mental health of a person. It is the family that is both a natural environment and a necessary link in a single chain that forms as a result of the harmonious integration of the individual and society at various levels of their development and existence.

Keywords: integrative paradigm and psychotechnologies, personality, energy system, family.

Понятие «интеграции» в интегративной парадигме является определяющим. Уже изначально можно предположить, что оно является многоплановым и позволяет найти множество путей интеграции и, соответственно, использовать большой арсенал психотехнических средств и технологий.

Интеграция предполагает соединение разрозненных сторон психической реальности человека в одно целое, но не механическим путем, а через трансформацию и переход в качественно новое состояние. В этот процесс вовлекается вся сущность человека, и это требует привлечения дополнительного, иногда значительного, количества энергии и времени. В этом процессе, как правило, участвует множество сил, векторы которых направлены в различные стороны, и, в конце концов, равнодействующая может оказаться равной нулю. Чаще всего это происходит, когда человек не осознает этих сил, а соответственно, не видит во всей полноте картины происходящего, не владеет ситуацией.

В этом случае помощь психолога незаменима: для уточнения ситуации, разработки стратегии практических действий, выбора соответствующих психотехнологий и, конечно, для энергетической поддержки человека, вставшего на тернистый путь интеграции.

Здесь можно вспомнить некоторые направления интеграции, которые уже хорошо разработаны в рамках интегративной психологии, основателем которой является В.В. Козлов. Это интеграция

элементов личности «Родитель, Взрослый, Дитя», представленных в концепции Э. Берна; интеграция мужского и женского начала (Анима и Анимус), достижение священного брака «иерогамии», исходя из положений глубинной психологии К.Г. Юнга, интеграция «Я» и «Не-Я» в духе древних восточных традиций и расширение так называемой «Зоны равности» (термин В.В. Козлова). Этот список можно продолжать, потому что арсенал психотехнологий постепенно расширяется.

В свою очередь, хотелось предложить некоторую схему интеграции, которая может быть достаточно плодотворной, как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

На Востоке с древних времен существовали различные учения, которые утверждали, что человек является сложной многоуровневой энергетической системой: кроме физического тела существуют другие невидимые тонкие тела, образующие ауру человека. Наиболее распространенной является концепция о восьмеричной структуре человеческого тела. Рассмотрим каждое из этих тел.

1. Физическое тело. 2. Эфирное тело. 3. Астральное тело или Тело эмоций. 4. Ментальное тело или Тело мысли. 5. Кармическое (казуальное) тело или Тело причин. 6. Будхиальное или Интуитивное тело. 7. Тело Атман или тело Нирваны. 8. Тело Абсолюта. Оно является интегратором развития всех семи тел человека. Его энергия состоит из совокупности энергий всех других тел.

Первые два тела можно объединить понятием «Тело», астральное и ментальное тела образуют «Животную душу», кармическое и будхиальное – «Душу», тело «Атман» – это Дух человека. Все эти уровни тесно взаимосвязаны между собой и образуют сложную многоуровневую систему, которая и называется Человек. Никакую из этих частей нельзя отделить от другой, поэтому изменения на одном уровне обязательно приводят к соответствующим реакциям на других уровнях системы.

В то же время, все духовные учения утверждают, что Дух первичен, и современная наука подтверждает это. Это означает, что изменения или заболевания физического тела являются следствием причин, записанных в кармическом теле или нарушением

каких-либо духовных принципов, соответствующих высшим уровням человека.

Каждому телу соответствует излучение в определенном диапазоне. Физические исследования установили, что «животной душе» соответствуют электромагнитные излучения – носители информации в физическом мире и торсионные поля, сопутствующие электромагнитным полям. Физической основой трех высших тел являются первичные торсионные поля высокой частоты – носители информации в Тонком мире.

Вся эта энергетическая структура находится в постоянном внутреннем изменении и взаимодействии с окружающим миром, всем Космосом. Каждая наша мысль, душевное движение, эмоции становятся известны во Вселенной практически мгновенно и соотносятся с высшими принципами, лежащими в ее основании. Через определенное время человек получает «ответ» от Мироздания в различных формах, в зависимости от состояния его Души и Тела. Таким образом, сохраняется не только единство человека, но и всей Вселенной как живой, развивающейся системы.

Для энергообмена с окружающей средой у человека имеются особые энергетические центры, называемые «чакрами» в древнеиндийских учениях. В ранних христианских неортодоксальных учениях их называли «светильниками души». Чакра в переводе с санскрита означает «колесо», а также ее еще называют «лотосом». Основных чакр – семь.

Чем выше расположена чакра, тем выше уровень вибраций, которые она излучает или принимает. Чакры непосредственно связаны с системой эндокринных желез. В процессе последовательного раскрытия чакр происходят соответствующие изменения в физическом теле человека, в его эмоциональной и ментальной сферах и в объеме его сознания. Раскрытие каждой чакры означает переход на другую, более высокую ступень сознания и иное восприятие окружающего мира. От активности той или иной чакры зависит психическое и физическое состояние человека. Если нарушается энергообмен в какой-либо чакре, то это может привести к различным заболеваниям.

Таким образом, с древних времен было известно о полном единстве Души и Тела, а современная наука подтверждает это и на своем языке объясняет те или иные феномены человеческой психики, ее механизмы, их материальную основу. Постепенно создается развернутая картина взаимосвязи микрокосмоса человека и макрокосмоса Вселенной.

Далее мы можем наполнить предложенную выше структуру психологическим содержанием и представить все тела как уровни психофизической реальности или личности человека:

I – 1) физическое тело; 2) энергетические процессы – *Физический уровень*

II – 3) эмоции, чувства; 4) мысли, знания; 5) опыт жизни – *Социально-психологический уровень*

III – 6) принципы жизни; 7) цели и задачи жизни – *Духовный уровень*

Аналогичные три уровня были представлены еще в модели личности У. Джеймса (1892), которая получила дальнейшее развитие в исследованиях В.В. Козлова. Наша задача, в данном случае, конкретизировать каждую составную часть личности человека и обозначить технологии, которые работают на каждом из выше-названных уровней.

Известно, что в процессе реального формирования личности часто происходит негармоничное развитие этих уровней, и, в результате, могут наблюдаться серьезные деформации личности. У современных детей и подростков как выраженную тенденцию можно определить повышенную эмоциональность и тревожность, а также гипертрофированную интеллектуальность.

Недостаточно, а иногда и очень мало, уделяется внимания физическому развитию ребенка, а затем и взрослого, а также осознанному подходу в выработке стратегий жизни и путей их дальнейшей реализации. Чаще всего молодые люди чему-то учатся, живут в своих переживаниях и эмоциях, мало задумываясь о перспективах своего развития, как в физическом, так и духовном плане. Все это приводит нередко к серьезным психическим и физическим проблемам.

Как альтернатива, нам представляется, что в гармоничной интеграции всех 7-ми представленных уровней личности и заложен неисчерпаемый потенциал ее развития. Кто же должен этим заниматься? С одной стороны, у нас много специалистов: врачей разных специализаций, учителей по множеству предметов, институт церкви также все шире разворачивает свою деятельность. Но ситуация пока не меняется в лучшую сторону.

В то же время, наш народ всегда отличался особой живучестью, и здоровые и сильные тенденции рано или поздно одерживали верх. Даже среди молодежи, которая далека от психологии, все чаще высказывается мнение, что каждый человек должен быть сам себе психологом. Отсюда огромный интерес к психологической литературе, психологическим тренингам, а также к различным духовным течениям.

Если еще более пристально посмотреть на наше общество, то мы можем обнаружить еще один неисчерпаемый источник для оздоровления человека и всего общества в целом. Конечно же, это семья, которая, как известно, сама переживает колоссальный кризис.

Тем не менее, эта самая маленькая ячейка общества может и должна стать тем храмом, где душа ребенка и взрослого может найти покой, поддержку и дальнейшее развитие. В хорошей семье это и происходит, потому что в ее основе лежит колоссальная энергия любви. Именно в семье можно легко и естественно наладить процессы интеграции личности, и в этом ее изначальное предназначение, ведь вне семьи нормальное развитие ребенка, в принципе, невозможно.

Взаимодействие между членами семьи может происходить на всех уровнях одновременно, и чем глубже и шире это взаимодействие, тем сплоченнее становится семья, тем глубже происходит процесс интеграции личности каждого члена семьи и всей семьи как единой системы.

Выигрывают от этого все – взрослые и дети. Взрослые реализуют свой духовный и интеллектуальный потенциал, и дети вырастают в атмосфере любви, поддержки, взаимопонимания.

Главное, что каждый и все вместе находятся в непрерывном процессе развития.

Можно констатировать также, что источником интеграции является именно ребенок, который изначально является беспомощным существом и требует максимального взаимодействия всех членов семьи. Далее весь процесс семейной интеграции является выражением непрерывного творчества, в котором есть и муки, и озарение, и восторг, и разочарования, таким образом, жизнь представлена во всех ее проявлениях.

Почему именно семья может стать интегратором, как отдельной личности, так и всего общества в целом? Изначально процесс создания семьи – это интеграция двух «Я» в одно целое, на новом качественном уровне. Кроме того, в ней также возникает взаимодействие и интеграция «Я» и «Не-Я», потому что любой член семьи – это «Не-Я» по отношению к другому.

В ней легче всего аккумулировать необходимую для трансформации личности энергию, которая всегда имеется в семье и может легко перераспределяться между ее членами. Здесь происходит соединение противоположных по качеству энергий, мужской и женской, таким образом, в семье потенциально присутствует движение к «священному браку».

Тут налицо и интеграция ролей «Взрослый, Ребенок, Дитя». Таким образом, мы видим, что семья может стать отправной точкой, откуда идет развитие личности, и которая достигает именно в семье максимальной гармонии и расцвета. К счастью, у нас есть примеры таких семей, в том числе, и среди молодежи, хотя их не так много. Хочется верить, что будущее за ними.

Исходя из выше изложенного, значительно возрастает роль психолога в оздоровлении общественной жизни, потому что именно он (в идеале) обладает всеми необходимыми знаниями. Но с другой стороны, к нему предъявляются и определенные требования. Психолог должен быть «здоровым, счастливым (семьянином) и богатым», иначе он просто не способен реализовать данную глобальную миссию. Это значит, что он сам должен интегрировать все свои знания в реальную повседневную жизнь, выстраивая ее

гармонично, одухотворенно и позитивно. Если такая личность психолога реализуется и действует, то можно предположить, что будет происходить то, что предначертано в Библии: «Спасешься сам, и возле тебя спасутся тысячи».

В заключении предлагаем обобщенную структуру соотношения уровней личности и всего общества, которая наглядно показывает пути взаимодействия человека и общества, и, соответственно, направления интеграции отдельной личности в социальную систему. В этой структуре уровни развития общества представлены, начиная с высших уровней.

Человек	Общество
7. Цели и задачи жизни	– Цели и задачи общественного развития
6. Принципы жизни	– Принципы и нормы социальной жизни
5. Опыт жизни	– Опыт предшествующих поколений
4. Мысли, знания	– Идеи, представления, научные разработки
3. Эмоции, чувства	– Общественное мнение, настроение
2. Энергетические процессы	– Коммуникации, информационные сети
1. Физическое тело	– Материальная база

Эта структура также отражает изначальное единство, существующее в социальном мире, где человек и социум могут рассматриваться как микро- и макрокосмос по отношению друг к другу, а значит, подчиняются единым высшим законам мироздания. При этом интеграция на всех уровнях является необходимым условием существования и развития каждого элемента (отдельной личности) и всей общественной системы в целом.

Таким образом, каждая интегрированная личность – это источник интеграции, а значит, и развития всего нашего общества.

Литература:

1. Берн.Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – СПб, 1992. – 400 с.
2. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. – М., 1993.
3. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. – М.: Психотерапия, 2007. – 528 с.
4. Рожковский Г.В., Вороневич В.А. Атлас ауродиагностики. – Одесса, 1992. – 219 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ИЗМЕНЕНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*Читохян Алена Анатольевна, Рыжова Ольга Семеновна,
Рыжова Виктория Сергеевна*

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону



Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния средств театральной педагогики на уровень учебной мотивации и развитие творческой одаренности обучающихся общеобразовательной школы и школы для одаренных детей. Элементы театрализации на уроках способствовали развитию организаторских и коммуникативных способностей, эмоционального отношения к учебе, повышению у школьников уровня креативности, развитию эмоционального и социального интеллекта.

Ключевые слова: театральная педагогика, обучающиеся, учебная мотивация, творческая одаренность

THE POSSIBILITIES OF THEATER PEDAGOGY IN CHANGING THE LEARNING MOTIVATION AND DEVELOPING SCHOOLCHILDREN'S CREATIVE TALENT

*Chitokhyan Alena Anatolievna, Ryzhova Olga Semyonovna,
Ryzhova Victoria Sergeevna*

Southern Federal University, Rostov-on-Don



Abstract. The article presents the results of an empirical study of the influence of theatrical pedagogy on the level of academic motivation and the development of creative talent in students of a general education school and a school for gifted children. Elements of theatricalization in the classroom contributed to the development of organizational and

communication skills, emotional attitude to learning, increasing the level of creativity among schoolchildren, and the development of emotional and social intelligence.

Keywords: theatrical pedagogy, students, learning motivation, creative talent

В школе XXI века особенно остро стоит вопрос повышения учебной мотивации учащихся. Только правильно организованная работа может побуждать ученика учиться. Именно поэтому педагогам важно организовать учебный процесс так, чтобы дети с удовольствием ходили в школу, стремились получать знания и достигать высоких образовательных результатов.

Значительными потенциальными возможностями повышения учебной мотивации обучающихся обладает театральная педагогика (Е.И. Косинец, Т.А. Климова, А.Б. Никитина, В.В. Шоган, Е.В. Сторожакова, С.З. Казарновский, Е.Н. Нельзина, Е.Ю. Панина, И.А. Соловьева, Е.А. Ямбург и др.).

В настоящее время в практике работы общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования используются разнообразные социально-педагогические и психологические методики, направленные на развитие творческих способностей детей.

Целью нашего исследования являлось изучение влияния театральной педагогики на изменение учебной мотивации и развитие творческой одаренности школьников.

Объектом исследования являются обучающиеся средней ступени школьного образования, обладающие признаками творческой одаренности.

Предмет исследования: процесс повышения учебной мотивации обучающихся средствами театральной педагогики.

В качестве основных гипотез исследования нами были определены следующие:

1. Использование в образовательном процессе средств театрализации позволит развить интерес обучающихся к предметным

дисциплинам, влиять на уровень учебной мотивации обучающихся, их успеваемость;

2. Применение на уроках элементов театральной педагогики будет способствовать развитию личностной креативности, эмоционального интеллекта, коммуникативных и организаторских способностей обучающихся;
3. Средства театральной педагогики способствуют развитию творческой одаренности обучающихся, проявлению и раскрытию их способностей.

Выборку данного исследования составили обучающиеся следующих образовательных организаций г. Ростова-на-Дону: СУНЦ ЮФО – 20 чел. (2 юношей, 18 девушек); МБОУ Школа №96 Эврика-Развитие имени М.В. Нагибина – 50 чел (28 юношей, 22 девушки) из двух классов по 25 чел (9»В» – контрольный класс, 9»Г» – экспериментальный). Всего приняли участие 70 респондентов, средний возраст которых равен 14,8 лет.

Исследование проводилось с помощью онлайн анкетирования и психологического тестирования по следующим методикам:

- Диагностика личностной креативности Е.Е.Туник [1];
- Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению Ч.Д.Спилберга в модификации А.Д.Андреевой;
- Методика оценки коммуникативных и организаторских способностей личности В. Синявского и Б. А. Федоришина [2].

По методике диагностики личностной креативности Е.Е.Туник было выявлено что обучающиеся СУНЦ показали наибольший суммарный результат креативности в сравнении с обучающимися общеобразовательной школы №96, как показано на рисунке 1.

Анализ эмпирических данных позволил нам выявить, что обучающемся СУНЦ ЮФО продемонстрировали более высокий уровень креативности. Это можно объяснить более углубленным изучением профильных предметов в архитектурном, социально-гуманитарном и химико-биологическом профилях. Однако, если рассматривать уровень креативности среди 9В и 9Г классов, то важно отметить более высокий уровень креативности среди

обучающихся, занятия у которых проводятся с помощью методов театральной педагогики. Именно такой подход позволяет обучающимся раскрывать возможности своего воображения, проявить любознательность и не бояться сложностей. Более того, как отмечено на рисунке 2, обучающиеся этого класса более уверенно отстаивают свои идеи, не поддаваясь чужому мнению, готовы пойти на риск ради выполнения поставленной цели.

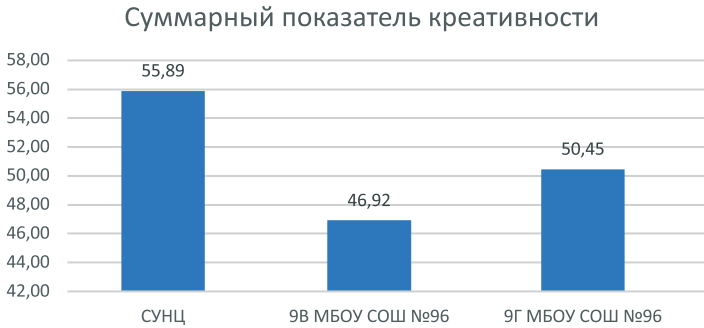


Рис. 1. Суммарный показатель креативности респондентов по диагностике личностной креативности Е.Е.Туник.

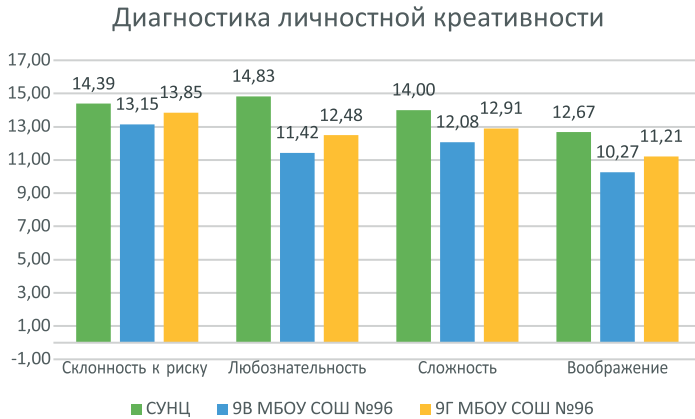


Рис. 2. Результаты респондентов по шкалам диагностики личностной креативности Е.Е.Туник.

Полученные результаты исследования креативности обучающихся были соотнесены нами с уровнями мотивации и эмоционального отношения к обучению. На рисунке 3 можно увидеть, что среди обучающихся школы 9г класс показал большую заинтересованность в обучении, чем 9в класс, в котором не проводятся занятия по технологии театральной педагогики. При этом респонденты из СУНЦ, несмотря на более высокий показатель мотивации, также обладают и наибольшей тревожностью среди всех респондентов. На рисунке 4 можно отметить, что 9г класс, выступающий в роли экспериментальной группы, обладает более низким уровнем тревожности при наличии высокого показателя гнева. Обучающиеся из 9в класса продемонстрировали среднюю позицию по шкалам тревожности и гнева, но одновременно и низкую мотивацию достижения, при одинаковом уровне двух других групп. Более того, у этой же группы наблюдается и низкая познавательная активность.

Согласно инструкции методики Ч.Д. Спилберга (А.Д. Андреевой), по суммарному показателю можно определить различные уровни мотивации учения, начиная от первого уровня – «продуктивной мотивации учения с положительным отношением к нему» до пятого уровня – «резко отрицательное отношение к учению». Согласно рисунку 5, можно подчеркнуть, что только обучающиеся СУНЦ ЮФО обладают уровнем продуктивной мотивации учения, сохраняя при этом благоприятное эмоциональное состояние. Второй уровень – «продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу» в большей степени соответствует респондентам из 9г класса – 29 %. Третий или средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией показали примерно одинаковое количество обучающихся из общеобразовательной школы №96 по 20 % и 21 %. Практически половина обучающихся 9в класса (48 %) переживают «школьную скуку» и чувствуют скорее негативное отношение к учению. Также наибольшая часть респондентов из «театрального класса» (38 %) также находится на данном уровне, в то время как среди учеников из СУНЦ таким показателем обладают только 11 %. С другой сто-

роны, практически четверть учеников специализированного центра (22 %) испытывают резко отрицательное отношение к учению.



Рис. 3. Суммарный показатель диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению Ч.Д. Спилберга в модификации А.Д. Андреевой

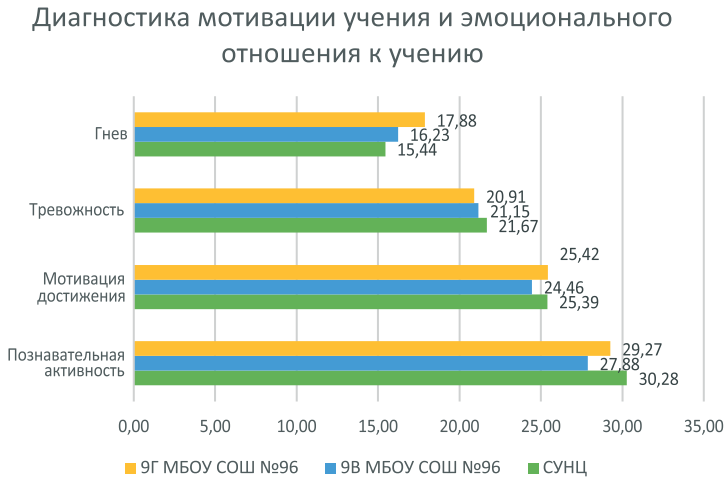


Рис. 4. Результаты респондентов по шкалам диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению Ч.Д. Спилберга в модификации А.Д. Андреевой;

Уровни мотивации учения

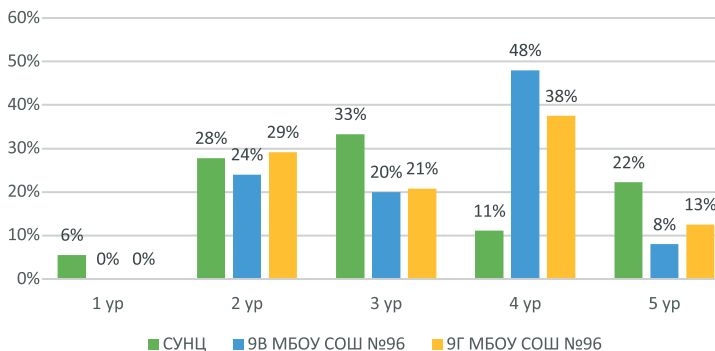


Рис. 5. Распределение результатов респондентов по уровням диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению Ч.Д.Спилберга в модификации А.Д.Андреевой

Методика оценки коммуникативных и организаторских способностей

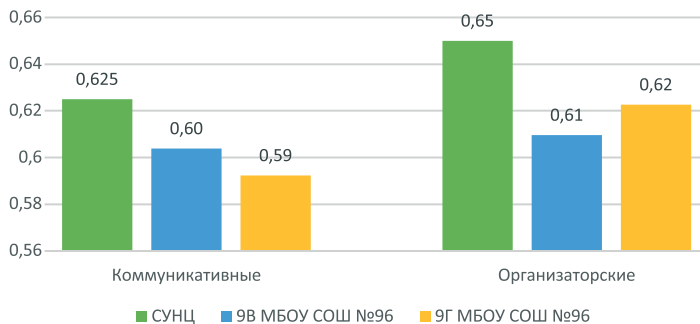


Рис. 6. Результаты респондентов по шкалам методики оценки коммуникативных и организаторских способностей личности В. Сияевского и Б. А. Федоришина.

Данные, полученные по методике КОС, позволяют сделать вывод о том, что обучающиеся СУНЦ показали наибольшие результаты как по коммуникативным, так и по организаторским

способностям. Однако, результаты обучающихся 9в и 9г классов по данной методике разнятся. На диаграмме, изображенной на рисунке 6, можно увидеть, что ученики из «театрального класса» обладают более низкими коммуникативными способностями при наличии организаторских умений. Результаты обучающихся контрольной группы говорят об обратном, в которой обучающиеся показали средний уровень коммуникативных способностей и уровень организаторских склонностей ниже среднего.

Таким образом, полученные результаты подтвердили наши гипотезы о том, что театральная педагогика обладает значительным мотивационным, развивающим и познавательным потенциалом; стимулирует развитие интереса обучающихся к образовательному процессу, позволяет раскрыть в ребенке его задатки и склонности, организаторские и коммуникативные способности, эмоциональное отношение к учебе, повысить уровень креативности, развить эмоциональный и социальный интеллект.

Литература:

1. Диагностика личностной креативности (Е.Е.Туник) / Фетишкин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С. 59–64.
2. Профконсультационная работа со старшеклассниками (Под ред. Федоришина Б.А. – Киев: Радянська школа. 1980. – 158 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шахворостова Татьяна Владимировна

*Общество с ограниченной ответственностью
«Центр развития личности и психологической помощи
«Сильная Личность – Основа Нации» (СЛОН), г. Владимир*



Аннотация. В статье обобщены первоначальные результаты исследования факторов, которые влияют на реализацию личности в различных направлениях жизнедеятельности (карьера, личная жизнь, межличностные отношения, спортивная деятельность). Была выдвинута гипотеза о существовании бессознательных установок, программ, которые влияют на самореализацию личности и сопровождаются негативными эмоциональными состояниями. К ним относятся обида, злость, гнев, страх, зависть. Наличие описанных факторов способствует появлению различных внутриличностных конфликтов, нарушений в отношении к себе, другим людям и жизнедеятельности.

На объективном уровне выявлены следующие детерминанты: обесценивание себя как личности, зависимость от мнения окружающих людей, позиция жертвы, экстернальный контроль, экстернальная направленность личности. При благоприятной оценке себя как профессионала отсутствуют волевая составляющая личности, а также желание активности на благо себе.

Однако испытуемые проявляют готовность помогать всем знакомым и родственникам, вне зависимости от их желаний. Затем наступает процесс осознания и происходит эмоциональная атака на свою личность.

На субъективном уровне у респондентов выявлены: обесценивание себя и любых своих действий, отсутствие уважения к себе, обвинения окружающих в появлении трудностей в жизни (инфантильность), отсутствие веры в себя и свои силы, коммуникативные проблемы.

Ключевые слова: психологические детерминанты, уверенность в себе, экстернальный контроль, экстернальная личность, бессознательные установки.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF PERSONAL
SELF-REALIZATION IN THE PROCESS VITAL ACTIVITY

Shakhvorostova Tatyana Vladimirovna

*Limited Liability Company «Center for Personality Development
and Psychological Assistance «Strong Personality – the Foundation
of the Nation» (SLON), Vladimir*



Abstract. The article summarizes the initial results of the study of factors that affect the realization of personality in various areas of life (career, personal life, interpersonal relationships, sports activities). A hypothesis was put forward about the existence of unconscious attitudes, programs that affect the self-realization of the individual and are accompanied by negative emotional states. These include resentment, anger, fear, envy. The presence of the described factors contributes to the appearance of various intrapersonal conflicts, violations in relation to oneself, other people and life.

At the objective level, the following determinants have been identified: devaluation of oneself as a person, dependence on the opinions of others, the position of the victim, external control, external orientation of the personality. With a favorable assessment of oneself as a professional, there is no volitional component of the personality, as well as the desire for activity for the benefit of oneself.

However, the subjects show a willingness to help all friends and relatives, regardless of their desires. Then comes the process of awareness and there is an emotional attack on your personality.

At the subjective level, respondents revealed: devaluation of themselves and any of their actions, lack of self-respect, accusations of others in the appearance of difficulties in life (infantilism), lack of faith in themselves and their strengths, communication problems.

Keywords: psychological determinants, self-confidence, external control, external personality, unconscious attitudes.

За последние несколько лет в центр все чаще обращаются клиенты с запросами о сложности самореализации в той или иной сфере жизнедеятельности. Возникают проблемы в карье-

ре, межличностных отношениях, понимании направленности деятельности самого человека. Люди с подобными запросами отличаются подавленным, депрессивным настроением, неверием в свои силы, инфантильностью, отсутствием желания какой-либо активности. В процессе исследования психологических состояний и особенностей личности клиентов были выявлены факторы, которые затрудняют развитие личности в том или ином направлении жизнедеятельности.

В основу изучения психологических детерминант самореализации личности была положена «Теория отношения человека к жизнедеятельности» В.Н. Мясищева, В.А. Зобкова [2,3]. Личность человека, его реализация раскрываются через отношение к себе, другим людям, своей деятельности и проявляются эмоциями гнева, радости, страха, которые мы рассматривали как психологические состояния [2].

Были изучены различные аспекты личности клиентов с объективной точки зрения с помощью следующих методик: «Уровень субъективного контроля» – экстернальность – интернальность личности [4], «Личностный дифференциал» – отношении личности к другим людям и себе [6], «Значимые отношения личности» – уровень значимых отношений личности к различным аспектам своей жизнедеятельности [1], «Гиссенский личностный опросник» – отношение личности к себе и окружающим [5]. Для изучения субъективного отношения к самим себе и вопросам самореализации личности участники исследования отвечали на вопросы, связанные с их самооценкой и успешностью в жизнедеятельности. Исследование проходило индивидуально для каждого испытуемого.

Выборку исследования составили 17 человек (3 мужчин и 14 женщин), в возрасте от 18 до 45 лет, проживающие в г. Владимир. Базой исследования стал Центр развития личности и психологической помощи «СЛОН».

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что детерминанты самореализации личности находятся в поле бессознательных установок и эмоциональных состояний, которые

вливают на отношение человека к себе, другим людям, жизнедеятельности.

На консультациях респонденты рассказывали о постоянно повторяющихся негативных ситуациях в их жизни. Это касалось унижения достоинства и обесценивание труда на рабочем месте, коммуникативных проблем с коллегами, отсутствие спортивного результата, проблем в межличностных отношениях с противоположным полом и т.д. Эмоциональное состояние респондентов было нестабильное, резко переходящее от слез, задумчивости к смеху и оживленным разговорам.

По результатам консультаций респондентам было предложено ответить на два общих для всех и два индивидуальных вопроса. Первые вопросы звучали «Я люблю, ценю себя, потому что...», «Я не люблю, не ценю себя, потому что...». Индивидуальные вопросы формулировались по такому же принципу, исходя из проблемного направления жизнедеятельности респондента. Далее проводилась обработка ответов на субъективном уровне и сравнение их результатами методик на объективном уровне. На повторных консультациях проводилось обсуждение результатов с респондентами и подготовка к психотерапии.

Предварительные результаты позволили выявить следующие негативные детерминанты на субъективном уровне: обесценивание самого себя, чувства собственной ничтожности, состояние жертвы, страх неудач, отсутствие сил, постоянное подавленное эмоциональное состояние, сильная зависимость от мнения окружающих, желание заслужить их признание и любовь.

На поведенческом уровне это выражалось либо в застенчивости и тихом разговоре, либо в активной жестикуляции, детской мимике и громком голосе. В процессе обсуждения результатов объективного уровня респонденты постоянно пытались защититься, оправдывая свои ответы долгими объяснениями.

На объективном уровне было выявлено по результатам методики «Личностный дифференциал» наличие положительной самооценки, как социально значимой личности, заслуживающей такой оценки. Однако два других показателя: фактор силы (оценка своих

волевых качеств) и фактор активности (способность проявлять активность в жизнедеятельности для себя) разительно отличаются и находятся ближе к нижнему уровню проявления.

Методика «Уровень субъективного контроля» позволила выявить у всех респондентов наличие экстернального контроля и черт экстернальной личности. Такие люди перекладывают ответственность за свою деятельность и принятие решений на окружающих (родственников, родителей, тренеров, соседей, коллег, врачей, начальников) и на обстоятельства.

Эти данные подтверждают результаты методики «Гиссенского личностного опросника». Респонденты считали себя непривлекательными для общества личностями, которые неинтересны и не могут дойти до поставленной цели. Находятся в постоянном депрессивном состоянии, которое базируется на процессах частой рефлексии и самобичевания. При этом они довольно властолюбивы, нетерпимы, иногда агрессивны, любят настаивать на своем.

Методика «Значимые отношения личности» позволила выявить особую важность отношения респондентов к коллегам, родителям, младшим, друзьям, своей работе и низкий уровень значимости собственно будущего, собственных достижений, шкалы денег, материальных ценностей и отношения к себе.

Таким образом, проводя сравнение результатов объективного и субъективного уровней личности респондентов можно выявить ряд противоречий, которые реализуются в бессознательных установках личности ведущих к внутриличностным конфликтам и сдерживают самореализацию личности. К таким диадам относятся: обесценивание себя – ценность себя для социума, активная деятельность для других – отсутствие активности для себя, способность собраться, проявить волю в решении чужих проблем – отсутствие воли в решение своих проблем.

Также можно добавить такие качества личности испытуемых как, конформность (зависимость от мнения социума), инфантильность, экстернальная личность.

В дальнейшем на сеансах психотерапии планируется найти возможные ситуации или убеждения, в результате которых появ-

вились психологические детерминанты самореализации личности в процессе жизнедеятельности.

Литература:

1. *Васильева Т.Н., Прохоров А.О.* Методика «Значимые отношения личности» // Вопросы практической психологии. – Саратов. – 1998. – С. 65–69.
2. *Зобков В.А.* Генезис отношения человека к жизнедеятельности. – Владимир. Транзит-Икс, 2016. – 97 с.
3. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. Избранные психологические труды. – М: Воронеж, 1995. – 387с.
4. *Реан А.А.* Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособ. – СПб: Изд-во СПб ун-та, 2001. – 224 с.
5. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
6. Энциклопедия психодиагностики: [сайт].- URL: <https://psylab.info> (дата обращения 14.07.2022)

ПОЛИФОНΙΑ
СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Щукина Мария Алексеевна

ФГБУ «НМИЦ им. В. А. Алмазова» Минздрава России,
г. Санкт-Петербург



Аннотация. Стремление личности к саморазвитию, ставшее одним из актуальных гуманитарных трендов, обсуждается в контексте представленности в кругу разнопланового современного социального знания. Рассмотрена представленность темы саморазвития в социальных мнениях, фиксированных в образовательных стандартах, ожиданиях на рынке труда и романтической коммуникации, запросах к психологам и мем-тематике. Произведенный анализ свидетельствует о значительном социальном интересе к феномену саморазвития при высокой противоречивости социального отношения в его адрес: от одобрения идеи саморазвития в контексте личного и профессионального развития до неоднородных коннотаций к саморазвивающейся личности в контексте личной и интернет-коммуникации.

Ключевые слова: саморазвитие, образовательный стандарт, рынок вакансий, мем-культура, сайт знакомств, запрос к психологу.

POLYPHONY OF MODERN SOCIAL IDEAS
ABOUT PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Shchukina Mariia Alexeevna

Almazov National Medical Research Centre, St. Petersburg



Abstract. The desire of the individual for self-development, which has become one of the current humanitarian trends, is discussed in the context of representation in the circle of diverse modern social knowledge. The article

considers the representation of the topic of self-development in social opinions fixed in educational standards, expectations in the labor market and romantic communication, requests to psychologists and meme topics. The analysis shows a significant social interest in the phenomenon of self-development with a high inconsistency of social attitudes towards it: from approval of the idea of self-development in the context of personal and professional development to heterogeneous connotations to self-developing personality in the context of personal and Internet communication.

Keywords: self-development, educational standard, job market, meme culture, dating site, request to a psychologist.

В XXI веке отмечается нуклонный рост социального интереса к феномену саморазвития [2; 3]. Из элитарного научного термина в работах классиков (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А. Маслоу, Ш. Бюлер и др.) и современных исследователей (Л.Н. Куликова, В.Г. Маралов, С.А. Минюрова, Н.А. Низовских, Е.Е. Сапогова, М.А. Фризен, Г.А. Цукерман, С.В. Яремчук, J.J. Bauer, R.F. Baumeister, J. Brandtstädter, E.L. Carver, R. Harre, J.O. Prochaska и др.) саморазвитие превратилось в объект внимания массового сознания, что не преминуло сказаться в своеобразных трактовках и ожиданиях к «саморазвивающейся личности» и «занятию саморазвитием» в социальных нормах и социальной коммуникации. Социальные представления [1; 4] о саморазвитии обнаруживаются при анализе отражений темы саморазвития в различных контекстах интернет-культуры и онлайн-коммуникаций, образовательных и профессиональных стандартах, запросах психологическому сообществу.

Неоднозначное отношение к саморазвитию наблюдается в *мем-культуре*, где можно выделить три тенденции. Первая связана с высмеиванием декларируемого саморазвития как псевдокопания, бессмысленного и неплодотворного. При этом транслируется убеждение, что саморазвивающиеся люди не очень успешны в реальных отношениях и достижениях. Альтернативой саморазвитию называет некий реальный опыт: быт, огород, работа и отношения. Вторая тенденция содержит конструктивное

отношение к саморазвитию, но обостряет тему его навязчивой модности и псевдоисключительности «саморазвивающихся», что вызывает понятное отторжение, поскольку, по самой своей идеологии, саморазвитие связано с прямо противоположными идеями свободы выбора, самодетерминации и общедоступности. Наконец, третья тенденция связана с признанием саморазвития как полезной жизненной практики, продуктивного стиля жизни с ценностями самореализации и творчества. Но при этом обращает внимание на то, что в саморазвитии отпугивает его трудность, поскольку это своеобразная экзистенциальная практика, требующая личностного вложения, регулярности и осознанного усилия. Эта группа мемов демонстрирует выраженный интерес к саморазвитию наряду с признанием инструментальной неоснащенности, беспомощности в его осуществлении.

В сообщениях об ожиданиях к партнеру на *сайтах знакомств* наличествует отрицательное отношение к саморазвитию, неготовность принять увлеченного саморазвитием человека, убежденность в его странности и неудобстве. Резкие негативные эпитеты в адрес саморазвития уместаются в сжатый формат сообщений желаемому партнеру, что свидетельствует о высокой значимости конструкта саморазвития в контексте межличностных отношений. Справедливости ради следует отметить, что речь скорее всего идет о псевдосаморазвитии, наиболее демонстративных его формах, замещающих стремление к продуктивному профессиональному и личностному росту.

Противоположная коннотация в отношении саморазвития содержится на *ресурсах трудоустройства*. Для примера укажем, что на портале www.hh.ru, по данным на ноябрь 2022 г. содержится более 3000 вакансий по России, где в числе требований к кандидату указывается направленность на саморазвитие. При этом охватываются все отрасли трудовой деятельности, включая информационные технологии, медицина, образование, телекоммуникации, бизнес-услуги и др. Это свидетельствует о ценности для современного работодателя приобретения сотрудника, увлеченного и компетентного в сфере профессионального саморазвития. Такая

тенденция противоречит социальным ожиданиям в сфере приватной коммуникации, но совпадает с нормативами образовательной среды, где саморазвитие включено в последнее поколение *образовательных стандартов* в качестве обязательной универсальной компетенции для выпускников самых разных направлений профессиональной подготовки.

Популярный контент на тему саморазвития широко представлен в *блогосфере*. Тематика обсуждаемых вопросов связана с пестрым спектром трудностей: от регуляции веса и развития памяти до построения карьеры и личных отношений. Однако корректность и безопасность содержания зачастую сомнительны, поскольку построены преимущественно по принципу «делай, как я» или «будь счастлив, как я» с навязыванием как целей, так и средств саморазвития, что диссонирует с принципами оказания профессиональной психологической помощи и психологического просвещения. Это актуализирует запрос к профессиональному сообществу на корректную и общедоступную информацию о практиках саморазвития.

Более профессиональное обсуждение возможностей и путей саморазвития можно обнаружить в немногочисленной транслируемой профессиональным психологическим сообществом общедоступной литературе и видеоматериалах. Например, на портале www.b17.ru содержится более ста публикаций тему саморазвития с хорошим рейтингом просмотров и лайков от пользователей, что отражает востребованность данной тематики со стороны аудитории сайта. Дополнительным свидетельством заинтересованности читателей портала в профессионально ориентированном информационном сопровождении саморазвития является число запросов (более ста) на тему саморазвития в форуме портала, где темы для обсуждения задают потенциальные клиенты психологов. Они вовлекают в дискуссии представленных на портале психологов, становятся темами подготовленных ими тематических постов и побуждают зарегистрированных на портале психологов всё чаще использовать в самопрезентации предложения по сопровождению саморазвития.

Обобщая сказанное, можно констатировать, что саморазвитие является крупной темой современного обсуждения, в котором не сложилось консолидированного социального мнения. Саморазвитие предстает как неоднозначная категория социального знания в широком спектре трактовок: от высокой гуманитарной и профессиональной ценности в портрете современника до досады и насмешки в адрес личности, становящейся на путь саморазвития.

Литература:

1. *Емельянова Т.П.* Социальные представления: история, теория и эмпирические исследования. – М.: Издательство Института психологии, 2016. – 476 с.
2. Маралов, В.Г. Психология саморазвития / В.Г. Маралов, Н.А. Низовских, М.А. Щукина. – Саранск: ФГУП «Наука», 2022. – 320 с.
3. *Щукина М.А.* Психология саморазвития личности: монография. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2015. – 348 с.
4. *Moscovici S.* The phenomenon of social representations // Social representations: explorations in social psychology / In G. Duveen (Ed.). – N.Y.: New York University Press, 2000. – 18–77.

ГРНТИ 15.21.51

ЛИЧНОСТНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ
ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ СУДЕБНЫХ ПРИСТАВОВ*Балюкова Инна Борисовна**Псковский государственный университет, г. Псков*

Аннотация. Сотрудники Федеральной службы судебных приставов являются должностными лицами, состоящими на государственной службе, к ним предъявляется множество требований. Судебные приставы по специфике своей профессиональной деятельности, часто сталкиваются с ситуацией напряженного общения с людьми, а это может привести к синдрому «эмоционального выгорания». Целью исследования стало изучение и определение степени выраженности эмоционального выгорания и определение его взаимосвязи с личностными особенностями сотрудников органов принудительного исполнения (ОПИ), а именно судебных приставов-исполнителей. Исследование проводилось на базе Управления Федеральной службы судебных приставов по Псковской области. Методики исследования: 16-ти факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла; «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко; «Методика «Шкала личностной тревожности (ЛТ)» Ч.Д. Спилбергера (русскоязычная адаптация Ю.Л. Ханина); «Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона». Данные, полученные в ходе эмпирического исследования, свидетельствуют о том, что личностные характеристики судебных приставов взаимосвязаны с их показателями эмоционального выгорания. В результате кластерного

анализа выделилось 2 значимые группы: 1) группа судебных приставов, не подвергающихся эмоциональному выгоранию; 2) группа судебных приставов, подвергающихся эмоциональному выгоранию. Эмоциональное выгорание может быть обусловлено соответствующими личностными особенностями судебных приставов.

Ключевые слова: сотрудники Федеральной службы судебных приставов, выгорание, эмоциональное выгорание, личностные особенности судебных приставов, тревожность судебных приставов, стрессоустойчивость судебных приставов.

PERSONAL CONDITIONALITY OF EMOTIONAL BURNOUT OF EMPLOYEES OF THE FEDERAL BAILIFF SERVICE

Balyukova Inna Borisovna

Pskov State University, Pskov



Abstract. Employees of the Federal Bailiff Service are officials who are in the public service, many requirements are imposed on them. Bailiffs, according to the specifics of their professional activities, often face a situation of intense communication with people, and this can lead to the syndrome of “emotional burnout”. The purpose of the study was to study and determine the severity of emotional burnout and determine its relationship with the personal characteristics of employees of enforcement agencies, namely bailiffs. The study was conducted on the basis of the Office of the Federal Bailiff Service in the Pskov region. Research methods: R.B. Kettell’s 16-factor personality questionnaire; “Methodology for diagnosing the level of emotional burnout” by V.V. Boyko; “Methodology “Scale of personal anxiety” by C.D. Spielberger (Russian-language adaptation by Y.L. Khanin)”; “The test of self-assessment of stress resistance by S. Cohen and G. Williamson”. The data obtained in the course of an empirical study suggest that the personal characteristics of bailiffs are interrelated with their indicators of emotional burnout. As a result of cluster analysis, 2 significant groups were identified: 1) a group of bailiffs who are not subject to emotional burnout; 2) a group of bailiffs who are subject to emotional burnout. Emotional burnout can be caused by the corresponding personal characteristics of bailiffs.

Keywords: employees of the Federal Bailiff Service, burnout, emotional burnout, personal characteristics of bailiffs, anxiety of bailiffs, stress resistance of bailiffs.

Исследования эмоционального выгорания впервые были представлены достаточно недавно, но проблема была актуальна во все времена. Впервые термин «эмоциональное выгорание» ввел американский психиатр Герберт Фрейденбергер в 1974 году.

К. Маслач определила «выгорание» как потерю интереса и осторожности в работе. В 1984 году К. Маслач и С. Джексон к этим симптомам добавили эмоциональную истощенность, деперсонализацию и снижение общей работоспособности [2].

В.В. Бойко определяет термин «эмоциональное выгорание» как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия [1].

Чаще всего феномен эмоционального выгорания встречается именно в профессиональной деятельности человека. Профессиональная деятельность сотрудников Федеральной службы судебных приставов (ФССП) носит весьма напряженный и ответственный характер, зачастую они испытывают нервно-психические перегрузки. Сотрудники ФССП являются должностными лицами, состоящими на государственной службе, к ним предъявляется множество требований. Судебные приставы по специфике своей профессиональной деятельности, часто сталкиваются с ситуацией напряженного общения с людьми, а это может привести к синдрому «эмоционального выгорания». Эмоциональное выгорание проявляется как состояние физического и психического истощения, вызванное интенсивным межличностным взаимодействием при работе с людьми, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью.

Целью нашего исследования стало изучение и определение степени выраженности эмоционального выгорания и определение его взаимосвязи с личностными особенностями сотрудников органов

принудительного исполнения (ОПИ), а именно судебных приставов–исполнителей. Исследование проводилось на базе Управления Федеральной службы судебных приставов по Псковской области.

В ходе эмпирического исследования были использованы следующие методики: 16-ти факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла; «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко; «Методика «Шкала личностной тревожности (ЛТ)» Ч.Д. Спилбергера (русскоязычная адаптация Ю.Л. Ханина)»; «Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона».

Изучив личностные особенности судебных приставов с помощью 16-ти факторного личностного опросника Р.Б. Кеттелла, мы можем сделать вывод, что для большинства испытуемых свойственны такие личностные качества как: высокий интеллект (среднее арифметическое – 7,1), высокая эмоциональная стабильность (среднее арифметическое – 7), высокая нормативность поведения (среднее арифметическое – 7,4), практичность (среднее арифметическое – 4,7), спокойствие (среднее арифметическое – 4) и высокий самоконтроль (среднее арифметическое – 7,2). В целом, мы можем говорить, что личностные особенности испытуемых находятся в пределах нормы.

Исследования эмоционального выгорания судебных приставов с помощью методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, позволило выявить уровень выраженности симптомов фаз эмоционального выгорания. Судебные приставы не замечают психотравмирующих факторов деятельности, а если они появляются, то они неосознанно их устраняют. У них не накапливается отчаяние и негодование. В случае неудач или неспособности повлиять на какие-либо психотравмирующие обстоятельства, испытуемые в большинстве своем не испытывают недовольство собой, профессией или конкретными обязанностями. У судебных приставов не наблюдается симптома «загнанности в клетку». Следовательно, они не испытывают чувства беспомощности. Им не свойственно состояние интеллектуально-эмоционального ступора. Не свойственен судебным приставам и симптом «тревоги и депрессии». Это позволяет нам

говорить о том, что испытуемые не переживают личностную тревогу, разочарование в себе, в профессии или месте работы. Однако, следует заметить, что в стадии формирования находятся симптомы фазы резистенции: симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» (среднее арифметическое – 15), симптом «расширения сферы экономии эмоций» (среднее арифметическое – 11,8), симптом «редукции профессиональных обязанностей» (среднее арифметическое – 12,9), симптом «эмоционально-нравственной дезориентации» (среднее арифметическое – 10,5).

Исследования тревожности судебных приставов проводилось с помощью шкалы тревоги Спилбергера-Ханина. Среднее арифметическое ситуативной тревожности судебных приставов составляет 27,2, что говорит нам о её умеренном значении. Следовательно, испытуемым в средней мере свойственно напряжение, беспокойство и нервозность в стрессовых ситуациях. Среднее арифметическое по показателю личностной тревожности у судебных приставов 23,2, что также говорит нам об умеренном значении показателя. Следовательно, у испытуемых в средней степени наблюдается тенденция воспринимать ситуации в жизни, как угрожающие.

Исследование стрессоустойчивости судебных приставов проводилось с помощью теста самооценки стрессоустойчивости Коухена и Виллиансона. Результаты диагностики показали, что 52 % судебных приставов оценивают свою стрессоустойчивость как отличную, 40 % судебных приставов оценивают стрессоустойчивость как хорошую, 8 % испытуемых отмечают, что их стрессоустойчивость находится на удовлетворительном уровне. Необходимо отметить, что судебных приставов, которые бы оценили свою стрессоустойчивость как плохую или очень плохую в выборке не оказалось. Показатель стрессоустойчивости проявляется в совокупности качеств, которые позволяют человеку противостоять и спокойно переносить действие стрессоров без всплесков негативных эмоций, которые бы сказывались на собственной деятельности и на окружающих.

Таким образом, изучив наличие и степень эмоционального выгорания у судебных приставов, мы можем сделать вывод, что для большинства испытуемых свойственны его усредненные показатели. По нашему мнению, это связано и обусловлено наличием профессионального психологического отбора на службу в органы принудительного исполнения. Однако следует отметить наличие некоторых тенденций к росту по показателям фаз эмоционального выгорания у некоторых испытуемых.

В целях выявления взаимосвязи показателей личностных особенностей и показателей эмоционального выгорания у судебных приставов нами был применен корреляционный анализ. В ходе эмпирического исследования нами были выявлены прямые взаимосвязи при $p \leq 0,01$ между показателями личностных особенностей и показателей эмоционального выгорания у судебных приставов: интеллект – стрессоустойчивость; эмоциональная стабильность – стрессоустойчивость; спокойствие – стрессоустойчивость; напряжение – фаза напряжения эмоционального выгорания; напряжение – фаза истощения эмоционального выгорания; напряжение – личностная тревожность. Следовательно, мы можем сделать вывод, что в приведенных корреляциях в случае увеличения уровня одной переменной будет происходить рост уровня другой переменной.

В ходе эмпирического исследования нами были выявлены обратные взаимосвязи при $p \leq 0,01$ между показателями личностных особенностей и показателей эмоционального выгорания у судебных приставов: интеллект – фаза напряжения эмоционального выгорания; эмоциональная стабильность – фаза резистенции; эмоциональная стабильность – фаза истощения; экспрессивность – фаза напряжения; экспрессивность – фаза истощения; практичность – личностная тревожность; спокойствие – ситуативная тревожность; спокойствие – личностная тревожность; спокойствие – фазы истощения эмоционального выгорания. Следовательно, мы можем сделать вывод, что в приведенных корреляциях в случае увеличения уровня одной переменной будет происходить снижение уровня другой переменной.

Таким образом, данные, полученные в ходе эмпирического исследования, свидетельствуют о том, что личностные характеристики судебных приставов взаимосвязаны с их показателями эмоционального выгорания.

В результате кластерного анализа выделилось 2 значимые группы.

Группа судебных приставов, не подвергающихся эмоциональному выгоранию. Данная группа судебных приставов характеризуется высоким уровнем экспрессивности, практичности, спокойствия, стрессоустойчивости, средним уровнем эмоциональной стабильности, напряженности, загнанности в клетку, эмоциональной отстраненности, личностной тревожности и низким уровнем сферы расширения эмоций. Это позволяет нам сделать вывод о том, что данные показатели у судебных приставов взаимосвязаны друг с другом.

Группа судебных приставов, подвергающихся эмоциональному выгоранию. Для судебных приставов, которые входят в данную группу, характерен средний уровень эмоциональной стабильности, высокий уровень загнанности в клетку, эмоциональной отстраненности, личностной тревожности, средний уровень спокойствия, стрессоустойчивости, низкий уровень экспрессивности и практичности. Это также позволяет нам сделать вывод, что данные показатели у судебных приставов взаимосвязаны друг с другом.

Таким образом, мы можем говорить о том, что эмоциональное выгорание может быть обусловлено соответствующими личностными особенностями судебных приставов.

Эмоциональное выгорание возможно предотвратить, предпринимая профилактические шаги, устраняющие, ослабевающие его возникновение. На основе полученных результатов можно осуществить эффективную работу по психопрофилактике эмоционального выгорания социальных работников. Опираясь на психологические критерии, учитывая личностные особенности, можно правильно организовывать работу по профориентации и профотбору.

Литература:

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении – СПб.: Питер, 1999–278 с.
2. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. – №3. – С. 85–95.

СУБЪЕКТИВНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ КАК РЕСУРС В ПРЕОДОЛЕНИИ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Данилова Марина Викторовна, Трошихина Евгения Германовна

*Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург*



Аннотация. В статье рассматривается значение психологического благополучия подростков в решении кризиса учебно-профессиональной ориентации. Выборку составили 214 подростков учащихся 9–11 классов в возрасте 14–17. Методы: методика для оценки субъективного психологического благополучия, комплекс методов диагностики кризиса учебно-профессиональной ориентации: анкета оптанта, содержащая информацию о респондентах социально-демографического характера, а также вопросы о планах дальнейшего образования и мотивах профессионального выбора; диагностика сформированности статусов профессиональной идентичности, профессионального типа личности. Выявлены признаки кризиса профессионального выбора и сложности в профессиональном самоопределении, в основе которых лежит преобладание внешней мотивации выбора профессии, слабый уровень сформированности профессионального типа личности, кризис профессиональной идентичности, низкая степень информированности о мире профессий. Показана высокая степень вовлеченности субъективного психологического благополучия во взаимосвязи с параметрами профессионального самоопределения.

Ключевые слова: подростковый возраст, психологическое благополучие, кризис профессионального самоопределения.

SUBJECTIVE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
OF ADOLESCENTS AS A RESOURCE IN OVERCOMING
THE CRISIS OF SELF-DETERMINATION

*Danilova Marina Viktorovna,
Troshikhina Evgeniya Germanovna*

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg



Abstract. The article discusses the importance of the psychological well-being of adolescents in solving the crisis of professional self-determination. The sample consisted of 214 adolescents in grades 9–11 aged 14–17 years. Methods: a methodology for assessing subjective psychological well-being, a set of methods for diagnosing a professional crisis: a questionnaire containing socio-demographic information, as well as questions about plans for further education, motives for professional choice; diagnostics of statuses of professional identity, professional personality type. Signs of a crisis of professional choice and difficulties in professional self-determination of adolescents are revealed. A high degree of involvement of subjective psychological well-being to the parameters of professional self-determination is.

Keywords: adolescence, psychological well-being, professional, crisis of self-determination.

Введение. Психологическое благополучие является важным фактором, участвующим в процессе самоопределения личности, в том числе и профессионального. Субъективное психологическое благополучие представлено трехкомпонентной структурой в рамках разработанного Е. Динером гедонистического подхода, включающей присутствие положительного аффекта, отсутствие отрицательного аффекта и удовлетворенность жизнью. [6]. Здесь надо отметить наличие эмоционального компонента в оценке собственной благополучности, представляющей особое значение в исследованиях подросткового периода развития в связи с определенной нестабильностью эмоционального состояния в эти периоды развития, по сравнению со взрослыми [4].

Одной из главных задач подросткового развития является принятие решения о профессиональном выборе в ходе целостного процесса профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение рассматривается нами как сложный динамический процесс с многокомпонентной структурой уровневых и содержательных характеристик [3]. К уровневым показателям можно отнести наличие профессионального выбора, степень сформированности профессионального плана, соотношение различных мотиваторов выбора, выраженность профессионального типа личности. В качестве содержательных характеристик профессионального самоопределения можно отметить личностную готовность к профессиональному выбору, сформированность профессиональной идентичности, сферы интересов и профессиональной направленности.

Для профессионального самоопределения необходима опора на внешние и внутренние ресурсы личности [2]. В качестве внутренних ресурсов ученые рассматривают возраст, позитивные ожидания, компетентность, ответственность, автономность, удовлетворенность жизнью и другие показатели психологического благополучия [5; 7].

В подростково-юношеском возрасте (14–17 лет) процесс самоопределения происходит через преодоление нормативного кризиса профессионального самоопределения [1; 3].

Стоит отметить, что существует достаточно много исследований в области профессионального самоопределения подростков, однако исследования психологического благополучия личности в связи с решением задач профессионального самоопределения являются актуальными, отражая процессы быстро меняющейся картины развития общества в целом и мира профессий в нем.

Гипотезы и цели исследования. Мы полагаем, что психологическое благополучие в подростковом возрасте может выступать ресурсом успешности в преодолении нормативного кризиса учебно-профессиональной ориентации. Основной целью исследования стало выявление взаимосвязи субъективного психологического благополучия с параметрами профессионального самоопределения подростков.

Методы. В исследовании приняли участие 205 подростков: 108 человек в возрасте 14–15 лет, учащихся 9 классов средней школы (1 группа) и 97 учащихся 10–11 в возрасте 16–17 лет (2 группа).

Для достижения целей исследования применялись: шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина); анкета оптанта, включающая социально-демографическую информацию о респондентах, вопросы о профессиональных планах и мотивах выбора; тест профессионального типа личности Дж. Холланда; методика «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской; методика «Статусы профессиональной идентичности» А.А. Азбель.

Результаты и их обсуждение. Исследование ситуации профессионального выбора подростков показало, что профессиональные планы сформированы у 25,3 % подростков, не сформированы – у 31,2 %. В большинстве случаев профессиональные планы подростков сформированы частично (42,9 %), т.е. выбрано только учебное профессиональное заведение при отсутствии понимания конкретной профессиональной специализации или выбрана только профессия без конкретных планов ее получения. При этом стоит отметить более высокую степень определенности профессиональных выборов у подростков 16–17 лет, по сравнению с 14–15-летними ($p < 0,01$).

Среди мотиваторов выбора профессии, согласно вопросам анкеты оптанта, первое место занимает ориентация на материальное благосостояние (43,2 %), далее следуют интерес к содержанию профессиональной деятельности (29,3 %), польза для общества (11,7 %) и престижность профессии (8,1 %). Внешняя мотивация, не связанная с содержанием будущей профессиональной деятельности, характерна для большинства подростков, решающих вопросы своего профессионального будущего. Сравнительный анализ не обнаружил достоверных различий между подростками исследуемых групп.

Для принятия решения о выборе будущей профессии важное значение имеет также готовность к этому выбору. Для подростков обеих групп характерно схожее соотношение параметров

готовности: наибольшая выраженность эмоционального отношения, автономности и планирования. На последних местах оказались показатели принятия решений и информированности о профессиях. Причем, сравнение этих показателей между собой показало наименьшую ($p < 0,01$) выраженность показателя информированности. Подростки, в целом проявляя стремление к самостоятельности в выборе, отличаются внешней мотивацией выбора и невысокой информированностью в мире профессий. И это характерно как для тех, кто принимает решение о выборе дальнейшего образовательного маршрута после 9 класса, так и для 11-классников.

Наряду с этим у большинства подростков обнаружена не высокая степень сформированности профессионального типа личности (по концепции Дж. Холланда) и несогласованность с выбираемыми профессиональными направлениями и специальностями. Анализ соотношения содержательных характеристик профессиональных типов личности подростков с характеристиками наиболее часто выбираемых ими профессий, а также с требованиями профессий, наиболее востребованных в обществе, обнаруживает очевидные несоответствия. Так, наиболее популярны среди старшеклассников экономические, юридические и другие специальности конвенционального типа. При этом, в число наиболее востребованных обществом входит много профессий реалистического типа (инженерно-технические профессии, рабочие специальности и пр.). А по результатам диагностики мы видим, что именно эти типы наименее представлены в картине профессиональных типов современных старшеклассников. Сравнение описываемых данных с помощью критерия Уилкоксона (для двух связанных выборок) показало достоверность различий между профессиональными выборами и профессиональными типами на уровне значимости ($p < 0,05$).

Учитывая слабую сформированность профессиональных планов, опору на внешние мотиваторы выбора и недостаточную информированность о профессиях, о чем мы говорили выше, вполне объяснимо искаженное или неадекватное представление

подростков как о мире профессий, требованиях профессионального рынка, так и о своих собственных возможностях.

В целом, на основании полученных результатов можно говорить о наличии кризиса в процессе профессионального самоопределения подростков. В качестве индикатора кризиса выступает выраженность статусов профессиональной идентичности. По результатам исследования оказалось, что для подростков 14–15 лет наиболее характерным является диффузный статус профессиональной идентичности, отражающий неопределенность, размытость интересов, мотивов и целей. Тогда как у 16–17-летних наиболее выражен мораторий идентичности, который указывает на наличие «кризиса выбора» и на активный поиск решения.

Что касается исследования благополучия, то, удовлетворенность жизнью, как показатель субъективного благополучия, несмотря на имеющийся разброс индивидуальных значений (от 6 до 35 баллов), в целом, находится в пределах средней нормы и составляет (22,76; $\sigma = 6,64$).

Анализ взаимосвязей показателей профессионального самоопределения и психологического благополучия показал, что уровень сформированности профессионального плана, показатели позитивных статусов профессиональной идентичности (мораторий и достигнутая идентичность), сформированность профессионального типа личности прямо взаимосвязаны с такими параметрами субъективного психологического благополучия, как удовлетворенность жизнью в целом (9 связей). Полученные взаимосвязи указывают на то, что субъективное психологическое благополучие способствует улучшению показателей профессионального самоопределения. Важно отметить наличие обратных связей показателей субъективного психологического благополучия, которые отражают роль благополучия в снижении формирования диффузной (неопределенной) профессиональной идентичности (6 связей).

Таким образом, исследование показало серьезные трудности и наличие кризисных проявлений в профессиональном самоопределении подростков как при выборе уровня или профиля дальнейшего образования в 14–15-летнем возрасте (9 класс), так

и на этапе завершения среднего образования в 16–17 лет (10–11 класс). Опора на субъективную удовлетворенность и восприятие благополучности своей жизни как на личностный ресурс может усилить эффект психолого-педагогических мероприятий поддержки и сопровождения в успешном прохождении первого профессионального кризиса в жизни взрослеющего человека.

Литература:

1. Зеер Э.Ф., Зиннатова М.В. Психологическое профессиоведение: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, – 2019. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0682-2> (дата обращения: 20.10.2022).
2. Иценко Н.А. Подросток как субъект самоопределения: ресурсы и риски // Психологическая наука и образование. – 2014. – №1. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n1/68007.shtml (дата обращения: 28.10.2022).
3. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / под ред. Л.А. Головей. – Санкт-Петербург: Нестор-История, – 2015.- 336 с.
4. Психоэмоциональное благополучие человека: интегративный подход / ред. Л.А. Головей. – Санкт-Петербург: Нестор-История, – 2020. – 360 с.
5. Уварова, С.Я. Психологическая готовность старшеклассников к принятию жизненно важных решений // Ярославский педагогический вестник – 2010. Т. II, – № 3. – С. 229–233.
6. Diener E., Seligman M. E. P., Choi H., Oishi S. Happiest people revisited // Perspectives on Psychological Science. – 2018. Vol. 13(2). – P. 176–184. doi: 10.1177/1745691617697077
7. Jullisson E.A., Karlsson N., Garling T. Weighing the past and the future in decision making // European Journal of Cognitive Psychology. – 2005. Vol. 17(4). Pp. 561–575. doi: 10.1080/09541440440000159

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
НА ВЫРАЖЕННОСТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ
ЛИЧНОСТИ

Жернов Сергей Вячеславович¹, Соловьев Андрей Горгоньевич²

¹*Тамбовский государственный университет им. Г.Р.Державина,
г. Тамбов*

²*Северный государственный медицинский университет,
г. Архангельск*



Аннотация. Работа направлена на выявление и оценку затруднений профессиональной деятельности, сравнение степени выраженности синдрома эмоционального выгорания у психологов органов внутренних дел и преподавателей психологии высших учебных заведений

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, психологи органов внутренних дел, профессорско-преподавательский состав.

THE INFLUENCE OF THE FEATURES
OF PROFESSIONAL ACTIVITY ON THE SEVERITY
OF EMOTIONAL BURNOUT OF THE INDIVIDUAL

Zhernov Sergey Vyacheslavovich¹, Soloviev Andrey Gorgonievich²

¹*Tambov State University named after G.R.Derzhavin, Tambov*

²*Northern State Medical University, Arkhangelsk*



Abstract. The work is aimed at identifying and assessing the difficulties of professional activity, comparing the severity of emotional burnout syndrome among psychologists of internal affairs bodies and psychology teachers of higher educational institutions

Keywords: emotional burnout syndrome, psychologists of internal affairs bodies, teaching staff.

Профессиональная деятельность человека формирует профессиональный тип личности [3,7]. Одновременно с развитием профессионализма у специалиста могут формироваться негативно отражающиеся на динамике развития свойства, изменяющие профиль личности, искажающие позиции профессиональной жизни человека, меняются ценностные ориентации, характер, поведение и способы общения, стереотипы характерные для выполнения профессиональной роли [5].

В современном обществе профессии, имеющие высокое социальное значение (ученые, медики, преподаватели) зачастую не престижны и не стабильны в материальном и социальном отношении. В то же время, представители именно этих профессий наиболее часто профессиональной деформации и проявлениям синдрома эмоционального выгорания [6].

Профессиональная деятельность психологов органов внутренних дел и преподавателей психологии высших учебных заведений связана с повышенной моральной ответственностью за психическое здоровье и моральную составляющую отдельных людей и групп населения [8].

Ввиду этого вопросы оценки профессиональных компетенций специалистов в области психического здоровья на сегодняшний день в нашей стране продолжают оставаться максимально актуальными [4,9].

Целью работы явилось выявление и оценка затруднений в профессиональной деятельности, сравнение степени выраженности синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у психологов органов внутренних дел (ОВД) и преподавателей гуманитарных дисциплин ВУЗов.

Проведено сплошное анонимное анкетирование и эмпирическое исследование проявления феномена эмоционального выгорания у 74 респондентов двух групп: 38 чел. – психологи органов

внутренних дел (I группа) и 36 – преподавательский состав высших учебных заведений по направлению – гуманитарные дисциплины (II группа). По возрастному составу и профессиональному стажу достоверных различий между группами не наблюдалось.

Применены методики: опросник «Отношение к работе и профессиональное выгорание» (ОПРВ) В.А. Винокура [2], тест синдрома эмоционального выгорания В.В. Бойко [1]. Статистическая обработка результатов исследования проведена с использованием программы SPSS 22.0, для независимой выборки применялся критерий Стьюдента, уровень статистической значимости $p < 0,001$.

На первом этапе анализ результатов анкетирования показал, что около 40 % психологов не умеют дистанцироваться от проблем клиентов, что негативно влияет на их собственное психоэмоциональное состояние. Причиной вышеописанных затруднений у 39,4 % явилась ограниченность практических профессиональных навыков при проведении психокоррекционной работы; 29,1 % отметили недостаточную теоретическую подготовку; более 30 % медицинских психологов отметили необходимость проведения им психокоррекционной поддержки для изменения личных качеств, мешающих эффективному осуществлению профессиональных обязанностей.

Среди преподавателей ВУЗов практически каждый четвертый отметил ограниченность практических навыков при работе со студентами, имеющими признаки депрессивных и тревожных расстройств. Каждый пятый преподаватель периодически испытывал перепады эмоционального состояния, каждый десятый – нуждался в совершенствовании теоретических знаний и коррекции личностных качеств.

Неудовлетворенность эффективностью своей работы у обследованного контингента приводила к ошибкам в профессиональной деятельности, снижает мотивацию к исполнению обязанностей, вызывает развитие СЭВ и уменьшала профессиональную и личностную надежность.

На втором этапе было проведено экспериментально-психологическое исследование с использованием теста СЭВ В.В. Бойко [1].

Установлено, что существенно реже ($p < 0,001$) признаки СЭВ выявлялся у представителей II группы (35,5 %) в отличие от лиц I группы (48,4 %). Во II группе существенно ниже ($p < 0,001$) были и показатели формирования фазы напряжения в структуре СЭВ. Они меньше фиксировались на рабочих проблемах, не воспринимали их как психотравмирующие события, были уверены в своих действиях и профессионализме, не испытывали безысходности, тревоги и депрессии. У практических психологов выраженность симптомов фазы напряжения показала наличие болезненного переживания профессиональных неудач, недостаточную уверенность в своих возможностях.

Фаза резистенции была сформирована в обеих группах обследованных специалистов I группы, но ее показатели были существенно ниже в II группе респондентов. У психологов ОВД сформировавшаяся фаза резистенции свидетельствовала о снижении способностей к выполнению профессиональных обязанностей с выраженным стремлением уменьшить круг обязанностей, требующих эмоциональных затрат, склонности к конфликтности по отношению к коллегам, руководителям и аффективной нестабильности.

У респондентов II группы показатели фазы истощения в структуре СЭВ характеризовались более низкими показателями за счет отсутствия эмоционального дефицита, эмоциональной и личностной отстраненности, психосоматических нарушений. В I группе сформировавшаяся фаза истощения свидетельствовала о проблемах в аффективной сфере и повышенном риске формирования психосоматических заболеваний, что, вероятно, связано с высокими профессиональными нагрузками.

По результатам исследования можно сделать заключение о большей выраженности симптомов эмоционального выгорания у группы психологов ОВД – 48,4 % (в группе ППС – 21,2 %).

Указанные проявления СЭВ у респондентов I группы объясняются как содержанием, так и условиями работы (консультации, ритмичность, непрогнозируемость и сверхурочность работы).

Полученные нами данные о факторах, инициирующих возникновение СЭВ, и существенных различиях в особенностях

его проявлении и течения у двух групп специалистов позволили подтвердить обусловленность возникновения и развития данного синдрома преимущественно факторами специфики профессиональной деятельности.

В первую очередь, мероприятия должны быть направлены на поддержание благоприятной атмосферы в коллективе, обучение конструктивному психологическому взаимодействию, развитию умения успешно действовать в условиях эмоционального напряжения, а также на помощь в разрешении конфликтных и стрессовых ситуаций, обучение адаптивным способам анализа и разрешения проблем и методам саморегуляции и, в целом, на профилактику СЭВ. Важным является информирование о симптомах и особенностях развития СЭВ, методах и приемах самовосстановления и самопомощи. Правильно организованная система профилактики будет способствовать развитию положительного эмоционального состояния, повышению качества выполняемой деятельности и социально-психологического климата в коллективе.

Литература:

1. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999. – 434 с.
2. *Винокур В.А.* Методика психологической диагностики профессионального «выгорания» в «помогающих» профессиях. Опросник «ОРПВ» (Отношение к работе и профессиональное «выгорание»): учеб.пособие. – СПб., – 2012. – 44 с.
3. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика: практическое пособие – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, – 2021. – 299 с.
4. *Ичитовкина Е.Г.* Психическое здоровье комбатантов Министерства внутренних дел в экстремальных условиях оперативно-служебной деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора медицинских наук. – Архангельск, – 2016. – 22 с.
5. *Кононова М.А., Ичитовкина Е.Г., Злоказова М.В., Соловьев А.Г.* Эмоциональное выгорание сотрудников, замещающих долж-

- ности старшего начальствующего состава органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2017. – № 1(68). – С. 33–36.
6. *Корехова М.В., Новикова И.А., Соловьев А.Г., Киров М.Ю.* Влияние негативных факторов труда на возникновение и развитие профессионального выгорания у врачей-анестезиологов-реаниматологов // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. – 2020. – № 3. С. 96–106. DOI: 10.25016/2541-7487-2020-0-3-96-106
 7. *Корехова М.В., Соловьев А.Г., Новикова И.А.* Психическая дезадаптация специалистов в экстремальных условиях деятельности: монография. – Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета, – 2014. – 139 с.
 8. *Садеков Р.Р., Сенаторова О.Ю., Бойко Н.В. и др.* Основные направления профилактики формирования эмоционального выгорания у психологов органов внутренних дел Российской Федерации. – Домодедово: Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2022. – 83 с.
 9. *Soloviev A., Zhernov S., Ichitovkina E.* Social Factors Influence on the Moscow Police Officers' Psychological Traumatization Formation during their Service in Emergency Coronavirus Disease-19 Pandemic Conditions // *Clinical Research in Psychology*. – 2020. – Vol. 3. – No 1. – P. 3.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АССОЦИАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Зайцева Светлана Александровна

*Нижегородский государственный педагогический университет
им. К. Минина, г. Нижний Новгород*



Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионального роста педагогов в условиях современной модернизации образования. Автором указывается на то, что существует определенная трудность в классификации педагогических ассоциаций и приводится опыт работы творческой группы, создавшей как критерии классификации многочисленных профессиональных объединений педагогов, так и модель эффективности их деятельности. Обозначены виды профессиональных ассоциаций педагогов, особенности и направления их работы, возможности профессиональных ассоциаций в процессе совершенствования различных аспектов деятельности педагогов. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, научный проект № 730000Ф.99.1.БВ10АА00006 «Показатели эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций» в рамках выполнения государственного задания № 073–00081–21–02 от 14.07.2021 г.

Ключевые слова: профессиональные педагогические ассоциации, педагогические сообщества, профессиональное развитие, самосовершенствование, сетевое взаимодействие

PEDAGOGICAL ASSOCIATIONS AS A MEANS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Zaitseva Svetlana Aleksandrovna

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, N. Novgorod



Abstract. The article is devoted to the problem of professional growth of teachers in the conditions of modern education modernization. The author

points out that there is a certain difficulty in the classification of pedagogical associations and the experience of the work of the creative group, which created both the criteria for the classification of numerous professional associations of teachers, and the model of the effectiveness of their activities, is carried out. The types of professional associations of teachers, the features and directions of their work, the possibilities of professional associations in the process of improving various aspects of the activities of teachers are indicated. The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation, scientific project No. 730000F.99.1.BV10AA00006 «Performance indicators of professional pedagogical associations» as part of the state task No. 073-00081-21-02 dated July 14, 2021.

Keywords: professional pedagogical associations, pedagogical communities, professional development, self-improvement, networking

Стремительный процесс развития общества, техники влияет естественным образом и на процесс образования, воспитания и развития современных школьников. Сегодня к учителю, педагогу дополнительного образования, воспитателю детского сада, преподавателю вуза предъявляются высочайшие требования к личностному и профессиональному развитию. Современному педагогу необходимо быстро ориентироваться в каждодневно изменяющихся условиях школы, вуза, детского сада, владеть новейшими методиками и технологиями передачи знаний и опыта обучающимся и воспитанникам. Глобальность и многоаспектность процесса изменения образования приводит педагога к идее самосовершенствования, профессионального развития и роста. Пути такого развития у каждого работника образования очень широкие: от чтения книг, статей, изучения пособий, участия в методических семинарах, конференциях, проводимых образовательными учреждениями, до посещения вебинаров, онлайн курсов. Отметим, что все чаще педагоги вступают в профессиональные педагогические ассоциации с целью не только повысить квалификацию, но и узнать об опыте работы других педагогов, организаций, а также поделиться своим опытом. Это закономерный процесс, поскольку именно в живом профессиональном общении процесс профес-

сионального роста педагогов происходит наиболее эффективно. Итак, целью нашей статьи является обозначить возможности профессиональных педагогических ассоциаций в профессиональном развитии работников образования.

Прежде чем обозначить возможности педагогических ассоциаций в профессиональном развитии педагогов, обратим свое внимание на проблему классификации ассоциаций. Анализ современной литературы показывает, что в настоящее время логичной и единой классификации профессиональных педагогических ассоциаций не существует [1, 2, 4]. В рамках нашего исследования мы делим ассоциации на две большие группы в зависимости от их участников: ассоциации образовательных организаций (образовательные кластеры, университетские учебные округа, ассоциации педагогических колледжей, ассоциации инновационных школ, научно-образовательные центры) и ассоциации педагогов (профессиональные педагогические ассоциации, педагогические сообщества, методические объединения) [5, с.13]. Ассоциации могут функционировать на международном, всероссийском, межрегиональном, региональном и муниципальном уровнях. Важным представляется тот факт, что педагогические ассоциации могут отличаться по содержанию их деятельности и формам интеграции. В связи с этим, мы делим ассоциации по функциональной интеграции (ассоциации предметников, дефектологов, управленцев, педагогов дополнительного образования и проч.) и по проблемной интеграции (ассоциации педагогов-новаторов, работающих с одаренными детьми, классных руководителей, молодых педагогов и проч.) [5, с. 22]. Именно последний вид педагогических ассоциаций, на наш взгляд, в наибольшей степени позволяет осуществить возможность профессионального роста и развития педагога.

Для понимания путей профессионального самосовершенствования педагога обратимся к модели эффективности деятельности ассоциации, предложенной нами [3]. Любая педагогическая ассоциация осуществляет свою деятельность по 7 направлениям: организационно-управленческому, научно-исследовательскому, учебно-методическому, экспертно-аналитическому,

ценностно-нормативному, информационно-коммуникативному, координационно-развивающему. Педагоги, являющиеся членами профессиональной педагогической ассоциации, могут принимать участие в каждом из данных направлений деятельности. Однако не все они являются направлениями развития. В частности, организационно-управленческое, ценностно-нормативное, информационно-коммуникативное, координационно-развивающее направления деятельности ассоциаций позволяют вовлечь рядового ее участника только в ограниченный ряд активностей, поскольку отражают формальную, документальную или информационную функцию работы ассоциаций. Обозначим, каким образом возможно профессиональное совершенствование в рамках оставшихся направлений деятельности ассоциаций.

Основным критерием эффективности научно-исследовательского направления деятельности ассоциации является привлечение участников к исследовательской и инновационной деятельности, сопровождение педагогов в разработке собственных интеллектуальных продуктов, помощь в написании статей и участие в конференциях различного уровня. Эта линия профессионального развития чрезвычайно важна и только начинает активно развиваться в условиях массовой школы. Данный процесс сложен, поскольку предполагает ломку многих традиционных стереотипов образования («учитель – только для того, чтобы учить, он не обязан быть исследователем»), перестройки мышления учителей в целом.

Учебно-методическое направление деятельности профессиональной педагогической ассоциации является основной для развития педагогов. Это самый понятный и традиционно используемый вариант профессионального роста: курсы повышения квалификации, участие в разнообразных конкурсах и олимпиадах, как индивидуально, так и совместно с обучающимися, участие в семинарах, вебинарах, мастер-классах, публикация собственных методических разработок.

Важным направлением деятельности педагогических ассоциаций для формирования рефлексивно-оценочных компетенций

педагога является экспертно-аналитическое направление, в рамках которого педагог может выступить экспертом в независимой оценке деятельности учителей, организаций, результатов реализации проектов, внедрения пособий, технологий обучения и развития школьников и воспитанников.

Итак, мы обозначили возможность профессионального развития педагога благодаря его участию в педагогических ассоциациях. Наиболее эффективными направлениями деятельности педагогических ассоциаций в деле профессионального роста педагогов мы считаем научно-исследовательское, учебно-методическое и экспертно-аналитическое направления.

Литература:

1. Анализ основных направлений деятельности региональных ассоциаций учителей / Н.В. Белинова, Е.Г. Гуцу, Н.Н. Деменева [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2021. – №6 (54). – с.555–575.
2. Зайцева С.А. Исследование проблемы классификации профессиональных педагогических ассоциаций//Сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием «Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации». – 2021. – Ч.2. – с. 111–112.
3. Интегральная карта оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций: методическое пособие/ Н.Н. Демидова [и др.]. Н. Новгород: Мининский университет, – 2021. – 56 с.
4. Нерадовская О.Р. Использование образовательного потенциала неформального профессионального сообщества для развития профессионализма педагогов: автореферат дис.... кандидата педагогических наук. – Томск, 2018. – 23 с.
5. Разработка и внедрение системной модели оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций: монография/ Н.Н. Демидова [и др.]. – Н. Новгород: Мининский университет, – 2021. – 158 с.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ТРЕНДОВ В КЕЙСАХ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СЕРВИСНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Мусийчук Сергей Васильевич

*Сочинский государственный университет (филиал в г. Анапа),
Анапа*



Аннотация. Инновационные тренды в общественном питании в содержании подготовки специалистов разрабатываются в различных направлениях. Проблема подготовки персонала индустрии питания, успех, какой определяется в значительной степени атмосферой заведения, целесообразно рассматривать на основе сервиса как философии гостеприимства. Метатренд, основанный на концепте «вкус», как «ощущение и действие духа», осмысленный в дидактической и гастрономической рефлексии, позволяет утверждать, что проблема «вкуса» является актуальной областью трансдисциплинарных исследований при опоре на методологическое основание, что вкус, как важнейший институт и инструмент культуры. Концепт «вкус», включенный в образовательную деятельность по подготовке специалистов общественного питания и ресторанного сервиса, определяется необходимостью формирования субъектов культуры как носителей и создателей определенных ценностей и смыслов, порождаемых «гастрономически-духовным».

Ключевые слова: специалисты сервисной реальности, социокультурные тренды, психолого-педагогические основания кейсов, гастрономически-духовное, вкус, гастрономическая культура.

SOCIO-CULTURAL DIRECTION OF TRENDS IN CASES IN TRAINING SERVICE REALITY SPECIALISTS

Sergey V. Musiychuk

Sochi State University (Anapa branch) Anapa



Abstract. Innovative trends in public catering in the content of training specialists are being developed in various directions. The problem of training food industry personnel, success, which is largely determined by the atmosphere of the institution, should be considered on the basis of service as a philosophy of hospitality. The meta-trend based on the concept of «taste» as a «sensation and action of the spirit», comprehended in didactic and gastronomic reflection, allows us to assert that the problem of «taste» is an urgent area of transdisciplinary research based on the methodological basis that taste is the most important institution and instrument of culture. The concept of «taste», included in educational activities for the training of catering and restaurant service specialists, is determined by the need to form cultural subjects as carriers and creators of certain values and meanings generated by the «gastronomic-spiritual».

Keywords: service reality specialists, sociocultural trends, psychological and pedagogical foundations of cases, gastronomic and spiritual, taste, gastronomic culture.

Проблема подготовки специалистов сервиса в общественном питании обуславливается в первую очередь вопросами качества блюд и обслуживания как конкурентного преимущества, является актуальной. В человеческой культуре сложились некоторые традиции, какими эффективно могут быть обеспечены психолого-педагогические аспекты, способствующие формированию навыков, влияющих на рост профессионализма специалистов сервисной реальности в общественном питании. В этом ключе важным является метод кейсов, построенный с учетом современных трендов сервисной реальности на методологических основаниях, таких как гастрономическая культура, гастрономически-духовное. Рассматривая гастрономически-духовную составляющую сервиса в общественном питании, отметим важность воздействия на гостя через максимальное удовлетворение его гастрономически-духовных потребностей и социально-психологического климата в организации [6]. В современной практике образования термин часто употребляется в форме «case-study», что в переводе означает «метод конкретных ситуаций». Детальный анализ и интерпретация понятий «кейс – технология» и «кейс» проделан Н.С. Небесной [3].

Методические рекомендации по разработке учебных кейсов разработаны И.В. Гладких [1]. Использование метода учебных кейсов (кейс-стади) в профессиональной подготовке специалистов индустрии гостеприимства обстоятельно проанализировано в работе Э.Р. Кутыевой [2]. Гастрономически-духовное в сервисной реальности общественного питания целесообразно репрезентировать в форме мини-кейсов.

Переходя к рассмотрению трендов, определяющих изменение образовательного процесса подготовки специалистов общественного питания, отметим технологические, социальные, техно-социальные и метатренды. Изменения в содержательном аспекте процесса профессиональной подготовки специалистов общественного питания разработаны на основе Паспорта научной специальности «5.8.7. Методология и технология профессионального образования».

Начнем с рассмотрения мини-кейсов, связанных с технологическими трендами в общественном питании. Кейс «Молекулярная кулинария». Для справки укажем, что молекулярная кулинария – это научный подход к приготовлению пищи на основе химико-физических знаний о кулинарии, а также использование инноваций для улучшения вкуса и текстур привычных блюд, так же для создания новых и необычных лакомств. Задание: напишите эссе на тему «Что лично для вас значат слова «научный подход к кулинарии?»». Опишите техники, применяемые в современной молекулярной кулинарии. В мини-кейсе «Молекулярная кулинария» реализуются пункты 4, 5 и 6 Паспорта научной специальности.

Кейс «Кулинарные сайты». Задание: посетите не менее семи из предложенных в кейсе кулинарных сайтов, выделите особенности структурирования информации на каждом сайте, выделите сходства и различия в подаче информации, разработайте схему «идеального» кулинарного сайта, опишите разделы такого сайта и наполните их содержательным контентом, обоснуйте свой выбор той или иной структуры кулинарного сайта. В мини-кейсе «Кулинарные сайты» реализуются пункты 6, 10, 11, 15 Паспорта научной специальности.

Рассмотрим мини-кейсы, связанные с социальными трендами в общественном питании. Кейс «Ужин за фото блюда в Instagram». Задание: прочитайте предложенную статью, опубликованную 17 мая – АиФ-Москва (<https://aif.ru/food/1170692> (Дата доступа: 17.07.2022)). Владельцы лондонского ресторана Picture House предложили своим посетителям расплачиваться за ужин размещением фотографии заказанного блюда в социальной сети Instagram, пишет The Daily Mail. Для того чтобы рассчитаться с рестораном посетитель должен сфотографировать заказанное блюдо из рыбы или птицы и разместить его в Instagram с хэштегом #BirdsEyeInspirations. Каким образом создается особая атмосфера в ресторане? Предложите свои «фишки», могущие оказать влияние на создание атмосферы ресторана. В мини-кейсе «Ужин за фото блюда в Instagram» реализуются пункты 3, 4, 6, 10, 11, 15 Паспорта научной специальности.

Кейс «Порождение и передача символического смысла». Задание 1: прочитайте предложенный текст «Говард Шульц о философско-психологических аспектах общения за чашечкой кофе». Выделите и выпишите ключевые слова, раскрывающие проблему философско-психологических аспектов за чашечкой кофе. 2. Выберите блюдо или напиток, а лучше и то, и другое, и напишите эссе философско-психологические аспекты общения за 3. Напишите эссе по теме «Вкус, как гастрономически-духовное». В мини-кейсе «Порождение и передача символического смысла» реализуются пункты 3, 4, 6, 15 Паспорта научной специальности.

Рассмотрим мини-кейсы, связанные с техно-социальными трендами в общественном питании. Кейс «Новый образ жизни и инновационные подходы к устойчивости пищевых продуктов». Задание: ознакомьтесь с материалами Международной конференции по дизайну продуктов питания и исследованиям продуктов питания (EFOOD 2019). Выделите основные направления разработки устойчивых и социальных практик исследования продуктов питания. Используя материалы Международной конференции по дизайну продуктов питания и исследованиям продуктов питания (EFOOD 2019) и дополнительно материал

из Интернета, подготовьте презентацию по теме «Инновационные подходы к пищевым продуктам». В мини-кейсе «Новый образ жизни и инновационные подходы к устойчивости пищевых продуктов» реализуются пункты 3, 4, 6, 15 Паспорта научной специальности.

Кейс «Питание космонавтов «Роскосмоса» за пределами Земли». Задание 1: используя информационные ресурсы, напишите эссе по проблеме особенностей питания космонавтов за пределами Земли. Задание 2: разработайте презентацию на тему «Особенности питания космонавтов за пределами Земли». В мини-кейсе «Питание космонавтов «Роскосмоса» за пределами Земли» реализуются пункты 3, 4, 6 Паспорта научной специальности.

Рассмотрим мини-кейсы, связанные с метатрендами в общественном питании. Кейс «Смотреть вперед, в будущее кулинарии». Задание 1: ознакомьтесь с аннотацией к книге Спенс Ч. Гастрофизика. Новая наука о питании / Ч. Спенс – «Азбука-Аттикус», 2017. Задание 2: Сделайте презентацию, раскрывающую понятие «Гастрофизика». Аннотация: удовольствие от еды, впечатление от блюда или напитка формируется не во рту, а в голове, утверждают современные ученые. Нашим пищевым поведением управляют все органы чувств сразу. Кроме вкуса, запаха и текстуры блюда или напитка, на нас влияют фоновые звуки и музыка, которая играет в ресторане или дома, погода за окном, форма и цвет посуды, вес столовых приборов, компания, собравшаяся за столом.

В мини-кейсе «Смотреть вперед, в будущее кулинарии» реализуются пункты 3, 4, 6, 10, 15 Паспорта научной специальности.

Переходя к выводам, отметим, что анализ инновационных трендов в общественном питании в содержании подготовки специалистов разрабатываются в различных направлениях [5, 6]: технологии, рецептура приготовления отдельных блюд, меню и т. п. Проблема подготовки персонала индустрии питания, успех которой определяется в значительной степени атмосферой заведения, целесообразно рассматривать на основе сервиса как философии гостеприимства. Подчеркнем, что метатренд, основанный

на концепте «вкус» как «ощущение и действие духа», осмысленный в дидактической и гастрономической рефлексии, позволяет утверждать, что проблема «вкуса» является актуальной в качестве области трансдисциплинарных исследований. Рассматриваемая проблема опирается на методологическое основание, что гастрономическое, основой какого является вкус, предстает как важнейший институт и инструмент культуры. Концепт «вкус», включенный в образовательную деятельность по подготовке специалистов общественного питания и ресторанного сервиса, определяется необходимостью формирования субъектов культуры как носителей и создателей определенных ценностей и смыслов, порождаемых «гастрономически-духовным».

Литература:

1. *Гладких И.В.* Методические рекомендации по разработке учебных кейсов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. – 2005. – № 2. – С. 169–194. – EDN HUMYJH.
2. *Кутыева Э.Р.* Использование метода учебных кейсов (кейс-стади) в профессиональной подготовке специалистов индустрии гостеприимства Педагогика в глобализирующемся пространстве науки: Вызовы педагогическому образованию в подготовке учителя завтрашнего дня: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции.- Тобольск, 28–29 марта 2014 года– Тобольск: Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева, – 2014. – С. 78–81.
3. *Небесная Н.С.* Сравнительно – исторический анализ и интерпретация понятий «кейс – технология», «кейс» // Концепция «общества знаний» в современной науке: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Стерлитамак, 18 ноября 2019 года. – Стерлитамак.
4. *Мусийчук С.В.* Атмосфера застолья как «философия гостеприимства»: качественная методология и доказательная практика в подготовке специалистов индустрии питания // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 3. – EDN NVSLCM.

5. *Мусийчук С.В.* Вкус как «ощущение и действие духа» в дидактической и гастрономической рефлексии // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 2. – EDN CJMWFV.
6. *Мусийчук С. В.* О методологических основаниях концепта «сервис» в подготовке персонала для сферы общественного питания // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 1. – EDN HASFZH.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА С ПОЗИЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна

Тюменский государственный университет, г. Тюмень



Аннотация. В контексте представлений о личности как открытой системе самоопределение будущего педагога рассматривается как базовый процесс развития. В связи с этим перспективы образования связываются со становлением сопровождения как гуманитарной образовательной практики, «преодолевающей» функционализм образования и ориентированной на актуализацию потенциала личности. Гуманитарность сопровождения выражается не только в его «человекоориентированной» направленности, но и в определяющем влиянии взаимодействия субъектов, в приоритете качественных методов работы, в понимании развития как нелинейного, многовекторного, преимущественно самодетерминированного процесса. Гуманитарность сопровождения предполагает его гибкую стратегию, предполагающую нелинейность и вариативность действий педагога. Стратегия сопровождения заключается в содействии личности в проектировании и реализации целостной непротиворечивой траектории ее развития.

Ключевые слова: личностное самоопределение, педагогическое сопровождение, антропологический подход, личностно-ориентированный подход, личностный потенциал, гуманитарная образовательная практика.

SUPPORT OF THE PERSONAL SELF-DETERMINATION OF THE FUTURE TEACHER FROM THE POSITION OF THE ANTHROPOLOGICAL APPROACH

Neumoeva-Kolchedantseva Elena Vitalevna

Tyumen State University, Tyumen



Abstract. In the context of ideas about the personality as an open system, self-determination of the future teacher is considered as a basic development process. In this regard, the prospects for education are associated with the formation of support as a humanitarian educational practice, “overcoming” the functionalism of education and focused on actualizing the potential of the individual. The humanitarian nature of support is expressed not only in its “human-oriented” orientation, but also in the determining influence of the interaction of subjects, in the priority of qualitative methods of work, in understanding development as a non-linear, multi-vector, predominantly self-determined process. The humanitarian nature of accompaniment implies its flexible strategy, which implies non-linearity and variability of the teacher’s actions. The support strategy consists in assisting the individual in designing and implementing a holistic, consistent trajectory of its development.

Keywords: personal self-determination, pedagogical support, anthropological approach, personality-oriented approach, personal potential, humanitarian educational practice.

Социокультурные условия современного российского общества, характеризующиеся сложностью, неопределенностью, разнообразием, многочисленными «вызовами» требуют «устойчивости» личности, сочетающейся с постоянным развитием. Данное требование особенно актуально для педагогов (будущих педагогов), так как от качества их личности (а не только от профессиональных компетенций) во многом зависит будущее образования и общества.

Представления о сущности человека как открытой системе (проекте самой себя), постоянно развивающейся и изменяющейся одновременно с изменяющимся в результате его деятельности окружающим миром, связаны с именем К.Д. Ушинского и сформулированным им принципом антропологизма [9]. Однако в постмодернистской перспективе развития образования происходит постепенное изменение антропологического идеала: переход от концептуализации человека как способности (деятельностная трактовка) к человеку как возможности (гуманитарная трактовка). В связи с этим уместно вспомнить представления о «возможном человеке» М.К. Мамардашвили [4],

о личностном потенциале Д.А. Леонтьева [3] и человеческом капитале О.И. Генисаретского [1]. В контексте таких представлений личностное самоопределение рассматривается как базовый процесс развития, как актуализация своего потенциала. Человек, готовый и способный к самоопределению – это человек, воплощающий себя, проходящий свой путь и становящийся другим на этом пути [7].

В связи с этим перспективы педагогического образования связаны со становлением образовательных практик, ориентированных на процессы личностного развития, в том числе, на процесс личностного самоопределения будущего педагога. Реализация этих перспектив, построение целостной образовательной системы, в основе которой лежит процесс самоопределения, требует разработки нового подхода к сопровождению, понимаемому как гуманитарная образовательная практика.

Гуманитарный характер сопровождения предполагает: тесную связь с культурой; опору не только на рациональное знание, но и на интуицию; активную роль субъектов (учащихся, воспитанников) в образовательном процессе; опору на неповторимость, уникальность психолого-педагогических реалий; приоритет качественных методов работы [2]. Гуманитарный характер сопровождения, выражающийся в его «человекоориентированной» направленности, в определяющем влиянии взаимодействия субъектов (по сравнению с «технологией» сопровождения), в приоритете качественных методов работы и предполагающий понимание развития как нелинейного, многовекторного, преимущественно самодетерминированного процесса раскрывает сущность сопровождения – содействие раскрытию и реализации потенциала педагога [5].

В традициях личностно-ориентированного подхода сопровождение можно рассматривать как: целостный (несуммативный) процесс, направленный на развитие личности будущего педагога и «преодолевающий» функционализм образования; как объяснительный принцип, раскрывающий механизм личностных новообразований в педагогическом процессе; как этико-гуманистический принцип взаимодействия педагога и учащихся (студентов) и др. [8].

Гуманитарный характер педагогического сопровождения требует достаточно гибкой стратегии, допускающей и даже предполагающей нелинейность и вариативность действий педагога. В целом стратегию сопровождения можно описать как содействие личности в проектировании целостной непротиворечивой траектории ее развития, что предполагает позитивную динамику самоопределения. Позитивная динамика самоопределения выражается в повышении уровня рефлексивности позиции личности и ее действий, активности и ответственности (самодетерминированности), аутентичности и, в целом, – в повышении уровня самоорганизации процесса своего развития и управления им.

Таким образом значение сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов как гуманитарной образовательной практики связано с трансформационными процессами в современном обществе и образовании и смещением акцентов с подготовки «специалиста» к развитию личности, с пониманием личности как открытой системы. Сопровождение – важнейшая функция и принцип динамично изменяющегося образования, в которой в «концентрированном» виде выражается его гуманитарный характер. Перспективы реализации сопровождения как гуманитарной образовательной практики связаны с его дальнейшей концептуализацией и операционализацией, что предполагает нахождение и опробование «мягкого» инструментария, релевантного предмету сопровождения – личностному самоопределению будущих педагогов.

Литература:

1. *Генисаретский О.И.* Концепция человеческого потенциала: исходные соображения // Человек. – 1996. – №4. – С.5–22.
2. *Закирова А.Ф.* Методологический аппарат научного исследования в аспекте концептуализации педагогического знания / А.Ф. Закирова // Образование и наука. – 2015. – №10 (129). – С. 4–19.
3. *Леонтьев Д.А.* Личностный потенциал: структура и диагностика: колл. монография / под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2011. – 680 с.

4. *Мамардашвили М.К.* Возможный человек. – М.: Рипол-Классик, 2019. – 495 с.
5. *Неумоева-Колчеданцева Е.В.* Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов как фасилитирующая практика // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №4 (83). – С. 248–251. DOI: 10.24411/1991–5497-2020–00748
6. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
7. *Степанов С.А.* Антропология тьюторства. К вопросу о самонавигации. Из опыта, полученного при работе в разновозрастном классе «Свой Путь» (г. Бердск Новосибирской области) // Человек.RU. 2015. – №10. – С. 133–140.
8. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
9. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Избр. пед. соч.: в 8 т. Т. 8. – М.: Издательство академии педагогических наук., 1974. – 776 с.

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР
ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО
И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИЙ**

Провоторова Наталия Викторовна

*Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск*



Аннотация. Статья посвящена исследованию эмоционального интеллекта в структуре профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления. Автором подчеркивается актуальность исследования инновационной деятельности, в частности инновационной деятельности будущих специалистов государственного и муниципального управления. На основании анализа трудов современных ученых и собственных исследований автор предлагает определение инновационной деятельности и готовности к инновационной деятельности будущего специалиста сферы государственного и муниципального управления, а также делает вывод о том, что эмоциональный интеллект является одним из факторов успешности будущих госслужащих. В статье представлена обобщенная характеристика эмоционального интеллекта и результаты эмпирического исследования, которые подтверждают основополагающую роль эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления.

Ключевые слова: инновации, инновационная деятельность, инновационная деятельность специалистов сферы государственного и муниципального управления, эмоциональный интеллект, структура эмоционального интеллекта.

MOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR
OF THE EFFECTIVENESS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF
FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF PUBLIC
AND MUNICIPAL ADMINISTRATION
IN THE CONTEXT OF INNOVATION

Provotorova Natalia Viktorovna

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk



Annotation. The article is devoted to the study of emotional intelligence in the structure of professional readiness for innovative activity of future specialists in the field of public and municipal administration. The author emphasizes the relevance of the research of innovative activity, in particular the innovative activity of future specialists of state and municipal administration. Based on the analysis of the works of modern scientists and her own research, the author offers a definition of innovative activity and readiness for innovative activity of a future specialist in the field of public and municipal administration, and also concludes that emotional intelligence is one of the factors of successful professional activity of future civil servants. The article presents a generalized characteristic of emotional intelligence and the results of empirical research, which confirm the fundamental role of emotional intelligence in the professional activities of future specialists in the field of public and municipal administration.

Keywords: innovations, innovative activity, innovative activity of specialists in the sphere of state and municipal management, emotional intelligence, structure of emotional intelligence.

В современном мире инновации стремительно внедряются во все сферы жизни общества. Наряду с технологическими инновациями, обеспечивающими научно-техническое и экономическое развитие государства, в сферу деятельности человека внедряются управленческие, социальные, экологические и прочие нетехнологические инновации.

Инновации в государственном управлении необходимо рассматривать как самостоятельный класс инновационных явлений и процессов с собственной спецификой и сферой функционирова-

ния, требующих от специалистов соответствующих практических навыков и умений управления инновационными изменениями и взаимодействия с людьми.

Исследованию инноваций в государственном управлении посвящены работы Н. Л. Ивановой, Е. Н. Дубенковой, С. Ю. Наумова, А. С. Никитиной, Н. И. Мустафиной, К. А. Корнеевой и др. Анализ работ вышеназванных ученых дает основание утверждать, что под инновациями в государственном управлении исследователи понимают создание совершенно новых, нестандартных инструментов профессиональной деятельности госслужащих, направленных на решение актуальных вопросов [3].

В целом проблемы, связанные с внедрением новых методов и моделей управления, сводятся к вопросам подготовки будущих специалистов к деятельности в новых условиях, а именно к готовности к инновационной деятельности [4; 5].

Об актуальности исследования инновационной деятельности свидетельствует высокая степень освещенности данного вопроса в трудах ученых в различных направлениях науки.

С нашей точки зрения, инновационная деятельность будущего специалиста в сфере государственного и муниципального управления (ГМУ) – это специфический вид профессиональной деятельности, предполагающий соответствующий уровень профессиональной подготовки, развитие интеллектуальной сферы, творческой направленности и креативности, овладение инновационными методами и инструментами управления [5, с.349]. В свою очередь, готовность к данному виду деятельности это осведомленность об инновациях, понимание особенностей деятельности в условиях инновационного управления, совокупность соответствующих навыков и профессионально важных качеств будущих специалистов ГМУ [5, с.349].

Анализ профессионально-важных качеств, навыков и умений будущих специалистов ГМУ, необходимых для эффективного выполнения инновационной деятельности [4] показал, что одним из ведущих факторов успешности является эмоциональный интеллект.

Феномен эмоционального интеллекта давно находится в поле зрения современной науки. Данное явление исследовалось в рамках психологи, менеджмента, социологии, педагогики, государственного управления.

Понятию эмоционального интеллекта предшествовало понятие социального интеллекта. Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, Е. Торндайк в противовес коэффициенту умственного развития IQ ставили EQ, который отражает эмоциональную компетентность работника [7; 8; 10]. Одна из идей авторов заключалась в том, что работник, обладающий только высоким IQ, безусловно, имеет соответствующий уровень профессиональных знаний, умений и навыков, высокий уровень развития мышления и эрудиции, однако, он не всегда способен эффективно работать с людьми, когда на первый план выходят харизма, лидерское поведение и управление своими эмоциями.

В современных зарубежных и отечественных исследованиях эмоциональный интеллект трактуется по-разному:

- как способность человека понимать эмоции и управлять ими (J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso, Д. В. Люсин) [9; 2];
- как способность личности интерпретировать как свои эмоции, так и эмоции других людей (Д. Гоулман) [1];
- как множество эмоционально-экспрессивных навыков и умений, способствующих адаптации в социуме (R. Bar-On) [6];
- как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [2].

Разработанные этими исследователями модели эмоционального интеллекта, представленные уникальностью своих структур.

Так в структуре эмоционального интеллекта П. Саловея, Д. Майера и Д. Карузо представлены следующие компоненты:

- идентификация эмоций;
- умение воздействовать на состояние и настроение человека с целью успешного выполнения задания);
- понимание эмоций;
- идентификация эмоций (восприятие эмоций, их адекватное различение и выражение) [9].

Структура эмоционального интеллекта Д. Гоулмана включает:

- самосознание (адекватное представление о себе), саморегулирование (умение правильно реагировать в различных поведенческих ситуациях);
- мотивацию (активная жизненная позиция, позитивное мышление, побуждение к действию, достижению желаемых результатов);
- эмпатию (понимание чувств, эмоций потребностей и мотивов других людей) [1].

Структура, представленная эмоционального интеллекта Г. Бар-Оном содержит:

- экспрессивные и импрессивные качества;
- способность управлять своим состоянием;
- гибкость и умение адаптироваться;
- способность понимать свое состояние и настроение [6].

Структура Д.В. Люсина включает:

- способность к пониманию эмоций;
- способность контролировать и управлять эмоциями [2].

Для определения роли и места эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности будущих специалистов ГМУ нами были выделены: устойчивые образования в структуре личности, которые определяют стиль жизнедеятельности человека в целом; а также детерминанты поведения и основные потребности человека: определены особенности поведения человека в процессе профессиональной деятельности; определен уровень основных профессиональных мотивов.

Исследовались следующие переменные: карьерные ориентации, ценностные ориентации, мотивы, потребности, относящиеся к карьерному продвижению (тест-опросник «Якоря карьеры»); мотивационные переменные (показатели «Дифференциально-диагностического опросника», и показатели методики социально-психологических установок личности А. Ф. Потемкиной); эмоциональный интеллект (вошли все шкалы теста эмоционального интеллекта Н. Холла).

Показательным является то, что служение является ведущей карьерной ориентацией будущих специалистов ГМУ. В структуре

мотивации профессиональной деятельности будущих специалистов выделены управленческая мотивация и мотивация служения.

Корреляционный анализ показал, что эмоциональный интеллект тесно взаимосвязан с мотивацией служения, управленческой мотивацией и установкой на власть. Заметим, что направленность деятельности зависит от мотивации, а качество этой деятельности – от эмоционального интеллекта.

Анализ взаимосвязей склонности к профессиям с карьерными ориентациями и социально-психологическими установками и эмоциональным интеллектом показал, что выбор профессии госслужащего обусловлен ориентацией на интеграцию стилей жизни, данный выбор сопровождается высокая способность распознавать эмоции. Указанная способность является одним из компонентов эмоционального интеллекта.

Таким образом, можно утверждать, что для успешной профессиональной деятельности государственных гражданских служащих необходим высокий уровень эмоционального интеллекта. В связи с этим, можно считать эмоциональный интеллект одним из основополагающих факторов готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления.

Литература:

1. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, – 2008.- 478 с.
2. *Люсин Д.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004.- С. 29–36.
3. *Провоторова Н.В.* Особенности инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования) / под ред. Научной школы Г. А. Бокаревой. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2021. № 1 (55). – С. 41–45.

4. *Провоторова Н.В.* Инновационность государственного управления как детерминанта готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы ГМУ // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2022. – №2 (95). – С. 271–275.
5. *Провоторова Н.В.* Анализ современной практики формирования готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления // Вопросы журналистики, педагогики и языкознания. – 2021. – Том 40. № 3. – С. 347–357.
6. *Bar-On R.* EQ-I BarOn emotional quotient inventory: a measure of emotional intelligence: technical manual. – Toronto: Multy-Healthe System, – 1997. – 236 p.
7. *Gardner H.* Frames of mind the theory of multiple intelligences. N. Y.: Basic Books, 1983.
8. *Guilford J.P.* The nature of human intelligence. – N. Y. McGraw-Hill, Book, – 1967. 538 p.
9. Models of Emotional Intelligence: Handbook of Human Intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. 2-nd ed.; R.J. Sternberg (Ed.). – New York: Cambridge, – 2006. P. 396–420.
10. *Thorndike E.L.* Intelligence and its uses // Harper’s Magazine. – 1920. № 140. P. 227–235.

**ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОПЫТОМ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ
ОБУЧЕНИЯ ПО ПРОГРАММАМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Шевелёва Анна Максимилиановна,
Ромашова Наталья Николаевна*

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону



Аннотация. В статье описаны результаты исследования показателей самоотношения, мотивации достижения и карьерных ориентаций учителей средних школ, обучающихся и не обучающихся по программам дополнительного профессионального образования. Также данные показатели проанализированы в выборках учителей, проходящих обучение, с разным стажем работы. Обнаружено, что участие в получении дополнительного образования связано с позитивными личностными изменениями – повышением мотивации достижения успеха, позитивности самоотношения, субъектности в управлении своей деятельностью и карьерой. В разных по стажу выборках могут быть актуализированы разные основания для включения в деятельность по получению образования – мотивы, цели, ценности, а также разные способы и стратегии, применяемые в обучении и построении карьеры.

Ключевые слова: мотивация достижения, самоотношение, карьерные ориентации, дополнительное профессиональное образование, учителя, педагоги, трудовой стаж.

**PERSONAL CHARACTERISTICS OF TEACHERS WITH
DIFFERENT PROFESSIONAL EXPERIENCE DURING TRAINING
IN CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS**

Sheveleva Anna Maksimilianovna, Romashova Natalia Nikolaevna

Southern Federal University, Rostov-on-Don



Abstract. The article describes the results of the comparative analysis of self-attitude, achievement motivation and career orientations indicators in secondary school teachers studying and not studying under the programs of continuing professional education. Also, these indicators were analyzed in samples of teachers with different work experience undergoing continuing professional education. It was found that participation in continuing education is associated with positive personal changes – an increase in motivation to achieve success, positivity of self-attitude, subjectivity in managing one's activities and career. In different samples of experience, different grounds for participation in educational activities can be actualized – motives, goals, values, as well as different methods and strategies used in training and career building.

Keywords: achievement motivation, self-attitude, career orientations, continuing professional education, teachers, work experience.

В образовательной сфере педагоги регулярно без отрыва от трудовой деятельности повышают уровень квалификации и проходят переаттестацию, что закреплено на нормативном уровне требований к работе специалиста. Известно, что учебная деятельность позволяет не только овладевать соответствующими учебными компетенциями и получать образовательный результат в виде достижения целей обучения, но и влияет на личностную составляющую, связанную с включённостью в данную деятельность. Так, учебная деятельность актуализирует ряд мотивационно-потребностных образований психики и создаёт дополнительные условия для достижений и переживаний в связи с этим определённых чувств. Эти чувства связаны с постановкой и достижением целей, планированием и реализацией планов, оценкой и самооценкой. В то же время, на разных этапах профессионального становления осознание и реализация своих образовательных потребностей может быть обусловлена разными предпосылками и иметь разные последствия, проявляющиеся в виде личностных изменений.

На основании вышесказанного было организовано и осуществлено эмпирическое исследование ряда личностных характеристик учителей с разным профессиональным опытом, проходящих обучение по программам дополнительного профессионального

образования (ДПО). Исследованные нами личностные характеристики включали показатели самооотношения, мотивации достижения и карьерных ориентаций. В качестве объекта исследования выступили учителя средних общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону, имеющие разный стаж работы в количестве 82 человек. В исследовании проверялись гипотезы о наличии особенностей личностных характеристик педагогов, проходящих и не проходящих обучение в рамках ДПО, а также о наличии особенностей личностных характеристик педагогов с разным стажем работы, проходящих обучение.

Для получения эмпирических данных были применены психодиагностические тест-опросник самооотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева, опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна, тест-опросник А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения. Статистическая обработка осуществлялась с применением критериев Манна-Уитни и Крускала-Уоллиса и корреляционного анализа Спирмена. За статистически достоверные принимались результаты при уровне значимости $\leq 0,05$.

В основную выборку вошли испытуемые, которые на момент психологической диагностики проходили обучение по программам ДПО – повышения квалификации и профессиональной переподготовки (63 человека). Также была обследована выборка учителей, на момент диагностики не находящихся в процессе получения дополнительного образования (19 человек).

Для расширенного анализа основная выборка была разделена на 3 подгруппы: 1) со стажем работы от 1 года до 10 лет (27 человек); 2) со стажем работы от 11 до 30 лет (30 человек); 3) со стажем работы от 31 года до 55 лет (6 человек). Теоретическим основанием для формирования подгрупп были концепции Е.А. Климова и Э.Ф. Зеера, обозначающие этапы профессионального развития, относящиеся к более обобщённым периодам становления профессионального мастерства, расцвета и высших достижений в карьере и спада профессиональной активности. Так, в первую подгруппу вошли испытуемые, которых можно охарактеризовать как молодых педагогов, карьера которых имеет поступательное движение

вверх за счёт роста профессионального мастерства. Во вторую подгруппу вошли испытуемые, находящиеся в периоде высших достижений. В третью группу, уже по формальному критерию, были включены работающие пенсионеры.

Обнаружены различия между выборками педагогов, проходящих и не проходящих обучение на момент исследования. Данные различия проявляются в степени выраженности исследованных показателей у испытуемых разных выборок. Так, у учителей, находящихся в процессе обучения, выявлены более высокие показатели самоотношения, в частности интегральный показатель, самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, самопринятие, самопонимание. Эта же подгруппа имеет более высокие показатели мотивации достижения успеха, а также больше ориентированы в своей карьере на предпринимательство. Мы полагаем, что данные результаты свидетельствуют о том, что включенность в обучение и связанные с этим достижения способствует повышению положительного самовосприятия и готовности воплощать в своей карьере своё индивидуальное своеобразие. Педагоги, которые не проходят обучение, имеют более выраженное стремление строить карьеру, обеспечивающую стабильность места жительства.

Обнаружены различия в корреляционных взаимосвязях исследованных показателей в выборках. Так, в выборке учителей, проходящих обучение, повышение мотивации достижения успеха напрямую взаимосвязано с ростом почти всех показателей самоотношения – интегральный показатель, самоуважение, аутосимпатия, ожидаемое отношение, самоинтерес как отношение, самоуверенность, отношение других, самопринятие, саморуководство, самоинтерес как действие. В выборке учителей, не проходящих обучение, обнаружена лишь одна взаимосвязь показателей мотивации и самоотношения – с ростом мотивации избегания неудачи повышается самоинтерес как отношение. Можем заключить, что роль обучающегося взаимосвязана с повышением мотивационной направленности на успех, что в свою очередь связано с повышением позитивного самоотношения и самооценки, готовности к самопознанию, субъектности в управлении собственной

активностью, уверенности в своей эффективности и в хорошем отношении со стороны других людей. В случае отсутствия роли обучающегося в арсенале социальных ролей педагога, интерес к собственному внутреннему миру связан с направленностью на избегание негативных последствий, которые могли бы быть вызваны собственными действиями.

Поскольку регулярное повышение квалификации обязательно для учителей муниципальных образовательных организаций, с большой вероятностью, все испытуемые имеют подобный опыт, даже те, кто на момент проведения исследования не обучался. Поэтому мы считаем, что полученные результаты указывают на позитивные личностные изменения в процессе обучения, а не на личностные предпосылки, обуславливающие стремление к дополнительному профессиональному образованию. Данные позитивные изменения, будучи актуальными, дают импульс личностного развития и перехода на новый этап индивидуального становления. Со временем данные изменения, выполнив свою функцию, возвращаются на некий фоновый уровень.

Сравнительный анализ выборок педагогов, проходящих обучение и имеющих разный стаж работы, позволил обнаружить, самые высокие показатели позитивного самоотношения преимущественно в выборке со средними показателями стажа от 11 лет до 30 лет, самые низкие – в выборке с малым стажем. Возможно, это связано с неуверенностью молодых педагогов, вызванной их небольшим опытом. В то же время педагоги, находящиеся в средней по стажу группе, имеют и опыт, и достижения, и осознают свои образовательные запросы, что помогает им планомерно осуществлять повышение своей квалификации дополнительно к уже имеющемуся профессиональному образованию. Мотивация достижения также самая высокая в подгруппе со средним стажем, а самая низкая – в подгруппе наиболее опытных педагогов. Полагаем, что учителя – работающие пенсионеры прибегают к повышению квалификации, руководствуясь скорее не собственными интересами и побуждениями, а вынужденно и под давлением внешних обстоятельств, чтобы соответствовать современным

требованиям к педагогическим кадрам образовательных организаций. Карьерные ориентации тоже различаются у обучающихся педагогов с разным стажем. Так, ориентация на менеджмент, вызов и предпринимательство наиболее сильны у самых молодых учителей, а меньше всего у наиболее опытных. Трудовой стаж является отражением этапа профессионального становления, профессионального опыта, а также возрастного периода и этапа социально-личностного развития. Поэтому в разных по стажу выборках могут быть актуализированы разные основания для включения в деятельность по получению образования – мотивы, цели, ценности, а также разные способы и стратегии, применяемые в обучении и построении карьеры.

Полученные результаты могут быть полезны в практике управления образовательными организациями, в выстраивании индивидуальных карьерных и образовательных траекторий сотрудников, в практике карьерного и организационного консультирования, разработке программ и критериев оценки эффективности дополнительного профессионального образования.

ГРНТИ 14.91.00

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
У СТАРШЕКЛАСНИКОВ КИТАЯ**

Галустян Ольга Владимировна, Лю Сыци

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону



Аннотация. Статья посвящена проблеме психолого-педагогическим особенностям формирования здорового образа жизни у старшеклассников Китая. Рассматривается влияние национальных китайских традиций на формирование здорового образа жизни старшеклассников. Авторами отмечается, что традиционные национальные виды спорта Китая являются важной частью китайской национальной культуры, воплощением национальной мудрости, национального духа и национального характера. Национальные виды спорта являются наследием 5000-летней истории и культуры Китая. В статье приведены результаты исследования о знаниях о здоровом образе жизни у старшеклассников в провинции Чжэнчжоу в Китае.

Ключевые слова: национальные китайские традиции, здоровый образ жизни, старшеклассники

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF
FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE AMONG CHINESE HIGH
SCHOOL STUDENTS

Galustyan Olga Vladimirovna, Liu Siqi

Southern Federal University, Rostov-on-Don



Abstract. The article is devoted to the problem of psychological and pedagogical features of formation of healthy lifestyle among Chinese high school students. Influence of national Chinese traditions on the formation of a healthy lifestyle of high school students is revealed. The authors note that the traditional national sports of China are an important part of the Chinese national culture, the embodiment of national wisdom, national spirit, and national character. National sports are the legacy of 5,000 years of Chinese history and culture. The article presents the results of a study on the knowledge of a healthy lifestyle among high school students in Zhengzhou China.

Keywords: national Chinese traditions, healthy lifestyle, high school students

Healthy lifestyle and good habits are the basic conditions for improving the quality of life and ensuring good health [3, 6, 7, 9]. The student code in China guides to exercise, to pay attention to hygiene, to pay attention to safety, and to cherish life. China's traditional national sports are an important part of the Chinese national culture and a concrete embodiment of national wisdom, national spirit and national character. The development of national traditional sports is the inheritance of China's 5000-year history and culture. Through national traditional physical exercise, not only the patriotic feelings of high school students are strengthened, but also the enthusiasm of high school students for a healthy lifestyle is improved. Therefore, carrying forward the national traditional physical exercise plays a vital role in the healthy lifestyle of high school students. What we need to do is to aim at the inheritance and development of traditional national sports culture and strive to carry forward the advantages of traditional national sports [1, 2, 5, 8].

Traditional national sports have a long history, a wide variety, rich content, diverse forms and colorful. Through the understanding of national traditional culture, it is concluded that national traditional sports are unique, pluralistic, religious, regional, and integrated. Only by grasping the characteristics of folk traditional sports can we correctly understand its value, further promote the traditional national sports culture, enhance national cohesion, and enhance national unity, so as to constantly promote the development of traditional national sports for senior high school students and even the whole society's healthy lifestyle [4, 10].

It was investigating the healthy lifestyle and its influencing factors of senior high school students in Zhengzhou City, Henan Province. It is further determined that the healthy lifestyle of senior high school students can be investigated by taking about 1000 senior high school students randomly from any senior high school in Zhengzhou City as the survey objects according to the method of multi-stage cluster random sampling and using self-designed questionnaires to conduct the survey. The results showed that the average awareness rate of health-related knowledge among senior high school students was 60.3 %; 75.2 % insisted on eating breakfast; 47.1 % of the daily drinking water is less than 600 mL; 34.3 % insisted on carrying out "one hour sunshine physical exercise every day"; 92.4 % had never smoked; 35.4 % slept for more than 7 hours; 86.8 % thought it was necessary to offer health education courses. The score of health knowledge was related to gender and region ($P < 0.05$); the score of health behavior was related to the region ($P < 0.01$); the scores of health attitude were related to gender and health education courses ($P < 0.01$).

Conclusion. The knowledge of healthy lifestyle of senior high school students in Zhengzhou is low, and their sleep, drinking water and physical exercise are insufficient. Therefore, we should strengthen the physical exercise of high school students in rural and remote areas, so as to continuously improve the awareness of healthy lifestyles of high school students across the country.

Literature:

1. *Bailey R.L., Dog T.L., Smith-Ryan A.E., Das S.K., Baker F.C., Madak-Erdogan Z., Nguyen H.* (2022). Sex differences across the life course: A focus on unique nutritional and health considerations among women. *Journal of Nutrition*, 152(7), 1597–1610. doi:10.1093/jn/nxac059
2. *Bruce J.M., Cozart J.S., Shook R.P., Ruppen S., Siengsukon C., Simon S., Bruce A.S.* (2021). Modifying diet and exercise in MS (MoDEMS): Study design and protocol for a telehealth weight loss intervention for adults with obesity & multiple sclerosis. *Contemporary Clinical Trials*, 107 doi:10.1016/j.cct.2021.106495
3. *Bubnov Y.A., Gaidar K.M., Fedorov V.A., Berezhnaya I.F. & Galustyan O.V.* Organization of the training process based on modular and rating technology at higher educational institution. *Espacios*. 2018. № 39 (25)
4. *Djojoseparto S K., Kamphuis C.B.M., Vandevijvere S., Murrin C., Stanley I., Romaniuk P., Poelman M.P.* (2022). Strength of EU-level food environment policies and priority recommendations to create healthy food environments. *European Journal of Public Health*, 32(3), 504–511. doi:10.1093/eurpub/ckac010
5. *Elbers S., Wittink H., Kaiser U., Kleijnen J., Pool J., Köke A. & Smeets R.* (2021). Living systematic reviews in rehabilitation science can improve evidence-based healthcare. *Systematic Reviews*, 10(1) doi:10.1186/s13643-021-01857-5
6. *Galustyan O.V., Gaidar K.M., Aleshina S.A., Ksenofontova A.N. & Ledeneva A.V.* Development of group subjectivity of pupils within collaborative activities. *TEM Journal*. 2018. № 7 (4). P. 854–858. DOI: 10.18421/TEM74-25
7. *Galustyan O.V., Mescherjakova E.I., Larina T.V., Bakleneva S.A., Krivotulova E.V.* (2018). Self-regulated Learning of Students at University. *Revista ESPACIOS*, Vol. 39 (N 23), pp 9–12
8. *Gibbs B.B., Jones M.A., Jakicic J.M., Jeyabalan A., Whitaker K.M. & Catov J.M.* (2021). Objectively measured sedentary behavior and physical activity across 3 trimesters of pregnancy: The monitoring movement and health study. *Journal of Physical Activity and Health*, 18(3), 254–261. doi:10.1123/JPAH.2020-0398

9. *Komarova E.P., Fetisov A.S., Larina T.V., Galustyan O.V.* (2017). The Development of Physical Training Culture of a Personality. *Revista Espacios*, Vol. 38(N 50)
10. *Pippi R., Cugusi L., Bergamin M., Bini V., Fanelli C.G., Bullo V., Di Blasio A.* (2022). Impact of BMI, physical activity, and sitting time levels on health-related outcomes in a group of overweight and obese adults with and without type 2 diabetes. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*, 7(1) doi:10.3390/JFMK7010012

ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ

Меланьина Анна Анатольевна

Воронежский государственный университет, Воронеж



Аннотация. В тексте предлагается вариант перечня основных методических элементов подготовки психологов-практиков. К их числу можно отнести теоретическое обучение, методическое обучение, формирование профессиональной идентичности и позиции, ценностно-личностный аспект, динамическая работа, организационная работа, поддержка сообщества, личное и профессиональное развитие преподавателя.

Ключевые слова: психолог-практик, методика обучения психологов, обучение психотерапии.

MAIN METHODOLOGICAL ELEMENTS OF TRAINING PSYCHOLOGISTS-PRACTITIONERS

Melanina Anna Anatolyevna

Voronezh State University, Voronezh



Annotation. The text proposes a variant of the list of the main methodological elements of training psychologists-practitioners. These include theoretical training, methodical training, the formation of professional identity and position, the value-personal aspect, dynamic work, organizational work, community support, personal and professional development of the teacher.

Key words: psychologist-practitioner, methods of teaching psychologists, teaching psychotherapy.

В настоящее время в России, с одной стороны, все более востребованным оказываются различные формы обучения психоло-

гов-практиков, а также возрастает запрос на профессиональную психологическую помощь. С другой стороны, по-прежнему методические принципы и стандарты подготовки таких специалистов очень разнообразны и, зачастую, образовательные программы не имеют достаточной структурированности и методологических оснований. Несмотря на значительные достижения в области исследования групповой психотерапии [1, 2, 3, 4] и использования этих знаний для организации обучающих групп в различных направлениях практической психологии, тем не менее очевидно, что необходимо формировать самостоятельную теоретическую и методическую базу системы подготовки психологов-практиков. Таким образом, важными видятся попытки сформулировать соответствующий перечень основных методических элементов. К ним можно отнести следующее.

1. Теоретическое обучение. В любой базовой программе подготовки психологов-практиков важно решить теоретические задачи:

1) познакомить учащихся с базовой теорией основных направлений психотерапии;

2) дать понятие о базовых принципах, методах и технологиях психологического консультирования, индивидуальной и групповой психотерапии (техники активного слушания, отличие терапии и консультирования, сеттинг, терапевтические отношения);

3) сориентировать студентов в отличиях и пересечениях различных подходов в психологической практике, сформировать способность анализировать развитие теории и практики психотерапии с точки зрения исторических и культуральных контекстов, инициировать размышления о сущности различных подходов к психологической практике.

2. Методическое обучение. Работа с литературой (список источников, поддержка в интересе к самостоятельному изучению литературы), очная супервизия, обязательный разбор демонстрационных работ, начиная с первых занятий, когда работает преподаватель, обучение студентов формулировке своих версии, экологичной дискуссии (переориентировать от попыток ответить «как правильно» на способность видеть разные пути, их эффект

и последствия), обучение анализу случаев, в том числе составлению описания случая, обсуждение деталей программы обучения с анализом смыслов разных элементов обучения, поддержка в поиске подходящих специалистов и мероприятий.

3. Формирование профессиональной идентичности и позиции. Разные взгляды на смыслы и метафоры психотерапии и психологического консультирования, поддержка осознания студентами собственных особенностей, формирующих их профессиональный стиль, а также осознания собственных интересов и смыслов для поиска профессиональной специализации. Знакомство студентов с профессиональным сообществом, историей сообщества и его культурой, как в общероссийском и международном контексте, так и на уровне города и региона. Поддержка в способности анализа процессов в сообществе и их влияния на собственную практику. Поддержка в поиске собственного «места» и его устойчивого ощущения. Знакомство с этапами и кризисами развития практики. Роль личной терапии, супервизии, методической работы, дальнейшего обучения, коллегиального общения и разных форм представленности в сообществе в формировании и развитии профессиональной позиции и идентичности.

4. Ценностно-личностный аспект. Обучение присутствию, диалогу – чувствовать себя и видеть, слышать, чувствовать другого. И одновременно обучение осознанию собственных механизмов в отношениях и уважительному отражению механизмов другого (клиента, участника терапевтической группы, коллеги). Принятие разности и способность формировать собственное мнение и позицию. Интерес и экспериментирование в хороших границах, безопасном пространстве. Ценность интеграции, многополярности. Основные ценностные идеи современного психологического консультирования и психотерапии: здесь и сейчас, осознанность, баланс фрустрации и поддержки, парадоксальная теория изменений, поддержка переживаний, следование процессу, опора на собственные переживания.

5. Динамическая работа. Отдельное внимание необходимо уделять динамическим процессам в группе. На примере взаимо-

действия в группе развивается осознанность студентов в отношении собственных способов быть в отношениях. На начальных этапах группы особое внимание важно уделять формированию безопасной атмосферы в группе. Основные механизмы – принятие различий, отношение к особенностям участников, даже на первый взгляд не комфортных, как к ресурсу в отношениях и обучении. А также ясная информация об обучении, происходящем в группе, позиции и взглядах преподавателя, и в целом готовность отвечать на любые вопросы. Поддержка в возможности чего-то не знать, интересоваться. Формирование как групповых ценностей интереса к различиям, ясности границ и содержания, безоценочного отношения, готовности обнаруживать своё незнание чего-либо и изучать это. В целом, формирование уважительного отношения к себе и окружающим. Далее, на следующем этапе, основные динамические задачи связаны с исследованием способов быть в отношениях, экспериментировать, обмениваться, быть в близости и отходить. В завершении обучения обычно более заряженными оказываются темы самореализации, профессионального становления, признания, различных аспектов профессионального и личного предъявления, конкуренции, профессиональной сепарации.

6. Организационная работа. Формирование учебной группы (проведение собеседований, рекомендации для потенциальных участников с учетом их интересов и личностных особенностей – учебная группа, терапевтическая группа, личная терапия и т.п. – поддержка в движении к осознанности в подходящей форме и темпе), организация комфортного стабильного помещения, формирование стабильного заблаговременного расписания, анализ динамики и уникальной тематической специфики группы и на основе этого окончательная компоновка акцентов программы и преподавательского состава, поддержание контакта со студентами между занятиями и после окончания обучения с целью профессиональной поддержки и интеграции в сообщество. Организация взаимодействия студентов и профессионального сообщества.

7. Поддержка сообщества. Ведение обучающих программ без комплексного включения преподавателей в работу сообщества

часто «заблачивает» их взгляды и позицию. Очень важная часть методической работы преподавателя – проекты с преподавателями-стажерами. Хотя в этой работе есть много задач, одновременно непростых и интересных – какие формы взаимодействия со стажерами поддерживают баланс обучения и их самостоятельности, отношенческие аспекты перехода от позиции «учитель-ученик» к коллегиальному взаимодействию. Работа психолога-практика очень востребована, поэтому есть много разных задач в обучении, справиться с которыми преподавателю в одиночку не под силу, нужна команда людей с общим пространством, взаимодополняющими проектами и возможностью быть в профессиональном диалоге.

8. Личное и профессиональное развитие преподавателя. Во многом, профессия психолога-консультанта, психотерапевта ценна и интересна сочетанием с возможностью личностного развития. Это и продолжение обучения через чтение, разные образовательные программы, супервизию, поддержка стабильной собственной практики, чтобы развиваться как психолог-профессионал. Внимание к качеству собственной жизни.

Осознанная системная реализация каждого из вышеописанных методических элементов в сумме обеспечивает наиболее основательную и комплексную подготовку психологов-практиков.

Литература:

1. Групповая психотерапия / Под ред. Б.Д. Карвасарского, С. Ледера. – М: Медицина, 1990. – 384 с.
2. Кочюнас Р. Групповая психотерапия / Р. Кочюнас. – Москва: Академический проект, 2018. – 222 с.
3. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – Санкт-Петербург: Питер. – 384 с.
4. Ялом И. Групповая психотерапия / И. Ялом, М. Лесц. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 688 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПДН

Симанкова Юлия Ивановна

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет, Екатеринбург*



Аннотация. Статья посвящена роли форменного обмундирования сотрудников органов внутренних дел в аспекте педагогической работы инспекции по делам несовершеннолетних. В процессе профилактики правонарушений и преступлений в образовательной организации доказано воздействие форменного обмундирования сотрудника ПДН на аудиторию подростков как важный психолого-педагогический аспект профилактики правонарушений. Мундир рассмотрен как элемент государственного воздействия на группу недисциплинированных подростков, обладающих низким уровнем саморегуляции.

Ключевые слова: мундир, полиция, профилактика, подросток, правонарушение, поведение, дисциплина.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT
OF PREVENTIVE WORK IN THE ACTIVITIES
OF POLICE OFFICERS

Julia Ivanovna Simankowa

Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg



Abstract. The article is devoted to the role of uniform uniforms of law enforcement officers in the aspect of the pedagogical work of the Juvenile affairs Inspectorate. In the process of preventing offenses and crimes in an educational organization, the impact of the uniform of police officers on the audience of adolescents as an important psychological and pedagogical aspect of crime prevention has been proven. The uniform is considered as an element

of state influence on a group of undisciplined teenagers with a low level of self-regulation.

Keywords: uniform, police, prevention, teenager, offense, behavior, discipline.

В Российской Федерации действуют несколько органов профилактики правонарушений: образовательные организации; комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав; органы управления социальной защитой населения; специальные учебно-воспитательные учреждения; органы опеки и попечительства; органы по делам молодежи; органы внутренних дел.

В целях профилактики информировать подростков о правилах поведения в обществе могут представители всех государственных органов. Однако, чаще всего лекторами выступают сотрудники образовательных организаций и сотрудники ОВД, в частности ПДН. В подростковом возрасте, когда для многих подростков родители, наставники, учителя перестают быть авторитетами, государство в лице сотрудников полиции авторитета своего не теряет. Прослеживается «механика власти», которая «подчиняет себе тела других, с тем, чтобы заставить их делать что-то определенное», действовать согласно установленным правилам общества [3, с.190]. В данном случае при трансляции правового материала сотрудником ПДН в форменном обмундировании, создается благоприятная атмосфера для формирования отношений преподаватель-слушатель и правовых ориентиров у аудитории учащихся, что подтверждает проведенное исследование. На протяжении всей экспериментальной работы использовались наблюдение, сравнение и анализ данных начального и заключительного этапов исследования.

Для выявления роли форменного обмундирования в организации воспитательного процесса правовой направленности было проведено 3 этапа исследования в январе-феврале 2022 года среди учащихся 1 и 2 курсов Екатеринбургского техникума «Автоматика», который подготавливает специалистов металлообрабатывающей промышленности.

На первом этапе исследования были проведены занятия сотрудником ПДН в гражданской форме одежды на темы: «Коррупция», «Юридическая ответственность в сфере незаконного оборота наркотиков» со студентами численностью 214 человек. Наблюдения показали, что на первом занятии лектору с трудом удастся обеспечивать дисциплину и внимание на тематике занятия. Студенты скептически относятся к правовой тематике, что выражается в систематическом использовании личных цифровых устройств не в учебных целях. Отношения между лектором и студентами не носят характер долженствования, что отражается на качестве выполненных практических заданий.

На втором этапе исследования, используя метод анкетирования, мы выяснили у учащихся субъективное отношение к правоохранительной и судебной системам в случае нарушения ими законодательства (приоритет прав человека и гражданина). В опросе приняли участие 255 студентов.

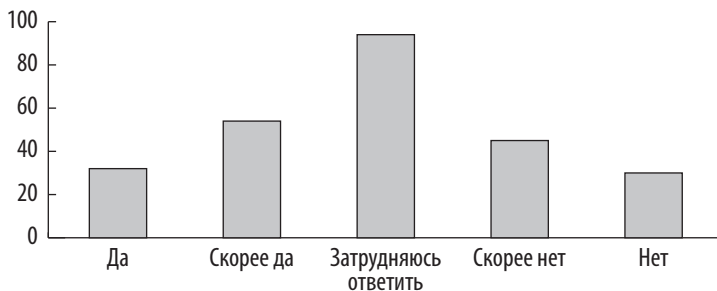


Рис. 1. Если (по не опытности) я столкнусь с законом, я уверен(а), что полномочия правоохранительных (судебных) органов не будут превышены по отношению ко мне.

В результате опроса мнения студентов разделились: 75 из числа опрошенных, не доверяют сотрудникам исполнительной власти, 86 – доверяют, 94 – затруднились ответить (или уклонились от ответа). Таким образом, опрос показывает, что оценочный элемент правового сознания по отношению к представителям исполнительных органов формируется противоречиво.

Третий этап исследования заключался в проведении профилактических занятий сотрудником ПДН, в форменном обмундировании. Мы обратили внимание на изменение атмосферы занятий в положительную сторону. Студенты во время занятия проявляют внимание к фигуре лектора, к его профессиональным умениям и навыкам. Об этом свидетельствует ряд правовых консультаций, за которыми обратились студенты после лекции. При этом отмечается низкая активность работы студентов в формате вопрос-ответ во время занятия. На вопросы сотрудника ПДН в аудиторию или просьбы поделиться мнением, опытом по теме занятия активность проявляли 1–2 студента (из 200), что тоже подтверждает наличие повышенной осторожности студентов в диалоге с сотрудником полиции в рамках аудитории.

Итоги заключительного этапа исследования подтверждают, что мундир органов внутренних дел – это отличительный признак власти и имеет психологическое значение. Во время аудиторных занятий со студентами нахождение лектора в форменном обмундировании помогает построить верную социально-примлемую иерархию отношений преподаватель-слушатель. Под-ростковый период Л.С. Выготский называет – промежуточный «процесс между неустойчивостью и устойчивостью ума» [1, с.26]. Присутствие сотрудника ПДН в форменном обмундировании, в этом промежуточном процессе образуют устойчивую почву у подростка для запуска уважительного поведения к окружающим (педагогу, сотруднику полиции) несмотря на отрицательные эмоции внутри.

Согласно концепции К. Г. Юнга, о коллективном бессознательном как хранилище следов памяти человечества с отражением чувств и эмоционального прошлого, форменный мундир запускает в человеке цепочку «переживаний» одинаковую для всех [4, 5].

Поэтому присутствие человека в мундире не надо ни объяснять, ни даже формулировать, надо воспринимать сигнал и немедленно на него реагировать, следуя заранее установленному более или менее искусственному коду» [4, с. 241]. Коду, который уже заложен в сознании каждого.

Положительные эмоции (долг, честь, верность, мужество) при появлении человека в полицейском форменном обмундировании возникают не у всех окружающих. У подростков (как и у многих взрослых граждан) присутствует тревога, страх, неприятие и повышенное внимание по ряду причин. Черты подчинения при виде сотрудника ОВД доминируют не независимо от возраста и сформировались в сознании человека на протяжении веков. Потому что с момента зарождения полиции, стражи порядка обладали внушительной фигурой и наличием оружия, поэтому внушали страх у всего населения.

Таким образом, истоки ассоциаций и чувств окружающие собой образ полицейского служащего находится внутри каждого человека. Поэтому при появлении сотрудника органов внутренних дел в форменном обмундировании готовность к дисциплине и повышенное внимание возникает у слушателей интуитивно еще до момента его обращения к аудитории независимо от внутренних чувств (положительных или отрицательных).

Таким образом, мы считаем, что ношение форменного обмундирования сотрудников ПДН помимо юридического средства [3] во время профилактических мероприятий в образовательных организациях – это педагогический инструмент, стабилизирующий поведение слушателей и способствующий восприятию ими правой информации, транслируемой инспектором ПДН.

Литература:

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте СПб.: Союз, 1997.
2. *Репьев А.Г.* Преимущества в Российском праве. Теория, методология, техника: автореф. дисс... к.ю.н. Саратов, 2011.
3. *Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. В. Наумова М.: Изд-во Ad Marginem, 1999.
4. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности основные положения, исследования и применение СПб.: Питер, 1997.
5. *Юнг К.Г.* Архетип и символ / пер. А. М. Руткевича, В.М Бакусева и др М.: Ренессанс, 1991.

ИЗ ОПЫТА
ПСИХОЛОГО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ
НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ
НА БАЗЕ ОРГАНИЗАЦИЙ БАЛТИЙСКОГО ОТДЕЛЬНОГО
КАЗАЧЬЕГО ОКРУГА

Скрипка Александр Сергеевич, Скрипка Ольга Анатольевна

*Окружное казачье общество «Балтийский отдельный казачий округ – Балтийский казачий союз Калининградской области»,
г. Калининград*



Аннотация. В статье рассмотрены основные особенности подросткового возраста, их проблемы и потребности, описаны возможности Окружного казачьего общества «Балтийский отдельный казачий округ – Балтийский казачий союз» в контексте реализации государственного заказа по сохранению и укреплению традиционных для России духовно-нравственных ценностей, военно-патриотическому воспитанию молодежи.

Ключевые слова: подростковый возраст, подростки, молодежь, патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание, патриотизм, духовно-нравственное воспитание.

FROM THE EXPERIENCE OF PSYCHOLOGICAL
AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF YOUTH
ON THE EXAMPLE OF IMPLEMENTING THE EDUCATIONAL
TRAJECTORY ON THE BASIS OF ORGANIZATIONS
OF THE BALTIC SEPARATE COSSACK DISTRICT

Skripka Aleksandr Sergeevich, Skripka Olga Anatolyevna

*District Cossack Society «Baltic Separate Cossack District –
Baltic Cossack Union of Kaliningrad region», Kaliningrad*



Abstract. The article discusses the main features of adolescence, their problems and needs, describes the capabilities of the District Cossack Society “Baltic Separate Cossack District – Baltic Cossack Union” in the context of the implementation of the state order for the preservation and strengthening of spiritual and moral values traditional for Russia, military-patriotic education of youth.

Keywords: adolescence, adolescents, youth, patriotic education, military-patriotic education, patriotism, spiritual and moral education.

Подростковый период играет важную роль в становлении личности. В это время закладываются основные формы поведения, формируются черты характера, способы эмоционального реагирования, происходит не только физиологическая перестройка организма, но, что особенно важно, психологическая; ломка существовавших ценностей и, как следствие, неприятие авторитетов и общепринятых правил, возможное появление ложных кумиров. Поэтому велика роль социального окружения в обеспечении условий здорового развития личности.

По мнению Б.С. Волкова, основная роль в психическом развитии подростка принадлежит социальной ситуации развития – складывающейся новой системе его взаимоотношений с социумом [3, с. 10]. Однако, так как созревание и развитие в юношеском возрасте происходит неравномерно: хронологический возраст не совпадает с психологическим и социальным [7, с. 129]; характерное для этого периода стремление к самоутверждению и самовыражению, поиск смысла жизни через развитие собственных взглядов и убеждений часто встречают негативную реакцию со стороны социума и социальных институтов, в которые включен подросток.

Юношеский возраст характеризуется возрастанием необходимости в признании, защищенности и сопереживании [5, с. 1394]. Отсюда – усиленная потребность в общении и понимании через эмоциональное сочувствие и сопереживание со стороны другого человека. А так как общение в этом возрасте отличается особой доверительностью, интимностью, то неудачи на этом фронте воспринимаются подростком с повышенным уровнем эмоцио-

нальности и тревожности. Ярко выражена также потребность в обособлении, стремлении к уединению. К старшему школьному возрасту (15–17 лет) подросток начинает все больше нуждаться в удовлетворении потребности в достижении, что проявляется в попытках добиться успеха в определенных ситуациях и стремлении доказать собственную компетентность. Отличительной чертой этого периода становится формирование будущих жизненных планов и ориентиров.

В этой связи, наиболее продуктивному развитию вышеперечисленных потребностей у подростков, их социально-психологическому и личностному самоопределению способствует включение последних в активную, значимую для них деятельность. В педагогической практике для корреляции этих процессов особое внимание уделяется военно-патриотическому и духовно-нравственному воспитанию.

Согласно указу президента РФ от 5 ноября 2022 года задачами государственной политики в отношении сохранения и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей выступают: воспитание молодежи в духе «уважения к традиционным ценностям как ключевому инструменту государственной политики в области образования и культуры, необходимому для формирования гармонично развитой личности», «сохранение исторической памяти», «укрепление традиционных семейных ценностей», «сохранение общероссийской гражданской идентичности, идеалов патриотизма, служения Отечеству» [10, с. 7–8].

Однако, ввиду того, что подростковый период в жизни молодого человека является достаточно сложным в отношении воздействия на него и привития необходимых обществу качеств, имеющиеся институты влияния, такие, как семья или школа, зачастую не могут создать условия для удовлетворения основных потребностей юности, так как личность воспитывается также через многочисленные *личные контакты*, официальные и неофициальные отношения.

Существующий и прогрессирующий в обществе духовно-нравственный кризис, экономическая дезинтеграция, распространение

деструктивной идеологии среди молодежи приводит к потере духовных ценностей и ориентиров. Незрелый молодой человек легко попадает под влияние ложных ценностей. Пропаганда нетрадиционных сексуальных отношений приводит к разрушению понятия «семья», семейных ценностей.

Основой для духовно-нравственной безопасности общества должен быть патриотизм. Патриотизм, как одна их наиболее значимых непреходящих ценностей, является фундаментом государственного знания, идеологической основой его жизне-способности. Патриотическое воспитание представляет собой целенаправленное воздействие на воспитуемых с целью формирования у последних высокого патриотического сознания, чувства гражданского долга, стремления служить Отечеству, защищать интересы государства [2, с.257]. Целью гражданско-патриотического воспитания выступает развитие личности с высокой степенью гражданской ответственности и социальной активности, высоким уровнем духовности, обладающей традиционными духовно-нравственными ценностями и нормами морали [8, с.656].

В этом аспекте патриотическое воспитание является систематической и целенаправленной деятельностью органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Однако в последнее время резко снизилось воспитательное воздействие русской культуры и искусства, как основополагающих факторов формирования патриотизма, поэтому все большую роль в сохранении и укреплении традиционных ценностей играют различные автономные некоммерческие организации.

Работа с молодежью по приоритетным направлениям духовно-нравственного и гражданско-патриотического образования и воспитания на территории Калининградской области составляет основу деятельности Окружного казачьего общества «Бал-

тийский отдельный казачий округ – Балтийский казачий союз (далее ОКО БОКО БКС)». Балтийский казачий союз предоставляет возможности для удовлетворения потребностей подростков, способствует привитию им необходимых духовно-нравственных ценностей через психолого-методическое сопровождение в процессе реализации различных образовательных и культурных проектов в рамках государственной программы по патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации.

Основополагающим в этой деятельности становится принцип ориентированности на интересы членов Казачьего общества, она реализуется в соответствии с желаниями самих молодых людей. Подростки могут почувствовать себя свободными от рамок семьи и школы, проявить свою индивидуальность, а также удовлетворить потребность в принадлежности к референтной группе, которая, в свою очередь, является еще и социально одобряемой. К тому же *чем раньше начинают решаться жизненно важные задачи становления, образования и воспитания личности с учетом социального заказа общества, тем устойчивее становятся прививаемые правильные стереотипы, которые будут в будущем формировать успешного человека.* Кроме того, деятельность Казачьего Общества строится на принципах взаимного уважения, партнерского взаимодействия, что особенно важно в работе с этим сегментом молодежи, так как это не вызывает сопротивления с их стороны.

Работа в ОКО БОКО БКС проводится комплексно, она направлена не только на развитие у обучающихся гражданственности и патриотизма, на формирование у них профессионально значимых качеств, умений и готовности к их активному проявлению, особенно в процессе военной службы, но и на вовлечение молодого поколения в занятие физической культурой и спортом. Так, в рамках физического воспитания в Округе реализуются мероприятия спортивной направленности (спортивное ориентирование, казачьи игры и т.д.), в рамках тактической подготовки – программы по основам начальной военной подготовки и оказанию первой медицинской помощи. Данная направленность полностью

соответствует национальной доктрине воспитания в Российской Федерации до 2025 года, введенной в действие распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 мая 2015 года № 996-р [9], в которой дан социальный заказ государства на воспитание человека с активной жизненной и профессиональной позицией, патриота своей Родины, уважающего права и свободы личности, традиции и культуры других народов.

Методологическую базу патриотического воспитания молодежи составляют: метод убеждения, метод положительного примера и метод упражнений [4]. Вышеперечисленные методы определяют формы работы ОКО БОКО БКС: проведение уроков мужества, открытых уроков военно-патриотической направленности, беседы о подвигах советских и русских солдат; организация полевых выходов, молодежных тактико-спортивных учений, поездок по местам боевой славы; занятия по военно-медицинской подготовке. Популяризация изучения истории России и региона, казачьих воинских традиций подкрепляется работой детско-молодежной организации «Балтийцы»; функционированием военно-спортивного проекта «В тылу врага», включающего в себя марш-броски с тактическими и психологическими элементами боя, спортивное ориентирование; а также деятельностью двух казачьих кадетских классов. В рамках духовно-нравственного воспитания старших подростков ежегодно проводятся фестивали казачьей культуры «Казакам на Балтике стоять!», выставки, конкурсы, форумы, мероприятия по сохранению исторической памяти и славы русских воинов.

Однако локально эта деятельность разрознена по городу и области, поэтому для более продуктивной работы на базе Округа целесообразно создать военно-патриотический клуб, который объединит все казачьи организации, работающие непосредственно с молодежью Калининграда и Калининградской области и на базе которого возможно будет реализовать широкий спектр проектов, таких как создание передвижного мультимедийного музея истории казачества или открытие филиала Федерации рубки шашкой. Деятельностью клуба можно будет охватить гораздо большее

количество молодых людей, здесь можно будет проводить областные военно-спортивные соревнования, игры и другие значимые мероприятия.

Казачий военно-патриотический клуб в Калининградской области создаст условия для углубленного знакомства подростков с историей и традициями казачества, освоения рубки шашкой, фланкировки и других проектов; возможности усовершенствования имеющейся образовательной траектории психолого-методического сопровождения молодежи в работе по военно-патриотическому, спортивному и духовно-нравственному воспитанию благодаря системной и целенаправленной работе.

Литература

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности/под ред. Д.И. Фельдштейна. – Воронеж: Ин-т практической психологии; МОДЭК, 1997. – 352 с.
2. Большая Российская энциклопедия. Т. 19. – М., 2009. – С. 257
3. *Волков Б.С.* Психология подростка: учебное пособие. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2005. – 208 с.
4. *Воронина И. К.* Значение, методы и формы гражданско-патриотического воспитания студенческой молодёжи // Молодой ученый. – 2015. – № 7.3 – С. 4–5.
5. *Ёркин К. К.* Социально-психологические особенности юношеского возраста // Science and Education. – 2022. – №4. – С. 1392–1397
6. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года (Распоряжение Правительства РФ от 06.10.2021 № 2816-р)
7. *Ососков Г. В.* Патриотизм как социальное явление, важнейший элемент общенациональной идеологии России и объект философского осмысления // Россия: тенденции и перспективы развития. 2017. – №12. – С. 655–658
8. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / Л. А. Головей [и др.]; под общей редакцией Л. А. Головей. - 2-е изд., испр. - Москва: Юрайт, 2019. – 413 с.

9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р)
10. Указ президента РФ «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» № 809 от 09.11.2022 г.

К ВОПРОСУ ПРОФИЛАКТИКИ И ВОССТАНОВЛЕНИЮ
ОТ КОМПЛЕКСНОГО ПТСР
У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ЛНР

Чубова Ирина Ивановна

*Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск*



Аннотация. В статье рассматривается влияние психической травмы на молодежь ЛНР. Описан опыт применения модели профилактики и коррекции комплексного посттравматического стрессового расстройства у студентов ЛНР.

Ключевые слова: психическая травма, ПТСР, комплексная травма, студенческая молодежь, коррекция.

TO THE QUESTION OF PREVENTION AND RECOVERY
FROM COMPLEX PTSD IN LPR STUDENT YOUTH

Chubova Irina Ivanovna

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk



Abstract. The article discusses the impact of mental trauma on the youth of the LPR. The experience of applying the model of prevention and correction of complex post-traumatic stress disorder in LPR students is described.

Key words: mental trauma, PTSD, complex trauma, student youth, correction.

Длительное психоэмоциональное напряжение жителей ЛНР, связанное с затянувшимся военно-политическим конфликтом, истощает психологические и эмоциональные ресурсы людей. В такой неблагоприятной ситуации личностный рост и развитие

могут искажаться и тормозиться под воздействием травмирующих факторов.

Травматические переживания замораживают познавательный интерес человека, снижают концентрацию внимания, страдают все виды памяти и, как следствие, студенты испытывают сложности в учебной деятельности.

Социальная дезадаптация может проявляться в форме отказа от личного непосредственного общения, необычайно высокой тревожности, злоупотреблением психически активных веществ.

Студенты Луганской Народной республики – это вчерашние дети и подростки, личность которых формировалась в условиях военной депривации региона.

Рассмотрению проблем психологического развития студенческой молодежи в условиях затяжного военно-политического конфликта посвящен материал данной статьи.

Цель статьи: рассмотреть технологии психологической помощи молодежи ЛНР с целью профилактики комплексного посттравматического стрессового расстройства.

Универсальное определение понятия травма – это повреждение в организме человека, которое вызывается воздействием факторов внешней среды. Если применять понятие к психическим процессам, то можно говорить о повреждениях психики.

В центре внимания многих исследователей находились вопросы восстановления психики человека после воздействия травматических факторов (О. Блейер, З. Фрейд, О. Фенихель, Э. Крепелин, Д. Калшед, Дж. Боулби, Э. Крепелин, М Торок, П.Б. Ганнушкин, А.И. Озерецкий, Г.И. Россолимо, Ф.Е. Васильюк, В.М. Кровяков, М.М. Решетников и др.).

Психическая травма влияет на повышение уровня тревожности, агрессивности, человек страдает от различных неврологических нарушений (головные боли, нарушения дыхания, сердцебиения) и нарушения сна.

При длительном воздействии на человека экстремальных раздражителей возникает комплексное посттравматическое стрессовое расстройство.

При данном расстройстве всплывают тяжелые эмоциональные воспоминания из детства; чувство вины; человек пренебрегает удовлетворением базовых потребностей (нарушения сна и питания); отмечается аутоагрессивность; высокая тревога при социальных контактах; ощущение одиночества и бессмысленности и др. [1;2].

Вопросы профилактики возникновения и психокоррекции комплексного травматического расстройства еще нуждаются в изучении и поиске эффективных подходов с целью оказания помощи населению.

На данном этапе не существует универсальной технологии.

Психологами и психотерапевтами, для восстановления психологического здоровья человека, предлагаются методы: EMDR, когнитивно-поведенческая психотерапия, арт-терапия, психодинамический подход, кататимно-имажинативная психотерапия и др. [3].

В работе со студенческой молодежью мы используем четырех уровневую модель помощи.

Первый уровень – уровень когнитивной коррекции.

В октябре 2022 года, реализуя первый этап работы, мы предложили студентам нарисовать рисунки на темы: «Мои темные опасения» и «Мои светлые надежды».

В исследовании приняло участие 88 человек. В теме, вызывающей тревогу и напряжение «Мои темные опасения» у 77 человек (87,5 %) прорисована тематика войны, военных разрушений и смерти. У 11 человек (12,5 %) отмечен страх одиночества и инфантильные страхи (темноты, насекомых и пр.).

Групповые обсуждения рисунков позволили молодым людям вербализировать страхи, убрать синдром уникальности переживаний и выполнили дебрифинговую функцию.

Обсуждение рисунков на тему «Мои светлые надежды» выявили у студентов единство желаний и устремлений. У подавляющего большинства студентов (97,7 %) на рисунках были изображены картины мирной жизни – дома, дети, семьи, птицы, деревья и растения, солнце и мирное голубое небо.

В групповых беседах и обсуждениях эффективно работали техники социально-психологического тренинга. Предлагались упражнения «Я-реальный и Я-идеальный», «Я-идентификация».

Следующий уровень – уровень эмоциональной коррекции.

На данном этапе возможно применять техники кататимно-и-магинативной психотерапии (символдрамы). Символдрама предполагает двухэтапную технологию работы.

Первый этап – этап расслабления тела. Психолог предлагает клиенту ощутить хороший контакт с телом, расслабиться на столько, на сколько это возможно. Данный этап позволяет проработать телесные диссоциации.

Второй этап – визуализация на заданную психологом тему.

Для людей, переживших травмирующие события предлагается представить себя в «абсолютно защищенной крепости» или в «абсолютно защищенном месте, где есть все необходимое для роста и развития».

Третий этап – этап коррекции телесных нарушений.

Длительный травматический стресс влияет на глубинные рефлекторные структуры мозга. Возникают нарушения дыхания, психосоматические болезни, нарушается сон и пищевое поведение.

Коррекция телесных нарушений возможна только при включении активных физических нагрузок, для утилизации гормонов стресса.

С этой целью для студентов республики активно проводятся спортивные соревнования, эстафеты, подвижные игры.

Учитывая последствия пандемии, оказавшей влияние на бронхолегочную систему населения, на третьем этапе коррекции возможно применение дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой, с целью восстановления дыхания и рефлекторных структур.

Духовный уровень коррекции, на наш взгляд, является самым важным в восстановлении и профилактике комплексного посттравматического стрессового расстройства.

В ситуации катастрофичной трансформации духовно-нравственных ценностей в глобальном мире, молодому человеку наше-

го времени очень сложно найти нравственные опоры, ценности и свой духовный центр.

«Ключевым аспектом депрессии заброшенности в комплексном ПТСР является отсутствие чувства принадлежности к человечеству, жизни, кому-нибудь или чему-нибудь» [2, с. 48].

Если человек не может влиять на реальность на помощь ему приходит воображение, помогающее создавать благополучные образы будущего. В воображении возможно общение с трансцендентной частью.

В заключении еще раз отметим, что психическая травма и особенно комплексная психическая травма нарушает процесс развития личности. Военные события травмируют большие группы населения, особенно детей, подростков, молодежь. Психологические службы могут обеспечить помощь людям в пострадавших регионах и помочь активизировать ресурсы психики для восстановления и дальнейшего развития.

Литература:

1. *Решетников М.М.* Психическая травма / М.М. Решетников. – М.: Юрайт, 2018. – 200 с.
2. *Уокер П.* Комплексное ПТСР / П. Уокер. – СПб.: Диалектика, 2021. – 272 с.
3. *Чубова И.И.* Возможности психокоррекции посттравматических стрессовых состояний у детей и подростков с помощью метода символдрамы / И.И. Чубова // Республиканский опыт обучения и воспитания: инициатива, инновации, творчество: сборник (из опыта работы педагогов Луганской Народной Республики) / под общ. ред. О.А. Колесниковой. – Луганск, 2017. – С. 231–235.

Literature:

1. *Reshetnikov M.M.* Psihicheskaya travma / M.M. Reshetnikov. – M.: YUrajt, 2018. – 200 s.
2. *Uoker P.* Kompleksnoe PTSR / P. Uoker. – SPb.: Dialektika, 2021. – 272 s.

3. *Chubova I.I. Vozmozhnosti psihokorrekcii posttravmaticheskikh stressovyh sostoyanij u detej i podrostkov s pomoshch'yu metoda simvoldramy / I.I. Chubova // Respublikanskij opyt obucheniya i vospitaniya: iniciativa, innovacii, tvorchestvo: sbornik (iz opyta raboty pedagogov Luganskoj Narodnoj Respubliki) / pod obshch. red. O.A. Kolesnikovoj. – Lugansk, 2017. – S. 231–235.*

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Шингаев Сергей Михайлович

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического
образования, г. Санкт-Петербург*



Аннотация. В статье приведена краткая ретроспектива этапов развития ленинградской – петербургской школьной психологической службы; описывается роль Педагогического музея военно-учебных заведений (в последующем – Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования), ставшего одним из первых российских учебных заведений, где началось теоретическое осмысление и практическое применение психологии в обучении и воспитании детей и подростков в учебных заведениях. Делается акцент на важной роли педологии в создании школьной психологической службы в начале XX века. Описываются основные комплексные модели психологического сопровождения образовательного процесса, разработанные петербургскими учеными. Дано краткое описание современного состояния петербургской службы психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях. Приведены основные положения, касающиеся региональной модели психолого-педагогической службе в образовательных организациях Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: психологическая служба, педология, модели сопровождения, система образования, съезды.

THE HISTORY OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF
THE PSYCHOLOGICAL SERVICES IN THE EDUCATION SYSTEM
OF ST. PETERSBURG

Shingaev Sergey Mikhailovich

*St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St.
Petersburg, Saint-Petersburg, Saint-Petersburg*



Abstract. The article provides a brief retrospective of the stages of development of the Leningrad – St. Petersburg school psychological service; describes the role of the Pedagogical Museum of military educational Institutions (later – the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education), which became one of the first Russian educational institutions where the theoretical understanding and practical application of psychology in the education and upbringing of children and adolescents in educational institutions establishments. Emphasis is placed on the important role of pedology in the creation of a school psychological service at the beginning of the XX century. The main complex models of psychological support of the educational process developed by St. Petersburg scientists are described. A brief description of the current state of the St. Petersburg psychological service is given

Keywords: psychological service, pedology, support models, education system, congresses.

История становления практической психологии в образовании Российской империи, СССР и Российской Федерации напоминала «качели», когда период бурного становления и пристального внимания сменялись годами забвения, запрета, которые через некоторое время снова «затухали» и снова психология занимала свое место в образовании страны.

Отметим, что история становления и развития психологической службы в системе образования России неразрывно связана с Санкт-Петербургом. По существу можно утверждать, что первый отечественный опыт теоретического осмысления и практического применения психологии в обучении и воспитании

детей и подростков, возник в начале XX века именно в городе на Неве и конкретно – в учреждении, являющемся прародителем Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (СПб АППО), – в Педагогическом музее военно-учебных заведений в Соляном городке. В разные годы в образовательном учреждении, которое на протяжении своей истории неоднократно меняло свое название и местонахождение, работали ученые, имеющие непосредственное отношение к психологии образования – Л.С. Выготский, М.Я. Басов, Ю.Н. Кулюткин и др. И именно здесь в 1901 году А.П. Нечаевым (1870–1948) была организована лаборатория экспериментальной педагогической психологии, ставшая по существу первым в нашей стране научным центром, сосредоточившим свои усилия на изучении вопросов взаимосвязи психологической и педагогической наук, исследовании психологических аспектов учебной деятельности. Через три года после открытия лаборатории на базе Педагогического музея были организована деятельность педологических курсов, на которых слушатели имели возможность прослушать циклы лекций по различным вопросам жизнедеятельности детей. В частности, давалась подробная информация об анатомии и психофизиологии ребенка, изучались основы общей и возрастной психологии. Примечательно, что курсы не ограничивались лекционным материалом, также внимание уделялось практическим вопросам, проводились психологические эксперименты. Следует отметить, что на этих курсах обучались не только педагоги, учителя, но и родители учеников. Сам А.П. Нечаев занимался активной популяризацией педологии, публикуя статьи в ведущих в тот период отечественных журналах, таких как «Вестник психологии», «Вестник воспитания», «Русский народный учитель», «Книжки педагогической психологии». При непосредственном участии Н.Е. Румянцева и А.П. Нечаева с 1908 года стал издаваться журнал «Ежегодник экспериментальной педагогики», выходивший до начала Первой мировой войны. Отметим большой вклад, который внес А.П. Нечаев и его коллеги (И.А. Арямова, М.Я. Басов, П.П. Блонский) в развитие науки педологии, направленной на комплексное изучение ребенка. Опять же

благодаря инициативе А.П. Нечаева, усилиям А.Ф. Лазурского, Г.И. Россолимо, Г.И. Челпанова, В.М. Бехтерева, П.Ф. Каптерева в 1906 и 1909 гг. в Санкт-Петербурге состоялись Всероссийские съезды по педагогической психологии, где обсуждались теоретико-методологические вопросы психологии, преподавание психологии в школе, шла острая дискуссия о дальнейшей судьбе отечественной психологии и педагогике. В 1910 г. было создано Общество экспериментальной педагогики с целью объединения усилий разных ученых и широкомасштабных исследований психологических закономерностей воспитания, обучения и развития детей и подростков, акцент делался на использование данных бурно развивающейся в то время психофизиологии [1].

Обратим внимание, что первое десятилетие XX века характеризовалось устойчивым и пристальным вниманием ученых, практиков к проблемам обучения и воспитания детей. В эти годы (1907 г.) В.М. Бехтеревым в Санкт-Петербурге основаны Психопедологический институт и Психоневрологический институт.

Следующий этап (хотя и краткий по времени) становления психологической службы связан с переносом активности исследователей и практиков из области непосредственно педагогической психологии в сферу экспериментальной педагогики и педологии. Не случайно, что прошедшие в предреволюционное время три всероссийских съезда ученых (1910, 1913 и 1916 гг.) назывались съездами по экспериментальной педагогике. В 1913 году опять же в Санкт-Петербурге состоялся Первый Всероссийский съезд, посвященный вопросам семейного воспитания. В материалах съезда указывалось, что «рациональная постановка обучения и воспитания в дошкольный и школьный периоды мыслима только при коренной реорганизации всех условий нашей жизни на самых широких демократических основах. Много внимания было уделено вопросам организации детских садов и клубов, всеобщему начальному обязательному обучению, деятельности родительских комитетов» [6].

Первые попытки создания школьной психологической службы предпринимались в рамках педологии, опирающейся на анато-

мо-физиологический, биологический, психологический и социальный подходы. Безусловно, существенную роль сыграл тот и факт, что вся практическая психология того времени строилась на физиологических основаниях. Тут определяющую роль играли работы И.М. Сеченова и И.П. Павлова, большую часть жизни отработавших в Санкт-Петербурге – Императорском Санкт-Петербургском университете и Императорской Санкт-Петербургской Академии наук.

После Великой Октябрьской социалистической революции 1917 г. интерес к психологическому сопровождению образовательного процесса вспыхнул с новой силой, обусловленной среди прочего необходимостью формирования человека нового – социалистического – общества. Вот и съезд по изучению поведения человека, проходивший в Ленинграде в январе 1930 года, сосредоточился на вопросах методологии, поиску механизмов сопряжения господствовавшей в то время коммунистической идеологии и психологических закономерностей развития личности. Не случайно, что на съезде серьезная критика досталась тем ученым, кто продолжал следовать в русле рефлексологического направления, до этого игравшего определяющую роль в развитии всей отечественной психологической науки. В целом развитие психологической службы в системе образования Санкт-Петербурга прошло те же этапы, что и отечественная психологическая служба в образовании в целом [7].

Институализация психологической службы в системе образования Санкт-Петербурга приходится на конец 80-х – начало 90-х годов XX века. В этот период произошло оформление децентрализованной модели региональной службы, существующей поныне, включающей работу специалистов в образовательных организациях, центрах психолого-педагогической и медико-социальной помощи, центральной и районных психолого-медико-педагогических комиссий. Создание эффективно работающей региональной службы в Санкт-Петербурге стало возможным благодаря тесному сотрудничеству специалистов научных, методических и управленческих уровней. Важно отметить, что изначально в традиции

санкт-петербургской психологической науки проблема психологического сопровождения образовательных практик рассматривалась максимально широко. Безусловно, нельзя не отметить вклад выдающегося ленинградского-петербургского ученого доктора психологических наук, профессора Г.С. Никифорова, который в 1989 году на Всесоюзном съезде Общества психологов СССР представил научной общественности концепцию психологического обеспечения профессиональной деятельности, ключевая идея которой заключалась в последовательном и непрерывном психологическом обеспечении профессиональной деятельности специалиста от этапа профессионального самоопределения (выбора им профессии) и до этапа «выхода» из профессии [5].

В 1990–2000 гг. активно осуществлялась разработка комплексных моделей психологического сопровождения образовательного процесса. Е.И. Казаковой была предложена концепция и модель сопровождения как образовательной технологии помощи ребенку, его семье и педагогам [2]. Сопровождение рассматривается как метод, процесс и служба. А.К. Колеченко выдвинул концепцию психологического обеспечения образовательного процесса в школе. Им обоснованы три направления: психологическое обеспечение процесса обучения, развития и воспитания учащегося, а также система психологического обеспечения деятельности педагогов и взаимодействия их с родителями [4]. Л.М. Шипицына представила модель организации психологической службы в образовании для детей с проблемами в развитии, обучении и социальной адаптации. В концепции автора сопровождение – это комплексный метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора при взаимодействии специалиста и сопровождаемого [8].

Таким образом, в первое десятилетие XXI века в Санкт-Петербурге установились вариативные модели школьных психологических служб, учитывающие различные аспекты деятельности образовательного учреждения. Апробация и методическая отладка деятельности служб шла в ногу с актуальными научными исследованиями, раскрывавшими человеко-ориентированный

потенциал психологической помощи в образовании, выдвигаемых в отечественной науке: концепциях психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева), психологической антропологии в образовании (В.И. Слободчиков), педагогической поддержки (О.С. Газман), личностно-ориентированного обучения (И.С. Якиманская, Г.А. Цукерман), организации службы сопровождения (Э.М. Лександровская, И.В. Дубровина, М.Р. Битянова, А.П. Овчарова, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и др.)

В настоящее время в Санкт-Петербурге психологическая помощь участникам образовательного процесса оказывается более чем 1500 педагогами-психологами, работающими в образовательных организациях и в 19-ти центрах психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центрах), располагающихся в каждом районе города. Управление региональной психологической службой осуществляет Комитет по образованию Правительства Санкт-Петербурга. Научно-методическое сопровождение психологической службы возложено на кафедру психологии СПбАППО. К основным направлениям оказания помощи детям в ППМС-центрах относятся: выбор индивидуального образовательного маршрута; преодоление затруднений в учебе; профориентация; профилактика школьной дезадаптации; сопровождение детей группы риска; формирование здорового образа жизни; предупреждение отклонений в развитии ребенка; профилактика зависимостей [3].

Литература:

1. *Кадневский В.М., Панфилова О.Н., Ширшова Т.А.* А.П. Нечаев – организатор и наставник первых российских тестологов (1901–1917 гг.). – Вестник Омского университета. – 2011. – №4. – С. 313–316.
2. *Казакова Е.И.* Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход): автореф. дис.... д-ра пед. наук. – СПб., 1995. – 40 с.
3. *Кала У.В., Раудик В.В.* Психологическая служба в школе. – М.: Знание, 1986. – 79 с.

4. *Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий. – СПб.: КАРО, 2008. – 367 с.
5. *Никифоров Г.С.* Психологическое обеспечение профессиональной деятельности // Работе с кадрами – научное обеспечение / под ред. Ю.Н. Голубева. – Л., 1989. – 188 с.
6. Съезды педагогические и по народному образованию в дореволюционной России и в СССР. – URL: <http://pedagogic.ru/pedenc/item/f00/s02/e0002361/index.shtml> (дата обращения 18.11.2022)
7. *Трусова Н.В.* Психологическая служба образования: история развития и становления. URL: cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-sluzhba-obrazovaniya-istoriya-razvitiya-i-stanovleniya (дата обращения 18.11.2022)
8. *Шипицына Л.М., Хилько А.А., Демьянчук Р.В. и др.* Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. – СПб.: Речь, 2003. – 240 с.

ГРНТИ 15.31.31

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ТАНЦЕВАЛЬНО-
ДВИГАТЕЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В ПОДДЕРЖКЕ РАЗВИТИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ

Бомбина Ирина Александровна

г.Берлин, Германия



Аннотация. В статье представлены элементы авторской программы “Сказочная мастерская/Märchenwerkstatt”, апробированной на протяжении шести лет в практике танцевально-двигательного терапевта при семейном центре “Шалаш” в Берлине (Interkulturelles Jugend- und Familienzentrum SCHALASCH, Berlin). Программа опирается на принципы танцевально-двигательной и игровой терапии центрированной на ребенке и служит созданию условий для поддержки развития следующих навыков эмоциональной компетентности у детей:

- узнавать, осознавать и называть чувства,
- понимать и управлять степенью интенсивности их проявления,
- использовать эмоциональный и поведенческий репертуар для преодоления трудностей.

Ключевые слова: танцевально-двигательная терапия (ТДТ), игровая терапия, центрированная на ребенке, поддержка развития эмоционального интеллекта, недирективная психотерапия.

THE USE OF DANCE AND MOVEMENT THERAPY METHODS
TO SUPPORT THE DEVELOPMENT
OF CHILDREN'S EMOTIONAL INTELLIGENCE

Bombina Irina Alexandrovna

Berlin, Germany



Abstract. This article presents elements of the author's program "Märchenwerkstatt" which was tested by a dance-movement therapist in studio at the Family Centre Schalassch in Berlin (Interkulturelles Jugend- und Familienzentrum SCHALASSCH, Berlin) for six years. Program is based on principles of Dance Movement Therapy and Play Therapy when working with children to develop following skills of emotional competence:

- learn, perceive and name feelings,
- understand and control the degree of intensity of their expression,
- use of emotional and behavioral skill set to overcome difficulties.

Keywords: Dance movement therapy (DMT), Play Therapy, support for the development of emotional intelligence, nondirective psychotherapy.

Создавая авторскую программу "Сказочной мастерской/ Märchenwerkstatt" я прежде всего размышляла о следующих принципах:

- Педагогический принцип недирективной "природосообразности" (опора на врожденные природные силы, характер, тип личности и естественное стремление индивида к росту для наиболее полной самореализации, опора на ведущий вид деятельности – игра).
- Принцип "наглядности" (занятия проходят в оснащенной разнообразными предметами и игрушками зале, мы используем дидактические карточки с изображениями эмоций. В игре, движении и рисовании дети раскрывают тему или эмоциональный материал).
- Холистический принцип "целостности" (триада мысли-чувства-поведение рассматривается как единое целое и изменения

в одном аспекте влекут изменения в двух других. Задача – найти способ соответствия друг другу мыслей, чувств и действия. Часто человек думает одно, чувствует другое, а делает третье, что является отражением какого-то внутреннего конфликта. Здесь исследуется, как мысль, чувство и движение могут выражать какое-то одно содержание, а также анализируется, что в личной истории привело к такому разделению внутри, т.е. к потере внутренней целостности [3,с.6].

Опираясь на указанные выше психолого-педагогические принципы и используя методы танцевально-двигательной и игровой терапии каждое занятие танцевально-двигательный терапевт приглашает детей “отправиться в сказочное путешествие” с целью самопознания и самовыражения, самореализации. Участники не покидают пределов специально оборудованного зала/комнаты, но на первое место дети всегда выдвигают динамику действия. Подтверждение этому явлению можно найти в книге К.И. Чуковского “От двух до пяти”. Он пишет о том, что нет такого существительного, который ребенок не смог бы превратить в глагол: “часы часикают, лопатка – копатка, нитка нанитывает, пружинка – кружинка, вентилятор – вертилятор”. Дети познают мир в движении. Двигательное развитие создает основу для развития эмоционального и когнитивного компонентов интеллекта. А также движение и игра являются универсальными средствами коммуникации, базовыми способами репрезентации и символизации опыта, пока наш вербальный словарь развивается (на каких бы языках мы не говорили). “Психологи, исследующие когнитивное развитие человека, согласны с тем, что схема простых действий в младенчестве постепенно развивается, чтобы включить ментальные представления и словесные понятия (Пиаже, 1930; Шильдер, 1950)” [2; с.179].

В индивидуальной терапевтической работе используется недирективный подход, где главной задачей является создание безопасных условий для терапевтического, деятельного и творческого процессов. В качестве диагностических и терапевтических интервенций предлагается кинестетическая эмпатия. Например,

с помощью танцевально-двигательной техники “Зеркало” происходит сонастройка ритма дыхания и тела на ритм клиента, чтобы понимать потребности и отражать их в той форме, которая позволит ребёнку принять, разыграть и прожить широкий спектр эмоций и смыслов, посредством мышечного напряжения и действий с игровыми материалами. “В безопасных отношениях между ребенком и взрослым ребенок свободен утверждать себя так, как он умеет, в точности таким, каков он в данный момент, собственным способом и в собственном темпе” [4].

В работе с группами можно предлагать структурированную разминку, но не ориентированную на изменение движения или управление поведением ребёнка/группы, а для того, чтобы привести к интеграции сознания и бессознательного содержания, чтобы пережить единство полярностей не только на уровне ощущений тела, но и осознанно привнести их смысл в коммуникацию с другими, опираясь на идею о том, что танец и игра помогают нам в выражении индивидуальности.

Эмпатическое присутствие через отзеркаливание является базовой терапевтической техникой как в игровой, так и в танцевально-двигательной терапии. Используя вербальное и невербальное (на двигательном уровне) отзеркаливание чувств и активности мы словно “входим” в мир ребёнка, с одной стороны, вовлекая его в контакт, с другой, сохраняя его личное пространство для глубоких эмоциональных переживаний и его авторство для уникальных и творческих способов проживания личного опыта. Ребенок ёрзает, уворачивается, топает, хлопает, кружится, приближается, толкается, испытывая и радость, и боль... Пока развиваются лобные доли коры головного мозга наше когнитивное, аффективное и поведенческое как слои словно “слеplены” вместе. Известно, что некоторые аффекты могут отрицаться, подавляться, расщепляться, проецироваться, смещаться и др. Такие психологические защиты наделяют нас эмоциональной негибкостью, часто воплощены в “характерный панцирь” (В. Райх), телесных позах и движениях. Однако, двигательная и игровая выразительность, создающие символическое пространство, а также фокус на возвращение

телесной осознанности являются основой поддержки развития дифференциации эмоций.

В работе с детьми танцевально-двигательный терапевт как “достаточно хорошая мать” младенца создаёт симбиотический мир, в котором поддерживается двигательная, игровая и речевая активность. Мы начинаем с того, что предлагаем играть/танцевать с разнообразными предметами, игрушками и аксессуарами так, как детям хочется, как для них будет в данный момент правильно. Порой движение помогает преодолению сопротивления перед игрой, рисованием, лепкой и др. видами творчества. Телесно-воплощенным присутствием, эмпатическим принятием терапевт создаёт особые условия для познания ребенком самого себя, своей самости и индивидуальности в динамике. Игра и движение пробуждают воображение и погружают нас в абстрактный контекст, с помощью символического мышления (которое превращает любой предмет и движение во что угодно) создаётся условная “дистанция с реальностью”, позволяющая смотреть на происходящее со стороны. Танцевально-двигательный терапевт не интерпретирует для ребёнка его выбор способов манипулирования или действия с предметом, но в тоже время замечает и отражает кинетическую составляющую его опыта – какое качество движения сейчас фасилитирует выбранный предмет, каким символом души (эмоции) он является. Например, специалист проговаривает: “Ты выбрала такое легкое перышко/платочек. Так мягко и медленно ты кружишься с ним в танце расслабления. Теперь ты решила идти вперед и стучать этой палкой о пол, проявляя свою непреклонность и решительность”. Таким образом, запускается процесс переработки смысла действия и себя в этом символическом пространстве, помогающий установить сходство или различие, некую связь с явлением из жизни. Движение становится проявленной метафорой какого-то опыта (например, опыта преодоления препятствий). Далее описан случай из индивидуальной практики.

Ребёнок движется с палкой по периметру зала. Танцевально-двигательный терапевт поддерживает ритмическую и дви-

гательную активность. Возникает визуальный образ (вспомним принцип “наглядности”) и ребёнок с палкой играет так, словно вязнет в воображаемом болоте и понарошку ищет способы выбраться из него: “Ой, я застряла! И все обо мне забыли!”. Активное воображение открывает проход к процессам душевной жизни (настоящей и прошлой, в которой родители ребёнка разошлись и живут отдельно, а ребёнок в своём ощущении словно “завяз где-то между ними”). Теперь образ и чувство могут быть названы словами. Танцевально-двигательный терапевт эмпатически отзеркаливает ребёнка: “Ты немного застряла в этом болоте и чувствуешь себя одиноко. Ты терпеливо ищешь способы вернуть твердую землю под ногами. Как ты прощупываешь палкой на что еще можно опереться”. Ребёнок вновь проявляет ритмическую активность палкой. Терапевт: “Я слышу ритм твоей палки. Я узнаю этот ритм уверенного и храброго шага. О, ты делаешь из палки мост и решаешь идти по нему. Какая ты изобретательная! Эта прогулка по мосту дарит тебе надежду и возвращает радость.” Терапевт отражает “примеряя” разные способы движения ребёнка, тем самым поддерживая поиск вариантов для преодоления трудности.

Еще один случай из практики с группой. Детям предлагается упражнение “Круг движения – настроения”. Звучит музыка и каждый может двигаться так, как ему нравится можно попробовать любое движение, которое сейчас приходит в голову, в ноги, в руки. Можно “примерить” движение другого. Хотя не каждый ребенок может зачастую провести прямую аналогию между движением и своим настроением, через приглашение к свободному самовыражению здесь и сейчас, всегда открывается что-то значимое, актуальное.

“Ребенок (1) быстро и хаотично трясет руками. В малой группе присутствует еще один ребёнок (2) и терапевт, они отражают движение, используя технику отзеркаливания, пробуя понять “на что же это похоже”.

- Ты энергично трясешь ногами и руками. (тер)
- Это ты стряхиваешь воду! (ре 2)

- Нет! Это песок! (ре 1)
- Ты стряхиваешь песок снова и снова, ты раздражен! (тер)
- Так моя собака стряхивает тоже. Смешно! (ре 2)
- Это не смешно, он в носках, вот я его и стряхиваю. (ре 1)
- Ты расстроен и немного рассержен. Песок хочется поскорее отряхнуться, избавиться от него, избавиться от напряжения. (тер)
- Злючий он, неприятное ощущение, мелкий песок в моих носках. Я лучше сниму носки и покажу другое движение! (ребенок 1 переодевает носки и показывает движение с поворотом и легким прыжком наверх)
- Ты решил позаботиться о себе и переодеть колючие носки. Ты заметно повеселел и решил проявиться иначе, ты придумал другое движение – такое творческое, теперь ты используешь пространство вокруг себя и наверху. Я чувствую воодушевление! (тер).

По результатам опроса родителей после занятий в “Сказочной мастерской” у детей развивается навык узнавания и называния свои специфичных ощущений и эмоциональный состояний. Этот навык имеет большое значения для соединения вербализованной эмоции с недифференцированными ощущениями в теле типа: “Мне так удобно/неудобно (в статичном положении)”, “Мне холодно/жарко”, “Я устал/устала”, “Мне это давит/мне неудобно”, “Мне ярко/темно”, “Мне нравится/не нравится, как это пахнет”. Таким образом, можно предположить, что недифференцированное неприятное внутреннее ощущение (например, “застревание”) может быть связано с неосознаваемым воздействием внешнего фактора (переживание ребёнком печали и растерянности в ситуации бракоразводного процесса родителей) и наоборот, осознание внешнего раздражителя (песок в носках) становится стимулом для поиска внутренних сил, чтобы с ним справиться и вновь испытать радость жизни. Такой символический опыт может способствовать гармонизации внутреннего эмоционального состояния ребёнка.

Литература:

1. Азбука чувств / Центр развития межличностных коммуникаций. – М.: ЛУч, 2015. – 200с.
2. Альманах: Сборник статей, посвященный XX-летию АТДТ. IX Международная научно-практическая конференция “Сотворчество. Сотрудничество. Развитие”, 1–3 июля 2016 года / Под ред. Е.В. Буренковой. – Саратов – Москва: Издательство Десятая Муза, 2016. – 370с.
3. Бирюкова И.В., Бебик М.А. Вводный курс по танцевально-двигательной психотерапии: методическое пособие // Институт Практической психологии и психоанализа, кафедра танцевально-двигательной психотерапии. – Москва, 2014. – 77 с.
4. Axline V. (1950). Entering the child's world via play experiences. Progressive Education. 27. 68–75.

РАБОТА С СИТУАЦИЕЙ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Громова Алина Владимировна, Вершинкина Елена Валерьевна

*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Московский государственный
психолого-педагогический университет», Москва*



Аннотация. В данной статье рассматривается понятие «неопределенность», проводится анализ практических и теоретических исследований, посвящённых разбору данного состояния, а также анализируются исследования, посвященные особенностям кризисной дистанционной психологической помощи. Проводится изучение компонентов состояния неопределенности, причин ее формирования и поддержания. Также приводится разбор ситуации семейной неопределенности и влияния ее на детей и подростков. В завершение, предложены авторские техники работы с состоянием неопределенности работе с кризисами в дистанционном консультировании.

Ключевые слова: неопределенность, кризисное консультирование, проблемная ситуация, дистанционное психологическое консультирование, переживание, саморегуляция.

WORKING WITH SITUATIONS OF UNCERTAINTY IN CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE FORMAT OF REMOTE PSYCHOLOGICAL COUNSELING

Gromova Alina Vladimirovna, Vershinkina Elena Valerevna

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow



Abstract. This article discusses the concept of “uncertainty”, analyzes the works devoted to the analysis of this condition, and also analyzes studies on the

features of crisis remote psychological assistance. The study of the components of the state of uncertainty, the reasons for its formation and maintenance. It also provides an analysis of the situation of family uncertainty and its impact on children and adolescents. In conclusion, the authors present techniques for working with the state of uncertainty in dealing with crises in remote counseling.

Keywords: uncertainty, crisis counseling, problem situation, remote psychological counseling, experience, self-regulation.

С момента пандемии, когда многие страны вводили самоизоляцию, неопределенность стала важной составляющей нашей жизни. Зачастую, каждый человек в жизни переживал ощущение неопределённости. Переживание неопределенности обусловлено возникновением смыслового разрыва между требованием настоящей ситуации и ресурсами прошлого опыта (фактически, с временным разрывом транспективы), при котором человек перестает усматривать и/или конструировать аналогии между настоящим и прошлым опытом [7].

Неопределенность, социальная или субъективная, влечет за собой нестабильность, потерю жизненных ориентиров, отрицание или пересмотр имеющихся ценностей. В общем смысле данный термин можно трактовать как отсутствие (на материальном или идейном уровне) любой упорядоченности [5]. Неопределенность оказывает на человека наибольшее влияние в период кризисов, происходящий в обществе, чрезвычайных, травматических событий и ситуаций.

Рассматривая неопределенность как особое психическое состояние, следует обратиться к работам М. Adelman и Т. Albrecht [9]. В их исследованиях неопределенность описывается как особое психическое состояние, характеризующееся отсутствием у человека уверенности в причинах возникшего явления и в следствиях относительно его дальнейшего функционирования.

Обычно выделяют [4] следующие компоненты неопределенности:

- Умозрительный опыт переживания состояния неопределенности;

- Период оценки неопределенности;
- Способность или неспособность справиться с неопределенностью.

Также выделяются [5] особые характеристики ситуаций, связанных с неопределенностью:

- Невозможность предвидеть происходящие события;
- Неизбежность происходящих событий;
- Отсутствие или неизвестность альтернатив;
- Невозможность проанализировать ситуации, получить достаточные основания для принятия определенных решений;
- Высокая вероятность негативного исхода ситуации.

Соколова Е. Т. приводит следующие негативные компоненты состояния неопределенности: непредсказуемость, значительная тревога, запутанность, невозможность обратиться к внутренним ресурсам, чтобы справиться с ситуацией, невозможность опереться на имеющиеся нормы [3].

Во многих случаях неопределенность непосредственно связана с потерей контроля над ситуацией, но в работах К. McCormick отмечается, что эти понятия не синонимичны [10]. Автор опирается на утверждение о том, что «неопределенность» является нейтральным когнитивным состоянием, в отличие от состояния наличия или отсутствия контроля за чем-либо, которые связаны с эмоциональной вовлеченностью, а также не относится к уровню личностного функционирования человека. Когда человек начинает бороться за контроль над ситуацией, это увеличивает шансы возникновения чувства беспомощности, формирования стрессовых реакций, которые, в свою очередь, подкрепляются негативной оценкой неопределенности [10].

Состояние неопределенности несет в себе различные связанные с ним трудности: негативно влияет на правильность оценки ситуации, в которой находится человек, активизирует дезадаптивные стратегии совладания, значительно повышает уровень тревоги, субъективного переживания безнадежности, отчаяния, что, в свою очередь, приводит к дезадаптации и, как следствие, снижению качества жизни. Также в ряде исследований [1] отмечается, что

длительное нахождение в ситуации неопределенности без адаптации к ней также оказывает негативное влияние на физическое состояние человека, сходное с влиянием длительных стрессоров.

Наибольшее влияние ситуации неопределенности оказывают на подростков и молодых людей, так как эти периоды и так являются, по сути, попытками перейти от неопределенности к самоопределению. Несмотря на это, такие ситуации могут вызывать не только негативные, противоречивые эмоции, но и стать стимулом личностного развития. Это согласуется с работами Т.В. Корниловой, которая отмечает, что «неопределенность выступает полем взаимодействий, на котором разворачивается активность человека, отвечающего вызовам как конкретной ситуации, так и собственной судьбы» [8].

Говоря о влиянии кризисных событий, как и происходящих в обществе, так и внутрисемейных, на переживании ситуации неопределенности семьей, Г.А. Лайшева отмечает, что частыми проявлениями негативного влияния могут выступать симптомы депрессии, самоповреждающее поведения, отмечающиеся у детей как наиболее уязвимых членов семьи [3]. Ребенок воспринимает любые изменения как внезапные, пугающие, очень остро переживает любые перемены как в отношении к нему, так и в отношении между родителями, и не может самостоятельно с этим справиться. Автор полагает, что в данной ситуации необходимо обращение за психологической помощью, в том числе и дистанционной, с целью преодолеть внутрисемейную ригидность, модифицировать дисфункциональную структуру семьи, проработка внутрисемейных границ. Также автор отмечает основные признаки влияния неопределенности на семью как систему:

- Размытие внутрисемейных ролей;
- Отсутствие границ нормативности поведения;
- Противоречивость, непроясненность переживаний;
- Замалчивание определенных травматических для членов семьи событий, дефицит информации о них.

Также подчеркивается, что одним из наиболее негативных факторов переживания неопределенности внутри семьи выступает

нарушение коммуникации между ее членами. Это может проявляться как в указанном выше замалчивании, так и в манипуляциях, противоречивых посланиях, игнорировании переживаний, отрицании неопределенности и конфликтов. Даже непосредственно формирование и подкрепление ситуации неопределенности может являться инструментом давления одного из членов семьи на другого. Непроясненные конфликты, напряжение, в таких случаях, могут находить выход в девиантном или суицидальном поведении подростка.

В работе Бызовой В.М., Аванесян М.О. отмечается, что преодоление неопределенности строится на способности человека находить опору как в самом себе, так и в мире, личностной готовности к изменениям и осознанной переработке отношения к ситуации, умении планировать дальнейшие действия в нестандартных ситуациях [1]. Авторы также отмечают, что способность мужчин справляться с ситуациями неопределенности ниже, чем у женщин, и такие ситуации наносят им более значительный психологический вред.

Лифинцева А.А., в качестве средства снижения субъективной неопределенности называет социальную поддержку и формирование безопасной, комфортной и поддерживающей социальной среды [4]. Социальная поддержка способствует развитию более эффективных и видоизменению имеющихся механизмов копинга, что оказывает положительное влияние на ощущение субъективного контроля над ситуацией и способностью человека справляться со стрессами.

В работах В.И. Моросановой преодоление ситуации неопределенности связывается со способностью человека к саморегуляции [6]. Отмечается, что даже в кризисных ситуациях, связанных с неопределенностью, выбором, значительным стрессом, осознанная саморегуляция выступает особым ресурсом достижения поставленных целей. В исследовании связи осознанной саморегуляции с неопределенностью, обусловленной пандемией COVID-19 [6], было определено, что способность к регуляции своего психоэмоционального состояния позволяет более успешно прогнозировать

будущее, приспособливаться к новому образу жизни, легче справиться со стрессами, вызванными изменениями.

В дистанционном консультировании, в том числе на телефоне доверия, с кризисным состоянием обратившегося за помощью возможно работать в рамках следующих подходов: рациональной, когнитивной, экзистенциальной, краткосрочной и гештальт-терапии.

Фокусируясь на направленности работы в кризисном консультировании, стоит отметить следующие способы оказания психологической помощи обратившемуся: в первую очередь это снижение психоэмоционального напряжения, осознание и принятие испытываемых эмоций и чувств, обозначение основного звена проблемной ситуации и дальнейшая работа по осмыслению имеющегося опыта, также обретение ощущения контроля над собой во временном континууме – формируя контроль через работу в здесь и сейчас и с ближайшим будущим, потому что отдаленное будущее и его планирование не доступны в силу неопределенности ситуации, возможности мыслить рационально, формирование способности адекватно оценивать происходящие в жизни события и определять пути разрешения сложившейся проблемной ситуации.

Основными задачами описанных ранее действий в кризисном консультировании являются стремление переструктурировать имеющийся травматический опыт и дальнейшее выстраивание адаптивных способов в действиях и поведении в целом обратившегося за помощью, а также, при необходимости, мотивирование на дальнейшую работу с проблемной ситуацией.

Результатами оказания кризисного консультирования можно рассматривать следующие критерии: стабилизация психоэмоционального состояния, осознание возможных способов выхода из проблемной ситуации и рассмотрения различных способов их реализации, при необходимости оказание помощи, выходящей за рамки дистанционного консультирования, когда обратившемуся за помощью грозит опасность и он не может самостоятельно контролировать ситуацию.

Таким образом, при дистанционном психологическом кон-

сультирования абонентов, в том числе детей и подростков, испытывающих влияние ситуации неопределенности и находящихся в кризисном эмоциональном состоянии важно понимать структуру оказания кризисной помощи. Благодаря возможности вести процесс диалога с абонентом: определять проблему, формулировать запрос, искать пути решения и ресурсы, у абонента появляется возможность структурировать свою проблемную ситуацию и уменьшить влияние ситуации неопределенности на свое эмоциональное состояние.

Литература:

1. *Бызова В.М., Аванесян М.О.* Переживание субъективной неопределенности и готовность к изменениям // Вестник ВятГУ. 2020. №3.
2. *Корнилова Т.В.* Психология неопределенности: когнитивная и личностная регуляция предвосхищений, выбора и риска// *Mobilisinmobili: личность в эпоху перемен / под ред. А. Г. Асмолова.* 2018. С. 54–75.
3. *Лайшева Г.А.* Толерантность к неопределенности семьи: опыт работы в кризисном подростковом отделении // Психология и психотерапия семьи. 2022. №3.
4. *Лифинцева А.А., Деркач Т.Д., Штолде Н.* Феномен неопределенности как субъективный опыт пациента в ситуации болезни [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 1–12. doi:10.17759/cpse.2018070101
5. *Малинина Н.С.* Феномен неопределенности в представлениях современной молодежи// Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. №4 (44).
6. *Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И.* Надежность осознанной саморегуляция как ресурс психологической безопасности личности в условиях стресса и неопределенности// Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О.А. Конопкина). 2021. №1.
7. *Сапогова Е.В.* «Текущий субъект»: трансгрессия, экзистенциальные ценности, идентичность в условиях неопределенно-

- сти // *Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт*. 2022. №1. tsennosti-identichnost-v-usloviyah-neopredelennosti (дата обращения: 16.11.2022).
8. *Соколова Е.Т.* Клиническая психология утраты Я. М.: Смысл, 2015. С. 45–46.
 9. *McCormick K.M.* A concept analysis of uncertainty in illness // *Journal of Nursing Scholarship*. 2021. Vol. 32. № 2. P. 27–131.
 10. *Weiner C.L., Dodd M.J.* Coping amid uncertainty: An illness trajectory perspective // *Scholarly Inquiry for Nursing Practice: An International Journal*. 2013. Vol. 7. № 1. P. 17–31.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Жулина Галина Николаевна

Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону



Аннотация. В статье представлены и проанализированы результаты эмпирического исследования взаимосвязи тревожности и социального интеллекта дошкольников. Изучены и описаны различия показателей социального интеллекта с разным уровнем тревожности. В статье был сделан вывод о том, что существует взаимосвязь показателей тревожности и социального интеллекта старших дошкольников.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, социальный интеллект, тревожность, дошкольники.

FEATURES OF PRESCHOOLERS' SOCIAL INTELLIGENCE WITH DIFFERENT LEVELS OF ANXIETY

Zhulina Galina Nikolaevna

Southern Federal University, Rostov-on-Don



Abstract. The article presents and analyzes the results of an empirical study of the relationship between anxiety and social intelligence of preschoolers. It is described the differences in the indicators of social intelligence with different levels of anxiety. The conducted empirical study of the correlation of the studied variables allows us to conclude that there is a relationship between indicators of anxiety and social intelligence of older preschoolers.

Keywords: social and communicative development, social intelligence, anxiety, preschoolers.

Социальный интеллект определяет успешность межличностного взаимодействия и социальной адаптации человека. Изучение социального интеллекта представлено в научных исследованиях с точки зрения межличностных отношений, умения выстраивать межличностные контакты, понимать партнера по общению, выстраивать собственную стратегию поведения, оценивать коммуникативные ситуации. Компетенции социального интеллекта необходимы при организации совместной деятельности, в ходе межличностных отношений, являются условием успешной адаптации и социализации.

В дошкольном возрасте есть все предпосылки для социального и интеллектуального развития. Ребенок выходит за пределы своей семьи и учится выстраивать отношения со взрослыми и сверстниками, происходит развитие его социального восприятия и рефлексии отношений с социумом. В процессе совместной деятельности происходит формирование навыков выстраивания взаимоотношений, развиваются коммуникативные умения и способности, лидерские качества, способности к эмпатии, формируется самооценка и т.д. [4].

По мнению А. В. Запорожца, социальное и эмоциональное развитие детей дошкольного возраста связано с изменением содержания и структуры деятельности ребенка. Овладение разными видами деятельности формирует социальную направленность всей эмоциональной сферы детей, происходит постепенное развитие социальных эмоций. Дети стремятся сделать что-то полезное не только для себя, но и для других [5].

И.Ю. Исаева пришла к выводу о том, что социальный интеллект ребенка-дошкольника обладает рядом специфических характеристик. При описании особенностей социального интеллекта дошкольника автор предлагает использовать его трехкомпонентную структуру. Когнитивный компонент напрямую связан с уровнем общего интеллекта, отражает общее эмоциональное развитие ребенка. Перцептивный компонент социального интеллекта предполагает умения социальной перцепции, навыки эмпатии и рефлексии. Прогностический компонент социального интеллек-

та включает способность прогнозирования и анализа ситуаций взаимодействия. Дж.Гилфорд описал эти способности с точки зрения умения прогнозировать вербальное и невербальное поведение партнеров по взаимодействию. Поведенческий компонент социального интеллекта связан со сформированными коммуникативными стратегиями, умениями и навыками сфере общения и межличностного взаимодействия. С позиции И.Ю.Исаевой, критериями изучения и описания социального интеллекта ребенка-дошкольника являются показатели самооценки, эмпатии, общие умственные способности, умение прогнозировать ситуацию общения, понимать поведение партнёра и выстраивать собственное поведение. [3].

Так, например, проведенное нами исследование взаимосвязи социального интеллекта и эмпатии дошкольников позволило сделать вывод о том, что эмпатия по-разному проявляется у детей с разным уровнем интллекта. Доказано, что показатели эгоистического типа эмпатии значимо выше у детей с низким уровнем социального интеллекта, а показатели гуманистического типа эмпатии преобладают у дошкольников с высоким уровнем социального интеллекта. Гуманистический тип эмпатии предполагает сочувствие ребенка ко взрослым и сверстникам, проявление чуткости, понимания и гуманности поведения. Указанные личностные характеристики, безусловно, будут влиять на эффективность межличностных контактов детей [2].

По мнению Е.Г. Воробьевой, причиной нарушения социального развития в дошкольный период может явиться наличие тревожности и страхов детей. При нарушении привычного уклада жизни человека и нехватки необходимых психических и физических ресурсов для адаптации, удовлетворения потребностей, решения новых задач и самореализации, создаются условия для образования тревоги. Возникновение различных неопределённых ситуаций может стать причиной возникновения внутренней напряженности и тревожности детей [1]

Целью нашего исследования явилось изучение взаимосвязи тревожности и социального интеллекта старших дошкольников.

В исследовании принимали участие старшие дошкольники в возрасте 6–7 лет, в количестве 60 чел. Исследование проводилось три этапа. На первом этапе исследования мы использовали тест тревожности авторов Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки для изучения уровня тревожности детей. По результатам проведенной методики дошкольники были распределены на три группы по уровню тревожности. На втором этапе эмпирического исследования мы изучали особенности социального интеллекта дошкольников с использованием методики И.В. Харитоновой, которая представляет собой адаптацию теста Дж. Гилфорда и М. Салливана. На третьем этапе мы сравнили показатели социального интеллекта дошкольников с разным уровнем тревожности, а также выявили взаимосвязь показателей тревожности и социального интеллекта дошкольников. Были использованы методы математической статистики для выявления достоверно значимых различий показателей социального интеллекта дошкольников с разным уровнем тревожности использовался статистический критерий Крускала-Уоллиса. Для вычисления корреляционных связей использовался критерий Спирмена.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Преобладающим среди дошкольников является средний уровень тревожности – 44 %, дети склонны проявлять тревогу в некоторых ситуациях. Менее выражен высокий уровень тревожности (23 %); дошкольников с низким уровнем тревожности – 33 % детей. Таким образом, количество испытуемых с низким уровнем тревожности в полтора раза больше, чем испытуемых с высоким уровнем тревожности. Возможно, полученные результаты связаны с отсутствием внешних и внутренних факторов, вызывающих тревожность.

2. Для проведения дальнейшего исследования на основе данных методики мы разделили старших дошкольников на три группы: в первую группу вошли дети с высоким уровнем тревожности (23 %), во вторую группу мы включили дошкольников со средним уровнем тревожности (44 %), с третьей – с низким (33 %). Изучение

показателей социального интеллекта дошкольников у дошкольников с разным уровнем тревожности показало, что высокий уровень социального интеллекта преобладает у дошкольников с высокой тревожностью (27,45), менее выражен у дошкольников со средней (21,4) и низкой (19,6) тревожностью.

3. Выявлены значимые различия показателей способности распознавать общие существенные свойства в экспрессивной информации о поведении ($p=0,004$) и способности к познанию вербального общения ($p=0,012$), эти показатели выше у дошкольников с высоким уровнем тревожности. Высокий уровень социального интеллекта значимо выше у старших дошкольников с высоким уровнем тревожности ($p=0,001$). Очевидно, это связано с особенностями эмоциональной сферы дошкольников, которая находит отражение в способности прогнозировать наиболее вероятные реакции другого человека по невербальным средствам общения.

4. Проведенное исследование показало наличие значимые положительные корреляционные связи социального интеллекта и тревожности:

- выявлена значимая положительная корреляционная связь показателей тревожности и способности к познанию невербального поведения (субтест 2) ($r=0,536$, при $p=0,0001$). Очевидно, это связано с опытом взаимодействия в опасной ситуации, что способствовало формированию способности правильной оценки состояния, чувства, замыслов окружающих по их невербальным реакциям.
- выявлена значимая положительная корреляционная связь показателей тревожности и способности к познанию вербального общения (субтест 3) ($r=0,518$, при $p=0,0001$). Очевидно, это связано с опытом вербального взаимодействия (непосредственным или опосредованным), который способствовал повышению уровня тревожности испытуемых.
- выявлена значимая положительная корреляционная связь показателей тревожности и способности к анализу поведения (субтест 4) ($r=0,407$, при $p=0,0004$). Возможно, это связано с опытом взаимодействия (непосредственным или опосредо-

- ванным), который способствовал необходимости анализировать поведение собеседника и повышению уровня тревожности.
- выявлена значимая положительная корреляционная связь показателей тревожности и общего уровня социального интеллекта ($r=0,575$, при $p=0,0001$). Полученные результаты могут быть связаны с возрастными особенностями развития эмоциональной сферы дошкольников: сензитивность психоэмоциональной сферы находит свое отражение в способности распознавать и понимать невербальные средства коммуникации. То, как развита эмоциональная сфера ребёнка дошкольного возраста, влияет на понимание маленьким человеком мира и успешного взаимодействия с ним.

Таким образом, в результате проведенного исследования было доказано, что показатели социального интеллекта старших отличаются у дошкольников с разным уровнем тревожности. Результаты исследования могут быть использованы педагогами-психолога, педагогами дошкольного образования при работе с детьми дошкольного возраста.

Литература:

1. Воробьёва Е.Г. Психологические особенности тревожности и страхов у дошкольников// В сборнике: Психологическая студия. сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова. Витебск, 2020. С. 51–53.
2. Жулина Г.Н., Лобода Т.В., Миненок Е.А. Взаимосвязь социального интеллекта и эмпатии старших дошкольников//В сборнике: Непрерывное образование в России: состояние и перспективы. Материалы докладов X Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2020. С. 122–128.
3. Исаева И.Ю. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребёнка в период дошкольного детства: автореферат дисс. ... канд.псих.наук. – Ростов-н/Д., 2011. – 26 с.
4. Лебеденко О.А., Морозова Е.М., Остапенко М.В. Особенности социального интеллекта младших школьников с разным уровнем

нем самооценки//Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2019. № 7. С. 172–178.

5. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования/Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986–176 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Зинченко Марина Олеговна

АНОО Гимназия «ЛИДЕР», г. Краснодар



Аннотация. В статье рассматривается тема развития навыков эмоционального интеллекта учащихся в образовательной среде, приводится описание исследований, проводимых среди подростков, направленных на изучение сформированности текущего уровня компонентов эмоционального интеллекта. Предложены способы практического внедрения в образовательный процесс педагогических практик, направленных на развитие навыков эмоционального интеллекта учащихся в целях всестороннего гармоничного развития личности ребенка.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, образовательная среда, гармоничное развитие личности, психоэмоциональное состояние подростков, формы агрессии, саморегуляция.

FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE SKILLS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Zinchenko Marina Olegovna

ANOO Gymnasium «LEADER», Krasnodar



Annotation. The article deals with the development of student's emotional intelligence skills in the educational environment, describes the research conducted among adolescents aimed at studying the formation of the current level of emotional intelligence components. Methods of practical implementation of pedagogical practices in the educational process aimed at developing the skills of emotional intelligence of students in order to

comprehensively harmonious development of the child's personality are proposed.

Keywords: emotional intelligence, educational environment, harmonious development of personality, psycho-emotional state of adolescents, forms of aggression, self-regulation.

Современная парадигма образования делает акцент на создание определенных психолого-педагогических условий, направленных на сохранение и укрепление физического и психоэмоционального здоровья учащихся, формирование безопасной, комфортной образовательной среды, где каждый учащийся обладал бы максимальной возможностью самореализации. В целях достижения обозначенных ориентиров, необходимым являются наличие у ребенка психологических знаний о себе, своих личных и возрастных особенностях, правилах эффективного взаимодействия с окружающими людьми, овладение навыками социального интеллекта. Изучение эмоций в образовательном процессе занимает одно из центральных мест в понимании мотивов и моделей обучения. Эмоциональный опыт является неотъемлемым компонентом всей школьной деятельности и играет ключевую роль не только в процессе обучения, но и отражается на всестороннем развитии личности учащихся, в частности – достижении успеха в социальной коммуникации.

Современная образовательная система России претерпевает изменения, где на первый план выходит адаптивность и освоение «гибких» навыков, в число которых входит навык эмоционального интеллекта. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования № 287, закрепляет положения о необходимости овладения универсальными учебными регулятивными действиями, в части развития навыков эмоционального интеллекта [1].

На сегодняшний день в зарубежной и отечественной психологической науке существует большая теоретическая и эмпирическая база исследований в области эмоционального интеллекта. Различные стороны развития эмоционального интеллекта рас-

смагивались в трудах зарубежных ученых, которые разработали понятийный аппарат, определили сущность и социальный смысл эмоций (Г. Гарднер, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Майер, П. Саловей, У. Пейн, Р. Бар-Он). В отечественной психолого-педагогической литературе проблема изучения эмоционального интеллекта представлена в исследованиях Г.Г. Гарсковой, И.Н. Андреевой, Д.В. Люсина, М.А. Манойловой, Е.С. Сергиенко, В. Шиманской.

Российский психолог Д. В. Люсин предлагает рассматривать эмоциональный интеллект «...как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [2].

В 1985 году американский психолог Леон Пейн отметил: «мы должны привнести эмоциональное воспитание в нашу жизнь, государственные школы» [3]. Д. Гоулмен в своей книге «Эмоциональный интеллект» (1995) обозначил три положения, которые привлекли внимание общественности и педагогов: серьезные проблемы в школе (грубость, безответственность и насилие); высокая связь между эмоциональным интеллектом и просоциальным поведением; эмоциональный интеллект обозначался как более мощный фактор достижения успеха в жизни, чем просто интеллект. На базе проведенных исследований было выявлено, что индивидуальный эмоциональный интеллект учащихся связан с лучшей психологической и социальной адаптацией, а также успеваемостью в школе [4].

Однако, несмотря на широкое изучение темы, существует объективная потребность информационного и практического обогащения исследований в области внедрения и практического применения эмоционального интеллекта участниками образовательного процесса, которые нуждаются в освоении навыков эмоциональной компетентности, эффективной саморегуляции, самомотивации и эмпатии.

В рамках объективно обусловленной значимости формирования навыков эмоционального интеллекта как одного из факторов гармоничного развития личности учащихся в образовательном процессе, на базе АНОО Гимназии «ЛИДЕР», г.Краснодар, было проведено исследование текущего уровня эмоционального

интеллекта учащихся 6 классов. Выборка составила 26 человек, из которых 15 девочек, в возрасте от 11 до 13 лет, 11 мальчиков той же возрастной категории. За основу диагностики был взят тест эмоционального интеллекта (Н.Холл). В качестве дополнительной методики была использована анкета на оценку эмоционального потенциала (Манфред Кете де Врис).

На основании проведенного исследования, полученного в ходе тестирования по опроснику Н. Холла, были выявлены следующие результаты. Наиболее высокие показатели все участники тестирования показали по шкале «эмоциональная осведомленность» (учащиеся набрали в среднем от 11 до 16 баллов), что свидетельствует о наличии у респондентов навыка распознавания своих эмоций и сформированности эмоционального словаря. Самые низкие показатели всех участников тестирования, находящиеся в диапазоне от +4 до – 8, были выявлены по шкале «управление своими эмоциями», что может свидетельствовать об отсутствии эмоциональной гибкости. Стоит отметить, что у всех учащихся также низкими оказались показатели по шкале «самотивация» – управление своим поведением за счет управления эмоциями (средние показатели набранных баллов по шкале варьировались в промежутке от 2 до 8 баллов), что обусловлено, в том числе, низкими показателями респондентов по шкале «управление своими эмоциями», описанными выше. Стоит отметить, что показатели по шкале «эмпатия» были незначительно выше у девочек, набравших от 8 до 14 баллов, чем у мальчиков, показатели которых варьировались в диапазоне от 5 до 12 баллов.

В целом, на основании тестирования было выявлено, что из 26 учащихся лишь 28 % респондентов (девочки) показали средний интегративный уровень эмоционального интеллекта, а 72 % учащихся (девочки и мальчики) показали низкий уровень сформированности эмоционального интеллекта.

Результаты, полученные в ходе самооценки учащимися эмоционального потенциала, то есть понимание мотиваций – своих и других людей, свидетельствуют о среднем уровне эмоционального потенциала исследуемых. Средние показатели, которые выстав-

ляли себе мальчики, варьировались в диапазоне от 3 до 6 баллов, у девочек показатели были несколько выше – от 4 до 7 баллов. Важно отметить, что эмоциональная чувствительность развивается, прежде всего, в социальном взаимодействии.

Важно отметить, что развитие личности учащихся происходит за счет внутренних (анализ жизненных ситуаций и рефлексия над моделями своего поведения, смыслоопределение, самоанализ) и внешних факторов (создание определенной психолого-педагогической среды, педагогическое воздействие). На основе возникшей в ходе исследования потребности в освоении навыков эмоционального интеллекта учащимися, на базе гимназии был разработан и реализуется авторский курс дополнительного образования «Эффективные коммуникации» для учащихся 5–6 классов, направленный на развитие навыков общения у учащихся, повышение чуткости к чувствам других людей, лучшее понимание последствий своего поведения, развитие самомотивации и улучшение психологической атмосферы в классе в целом. В качестве методической базы для создания курса были использованы материалы, представленные в УМК «Развитие личностного потенциала подростков» программы по развитию личностного потенциала от Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее».

Кроме того, в целях изучения психоэмоционального состояния в подростковом периоде, который зачастую характеризуется высоким уровнем тревоги, психологическим напряжением, частым «зажиманием» эмоций или же напротив, яркими эмоциональными всплесками, среди учащихся 7 и 8 классов гимназии было проведено тестирование с использованием диагностической методики «Опросник враждебности Басса-Дарки» в модификации Резапкиной. Опросник состоит из 40 вопросов и предполагает изучение поведенческих реакций человека в рамках выражения разных форм проявления агрессии: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обидчивость, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины. Исследуемая группа составила 8 человек (3 мальчика, 5 девочек, возрастная категория 13–14 лет). На основе тестирования были получены

следующие результаты: наименее выраженная форма агрессии среди всех испытуемых – чувство вины (в рамках данной шкалы все учащиеся набрали 1 балл); более выраженными формами среди мальчиков оказались – физическая агрессия (от 4 до 5 баллов) и форма раздражения (от 4 до 5 баллов); среди девочек – косвенная агрессия (от 4 до 5 баллов) и обидчивость (4 балла); форма негативизма также оказалась в числе наиболее проявленных у обоих полов, что обусловлено определенным возрастным периодом.

По результатам исследования учащимся было предложено прохождение нескольких занятий по Арт-терапии, включающие в себя техники, направленные на проработку собственной эмоциональной сферы, снятие общего напряжения, высвобождение сильных эмоций (злости, обиды), релаксацию и общую гармонизацию психоэмоционального состояния.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что эффективность обучения, успешная адаптация к школьной среде, умение ребенка выстраивать комфортные отношения в обществе и самим с собой, во многом зависят от сформированности навыков эмоционального интеллекта. В связи с этим, особую актуальность приобретают психолого-педагогические подходы и технологии, ориентированные на создание таких условий, которые дадут возможность эффективно развивать эмоциональный интеллект каждого участника образовательного процесса в целях формирования гармонично развивающейся личности.

Литература:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [текст]: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287, раздел IV, 43.3. п.3. – С.52.
2. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В.Ушакова, Д. В. Люсина. М., 2004. – С. 29–39.

3. Payne, Wayne Leon/ A study of emotion: developing emotional intelligence; self- integration; relating to fear, pain and desire, 1985 г.
4. Ferrando M., Prieto M. D., Almeida L. S., Ferrandiz C., Bermejo R., Lopez-Pina J. A., et al. Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept // Journal of Psychoeducational Assessment, – 2011.– №29(2) – С. 150–159.

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ:
ОПЫТ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Кошелева Екатерина Сергеевна

*Московский педагогический государственный университет,
г. Москва*



Аннотация. Статья посвящена анализу формирования семейных ценностей в подростковом возрасте. Ценности молодежи являются неустойчивыми и подвержены влиянию изменений, происходящих в обществе. Результаты исследований показывают, что среди современных подростков характерно как сохранение традиционных семейных ценностей, так и формирование новых, более современных взглядов на институт семьи.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, психология подростка.

THE ROLE OF FAMILY VALUES IN ADOLESCENCE:
THE EXPERIENCE OF MODERN RESEARCH

Kosheleva Ekaterina Sergeevna

Moscow Pedagogical State University, Moscow



Abstract. The article says about the role of family values in adolescence. The values of youth are unstable and affected by changes in society. The research results show that modern adolescents have both: traditional family values and modern views on the institution of the family.

Keywords: Family, Family values, adolescent psychology.

В связи с интенсивными социальными, экономическими и политическими изменениями в мире актуальным становится

вопрос организации и проведения психологических исследований, направленных на изучение особенностей развития личности в современных реалиях.

Ключевым институтом воспитания и развития личности является семья. Однако исследователи отмечают, что в современном мире наблюдается ослабление роли семьи и семейных ценностей в жизни индивида (Реан А.А., Кошелева Е.С., 2019). Согласно данным официальной статистики, процент разводов в России выше, чем в СССР, а количество заключаемых браков меньше (Федеральная служба государственной статистики).

Одной из причин подобной статистики является наличие межпоколенных конфликтов в семье. В одном из исследований 51 % респондентов отметили различия в ценностях как причину семейного конфликта (Вдовина, 2012). В качестве других причин выделяются: противоречия в нормах, правилах поведения (41 %), неодобрительное отношение старших к образу жизни молодых (30 %), стремление одного поколения к независимости от другого (26 %), возрастные отличия (14 %) и т.д. Большинство респондентов отвечают, что с пониманием относятся к интересам родителей, но не разделяют их (68 %).

Проведенное нами крупномасштабное исследование направлено на выявление среди подростков отношения к семейным ценностям. Молодые люди достаточно активно реагирует на изменения, происходящие в обществе. Однако ценности в этом возрасте являются неустойчивыми и могут быть подвержены влиянию различных факторов.

Исследование проводилось в формате онлайн среди респондентов из восьми регионов РФ (Владимирская, Воронежская, Иркутская, Новосибирская, Орловская, Самарская, Челябинская области, республика Башкортостан). Объем выборки составил более 7 тысяч человек (старшеклассники, 42 % юноши, 58 % девушки). Для изучения отношения молодежи к семейным ценностям применялся специально составленный социологический опросник (Реан А.А., Кошелева Е.С., 2019). Подросткам предлагался ряд вопросов, на которые было необходимо ответить утвердительно или отрицательно («Да»/«Нет»).

Результаты исследования показали что, в целом, подростки позитивно относятся к семейным ценностям. Так, большинство из них утвердительно ответили на следующие вопросы: верно ли высказывание «Семья – основа любого государства, не будет семьи – не будет государства» (утвердительно ответили 88,8 %); хотите ли Вы в будущем создать семью (92,1 %); считаете ли Вы наличие семьи обязательным условием счастья (76,9 %). Однако гораздо меньшее количество респондентов согласны со следующим утверждением: хотите ли Вы, чтобы Ваша будущая семья была похожа на ту, в которой Вы выросли (55,8 %).

Также респондентам были заданы вопросы об отношении к незарегистрированным бракам («гражданским» бракам) и рождению детей вне брака. В результате были получены следующие ответы: положительно к «гражданским» бракам относятся 76,7 % молодежи; рождение детей вне зарегистрированного брака допускают 49,7 % респондентов.

На основании полученных результатов можно сделать следующие предположения: подростки, с одной стороны, положительно относятся к семейным ценностям. С другой стороны, они в гораздо меньшей степени хотят, чтобы их будущая семья была похожа на ту, в которой они выросли, что может косвенно свидетельствовать о различии в ценностях между респондентами и их родителями.

Также молодые люди допускают проживание в «гражданском» браке и рождение детей вне брака. Подобные результаты, с одной стороны, могут говорить о том, что в подростковом возрасте, в целом, происходит переоценка ценностей, и семейные ценности уходят на второй план (Эриксон, 1996). С другой стороны – подростки подвержены влиянию современных тенденций, связанных с размыванием традиционных ценностей и формированием новых, более либеральных (Реан, Кошелева, 2019).

Подобные результаты согласуются с результатами более ранних исследований, проводившихся среди студентов. Молодежь (студенты г. Москвы и Уфы, 3–5 курс обучения) ставят ценность родительства и воспитания детей только на третье место. В первую

очередь при этом отмечается профессиональная и социальная реализация (Карабанова, Молчанов, 2017).

Подобные результаты говорят о необходимости организации мероприятий по формированию готовности молодых людей к созданию семьи. Причем, подобные меры могут осуществляться не только внутри семьи, но и на общественном уровне: в учебных заведениях и психологических центрах. В некоторых школах практикуется введение уроков по курсу Семейноеведение. С учетом того, что в нашем исследовании большинство респондентов ответили утвердительно на следующий вопрос: «Как вы считаете, нужно ли готовить человека к созданию семьи через обучение семейным ценностям» (81,8 %), – такие уроки будут способствовать повышению психологической грамотности в отношении вопроса построения семьи. Так же, уроки семейноговедения могут помочь молодым людям разобраться в своих психологических особенностях и сформировать позитивный взгляд на создание семьи и семейные отношения.

Некоторые исследователи считают, что социальные и психологические проблемы детства и молодежи напрямую связаны с проблемой семейного благополучия и неблагополучия (Реан, 2010). В семье происходит первичная социализация ребенка. Все это лишний раз доказывает необходимость организации мероприятий по подготовке молодежи к созданию семьи.

Литература:

1. Вдовина М.В. Межпоколенческий конфликт в семье и детская безнадзорность // Вестник МГУ. 2012. №1.
2. Карабанова О.А., Молчанов С.В. Семейные факторы в формировании родительских установок у студенческой молодежи на этапе вхождения во взрослость. // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 2(26). – С. 92–97.
3. Реан А.А. Семья: психология, педагогика, социальная работа // М.: АСТ. – 2010.
4. Реан А.А., Кошелева Е.С. Агрессивность как предиктор отрицания семейных ценностей у подростков // Вестник Московского университета МВД России. – 2019. – №. 4. – С. 279–287.

5. Федеральная служба государственной статистики. URL://<https://rosinfostat.ru/braki-razvodi/>
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./Общ. ред. и предисл // АВ Толстых. М.: Прогресс. – 1996. – Т. 133.

ПОСТАДАПТАЦИОННАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

Лисова Екатерина Николаевна

Воронежский государственный университет, г. Воронеж



Аннотация. Изучены особенности постадаптационной социализации приемного ребенка с позиции полученного в биологической и замещающей семье опыта, возможных исходов для внутрисемейной и социальной интеграции в целом.

Ключевые слова: постадаптационная социализация, замещающая семья, десоциализирующий опыт, успешность социализации приемного ребенка, типы социализации в постадаптационный период

POST-ADAPTATION SOCIALIZATION OF A FOSTER CHILD IN THE FAMILY

Lisova Ekaterina Nikolaevna

Voronezh State University, Voronezh



Annotation: The features of post-adaptation socialization of an adopted child from the perspective of experience gained in a biological and substitute family, possible outcomes for intra-family and social integration in general are studied.

Keywords: postadaptation socialization, substitute family, desocializing experience, success of foster child socialization, types of socialization in the postadaptation period

Особенности постадаптационной социализации, как впрочем и ее результирующая в замещающих семьях, являются слабо изученными в сравнении адаптацией и кризисными изменениями

в сфере семейных взаимоотношений приемного ребенка в целом. Внимание специалистов сосредоточено на постинтернатной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [2], редко и главным образом зарубежными авторами акцентируются различия с все же устроенными в семью детьми, в особенности в отдаленной перспективе их жизнедеятельности (R. Allen, C. Daining, D. DePanfilis, S.R. Gonzalez, C. Liddle, T. McDonald, I. Piliavin, D-M. Ordway, D. Quinton, M. Rutter и др.), что требует детального анализа данного вопроса и учета российской действительности.

Рассмотрение постадаптационной семейной социализации приемного ребенка важно с позиции оценки стабильной интегрированности его в систему семейных отношений, факторов и условий профилактики ранних и поздних вторичных возвратов, формирования надежной привязанности к членам замещающей семьи и реализации ее на протяжении взрослой самостоятельной жизни.

Специалистами фиксируется непреходящее значения неудачного опыта ранних отношений для детей-сирот, выросших в приемных семьях. Не вызывает сомнений, что институционализированность воспитания в этот период также явно социализирует, приводят к иждивенческому образу жизни, потерям имущества, девиациям и правонарушениям [3, 7]. Было установлено, что такие дети получают в целом более неблагоприятный опыт, нежели дети из семей родителей-одиночек или из семей с низким доходом. Замещающая семья может векторизировать трудовую социализацию в части выбора будущей профессии, обеспечивая серьезное отношение к нему [4], в то же время дает незначительно большую готовность к самостоятельной жизни в сравнении с институционализированным воспитанием [6].

Считается, что не достижение адаптации приемным ребенком исключает его дальнейшее существование в замещающей семье, а успешный или неуспешный характер адаптации сказывается на его проявлении в широком социальном окружении [1]. При этом даже при благоприятном варианте возможны проявления десоциализации в замещающей семье вследствие проявлений

эффектов эмансипации в подростковом возрасте – агрессивности, отчуждения от приемных родителей, стремления походить на биологическую семью [5].

Успешность социализации приемного ребенка в семье в постадаптационный период связывается с проработанностью отношений в биологической семье, формированием привязанности к членам замещающей семьи, принятием отношений и социальной поддержки окружающих вне зависимости от их продолжительности (со стороны воспитателя, родственника и не родственника, групп людей разного уровня вплоть до общества в целом), с интеграцией происходящих в семье событий в жизненную историю и жизнестойкостью [8].

Неуспешность социализации при этом считается наиболее вероятной среди приемных детей, которые по данному параметру считаются группой риска [8]. Ее проявление более ожидаемо за счет нерешенных проблем формирования стабильных ситуаций совместного проживания с замещающими родителями, трудностей воспитания, неадекватной интеграции в сообщество, в особенности при условии попадания в замещающую семью в более старшем возрасте, исходных поведенческих и социальных сложностей, нахождения в группе ухода и учреждении, постоянного неоднозначного (осложненного психической травмой) контакта с биологическими родителями [9]. Вообще психотравматический опыт может не компенсироваться замещающей семьей и влиять на повышение рисков подростковой беременности, заключение браков, не способных давать эмоциональную поддержку, и на большую социальную изоляцию.

Таким образом, анализ данных разных авторов показывает, что постадаптационная социализация в замещающей семье может проявляться типами: компенсированного и некомпенсированного внутрисемейными условиями; благоприятного и неблагоприятного (в последнем случае как затяжного кризисного внутрисемейного, так и перенесенного вследствие вторичного возврата внутриинтернатного) вариантов.

Степень десоциализирующего опыта до размещения в при-

емную семью, невозможность интегрировать социальный опыт биологической семьи и/ или учреждения государственного воспитания с опытом замещающей семьи, обеспечивать его воспроизводство и производство за счет расхождения и асоциальности / антисоциальности ценностей, норм, внутриролевых конфликтов (за счет несформированности материнской, отцовской и супружеской позиции) и неосвоенных социально значимых форм деятельности (а в итоге невозможности реализовать социальную помощь и поддержку) приводит к некомпенсированному неблагоприятному типу социализации в постадаптационный период в замещающей семье.

Литература:

1. *Базарова Е.Б.* Замещающая семья как институт социализации детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zameschayuschaya-semya-kak-institut-sotsializatsii-detey-sirot-i-detey-ostavshihsyaz-bez-popecheniya-roditeley> (дата обращения: 10.11.2022)
2. Воспитание в замещающей семье: пособие для пед. работников учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения, специалистов соц.-пед. учреждений, органов охраны детства, замещающих родителей / В.В. Мартынова [и др.]. – Минск: Национальный институт образования, 2018. – 168 с.
3. *Гусарова Е.С., Одинцова М.А.* Шкала оценки жизнеспособности семьи: адаптация на российской выборке // Психологические исследования. – 2021. – № 3. – URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/130> (дата обращения: 10.11.2022).
4. *Корнеева А., Стрельникова А.* Детдомовцы и воспитанники патроната на пороге взрослой жизни // Интеракция. Интервью. Интерпретация. – 2009. – № 5. – С. 69–82.
5. *Красницкая Г.С., Прихожан А.В.* Вы решили усыновить ребенка. – М.: Дрофа, 2001. – 284 с.
6. *Семья Г.В.* Сравнительный анализ постинтернатной адаптации выпускников из числа детей-сирот, оставшихся без попечения

родителей: двадцать лет спустя // Психология и право. – 2021. – Том 11. – № 4. С. – 25–41.

7. Федорова Н.В. Депривация в семье как фактор делинквентного поведения подростков. Автореф. дис. ... канд. психол. Наук / Н.В. Федорова. – Омск, 2007. – 23 с.
8. Daining, C., DePanfilis, D. Resilience of youth in transition from out-of-home care to adulthood // Children and Youth Services Review. – 2007. – № 29 (9). – P. 1158–1178.
9. Quinton D., Rutter M., Liddle C. Institutional rearing, parenting difficulties and marital support // Psychological Medicine. – 1984. – Feb 14 (1). – P. 107–124.

ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У МАТЕРЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Лукьяненко Екатерина Станиславовна,
Черненко Любовь Алексеевна*

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону



Аннотация. В статье представлено обоснование актуальности выбранной проблематики исследования, а также результаты эмпирического исследования особенностей толерантности к неопределенности у матерей дошкольников. Были выявлены значимые различия по общему уровню толерантности и некоторым шкалам среди разновозрастных групп матерей дошкольников.

Ключевые слова: толерантность, толерантность к неопределенности, дошкольники, стресс, стиль воспитания.

FEATURES OF UNCERTAINTY TOLERANCE IN PRESCHOOLERS' MOTHERS

Lukyanenko Ekaterina, Cernenko Lyubov

Southern Federal University, Rostov-on-Don



Abstract. The article presents the substantiation of the relevance of the chosen research problem, as well as the results of an empirical study of the features of tolerance to uncertainty in preschool mothers. Significant differences in the overall level of tolerance and some scales among different age groups of preschool mothers were revealed.

Keywords: tolerance, uncertainty tolerance, preschoolers, stress, parental style.

На сегодняшний день в нашей стране и во всем мире наблюдается ситуация неопределенности жизни в обществе, неизвестность будущего, все это связано со стремительными изменениями, потрясениями и кризисами, как с положительной стороны научно-технического прогресса, так и с отрицательной стороны природных и техногенных катастроф, затрагивающих жизнь всех людей. Возникшая ситуация пандемии COVID-19 заставила людей во всем мире испытывать чувства страха, неопределенности в завтрашнем дне и беспомощности перед быстро распространяющейся болезнью [2].

Социально-экономические преобразования в России, повлекшие за собой изменение привычного уклада жизни и нравственно-ценностных ориентаций, ухудшение психологического климата в семье являются причинами, которые обуславливают рост отклонений в личностном развитии и социальном поведении подрастающего поколения [1].

Цель исследования: исследовать особенности общего уровня толерантности у матерей детей дошкольного возраста, а также изучить особенности проявления толерантности к неопределенности среди различных возрастных групп матерей.

Гипотезы исследования: существуют различия в общем уровне толерантности и некоторых субшкалах у матерей разных возрастных групп; существуют различия толерантности к неопределенности среди различных возрастных групп матерей.

В соответствии с целью исследования и выдвинутыми гипотезами были выбраны следующие методы и методики для проведения эмпирического исследования: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Солдатов Г.У., Кравцова О.А., Хухлаев О.Е. и Шайгерова Л.А.), методика «Шкала толерантности к неопределённости МакЛейна/Бланк версии Осина; в качестве метода математической статистики U-критерий Манна-Уитни (пакет программ SPSS 26.0).

Исследование проводилось на базе МАОУ «Школа №96 Эврика-Развитие» (дошкольный уровень). В исследовании приняли участие 65 мамы детей в возрастной категории от 2 до 5 лет. Из них

53 % респондентов в возрасте от 30 до 40 лет, 47 % – в возрасте от 20 до 30 лет.

Результаты исследования

При количественном анализе (экспресс-опросник «Индекс толерантности»), общий результат составил – 92,97, что свидетельствует о среднем уровне толерантности у матерей дошкольников. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

Анализ полученных данных по субшкалам данного опросника показал, что по субшкале «Этническая толерантность» 63 % респондентов имеют низкий уровень толерантности, а 37 % – средний уровень; по субшкале «Социальная толерантность» 83 % матерей дошкольников имеют средний уровень толерантности, а 17 % низкий; по субшкале «Толерантность как черта личности» у 69 % опрошенных проявляется низкий уровень толерантности, а у 31 % – средний. Следует отметить, что у матерей дошкольников по всем вышеперечисленным субшкалам не наблюдается высокого уровня толерантности.

Далее проводился анализ полученных результатов по методике Шкала толерантности к неопределенности Д. МакЛейна в адаптации Е.Н. Осина. Низкие показатели по шкале «Отношение к новизне» обнаружены у 17 % респондентов, средние показатели выявлены у 83 % опрошенных, высокие показатели выявлены у 0 % матерей. Низкие показатели по шкале «Отношение к сложным задачам» обнаружены у 20 % респондентов, средние показатели выявлены у 80 % опрошенных, высокие показатели выявлены у 0 % матерей. Низкие показатели по шкале «Отношение к неопределенным ситуациям» обнаружены у 9 % респондентов, средние показатели выявлены у 91 % опрошенных, высокие показатели выявлены у 0 % матерей. Низкие показатели по шкале «Предпочтение неопределенности» обнаружены у 49 % респондентов, средние показатели выявлены у 51 % опрошенных, высокие показатели выявлены у 0 % матерей. Низкие показатели

по шкале «Толерантность» обнаружены у 31 % респондентов, средние показатели выявлены у 66 % опрошенных, высокие показатели выявлены у 3 % опрошенных. Низкие показатели по шкале «Общий балл» обнаружены у 51 % респондентов, средние показатели выявлены у 49 % опрошенных, высокие показатели выявлены у 0 % матерей.

Полученные данные были подвигнуты обработке методами математической статистики, в частности U – критерий Манна-Уитни (пакет программ SPSS 26.0). В таблице 1 и 2 представлены результаты статистического анализа данных по экспресс-опроснику «Индекс толерантности».

Анализируя полученные данные можно сказать, что количество матерей имеющих высокий уровень толерантности составляет 0 %, средний уровень составляет 74 %; низкий уровень присущ 26 % респондентов.

На основании результатов исследования и обработки полученных данных методами математической статистики установлено, что у матерей обеих возрастных групп преобладают средние показатели уровня толерантности к неопределенности.

Выявлены значимые различия:

- по шкале «Этническая толерантность» между группой «20–30 лет» и группой «30–40 лет» ($U=216$, $p<0,05$). Данные свидетельствуют о том, что у более молодых матерей уровень этнической толерантности гораздо ниже, нежели у более зрелых матерей.
- по шкале «Отношение к неопределённым ситуациям» между группой «20–30 лет» и группой «30–40 лет» ($U=102$, $p<0,001$), что демонстрирует более низкий уровень толерантности к неопределённости у матерей 20–30 лет в сравнении с матерями более старшего возраста.

По остальным субшкалам значимых различий не было выявлено.

Таким образом, можно сделать вывод, что выдвинутая гипотеза исследования была подтверждена частично.

Литература:

1. *Иванова Е.В.* Жизнестойкость родителей и эмоциональное благополучие их детей дошкольного возраста в контексте современного образования // Качество. Инновации. Образование №1–2019, 96.
2. *Korkhmaz H., Guloglu B.* The role of uncertainty tolerance and meaning in life of depression and anxiety through Covid-19 pandemic // Personality and Individual, 2021

ПРОФЛАКТИКА КОНФЛИКТОПОРОДНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ

*Матафонова Светлана Иннокентьевна,
Иванова Виктория Николаевна*

*Иркутский государственный университет педагогический
институт, г. Иркутск*



Аннотация. В данной статье, рассматривается изучение проблемы конфликтности в подростковом возрасте, которая имеет фундаментально-важное значение как для педагогов, работающих с подростками в школе, так и для родителей, осуществляющих в семье воспитательную функцию. Но она также важна и для психологов, работающих с подростками в школьной и вне школьной обстановки, поэтому данная статья будет актуальна для данной целевой группы. Рассматривается структура подросткового конфликта, а также описываются копинг-стратегии и их место в профилактике подростковых конфликтов в общеобразовательном учреждении.

Ключевые слова: конфликт, конфликтное поведение, подростковый возраст, копинг-стратегии.

PREVENTION OF CONFLICT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS AT SCHOOL USING COPING STRATEGIES

Matafonova Svetlana Innokentevna, Ivanova Victoria Nikolaevna

Irkutsk State University Pedagogical Institute, Irkutsk



Abstract. In this article, the study of the problem of conflict in adolescence is considered, which is of fundamental importance both for teachers working with adolescents at school and for parents performing an educational function in the family. But it is also important for psychologists working with adolescents

in school and extracurricular settings, therefore, this article will be relevant for this target group. The structure of adolescent conflict is considered, as well as the place of coping strategies as a method of prevention in a general education institution.

Keywords: conflict, conflict behavior, adolescence, coping strategies.

В настоящей научной литературе существуют разносторонние определения понятия «конфликт». Слово «конфликт» в обыденной речи применяется к широкому кругу явлений и определений – от противостояния различных социальных групп до вооруженных столкновений, а также служебные либо супружеские разногласия. В наши дни мы привыкли называть конфликтом семейную ссору, военные действия, дискуссии в политической сфере, столкновение внутренних мотивов, борьбу между «хочу» и «могу» [4]. Из множества понятий в научной литературе, за основу возьмем определение, которое дал Н. Д. Левитов, конфликт – это состояние внутренней борьбы, связанное с размышлениями, внутренним напряжением, сравнением нескольких мотивов, то есть борьбы самим с собой [4].

Рассматриваемая в статье возрастная группа – это подростки, поэтому структура конфликта подросткового периода описывается различными определениями, но некоторые элементы принимаются всеми научными деятелями. Подростковые конфликты могут возникать из-за недостаточных ресурсов на их решение, разными ценностями и интересами, коммуникативными трудностями (отношениями, общением), традициями и потребностями и (физическими или психологическими) [10]. Усугубляющими факторами нарастания конфликта у подростков, являются проявления из социальной среды интенсивных различных эмоций и эмоциональных состояний таких как, гнева, злости, страха, тревоги, разочарования; проявление реакции безразличия, индифферентности со стороны родителя или педагога, расходившихся мнений сверстников к возникшему разногласию; эскалация, расширение числа подростков, вовлеченных в конфликт; враждебность по отношению к ровесникам; агрессия на фоне психологиче-

ского и физиологического развития; разносторонность интересов и т.д. [5].

В настоящий период времени тяжело приходится подросткам в стрессовых и конфликтных ситуациях. Подростковый возраст является важным периодом развития, становления, формирования личности, переориентацией жизненных установок, ценностей, взглядов, поэтому феномен правильных жизненных установок порой идет в разрез повседневным обстоятельствам подростков [1].

Подросток еще не является полноценным, созревшим человеком. Ведущей деятельностью в этом возрастном этапе является интимное и личное общение. Общение пронизывает всю их повседневную жизнь, накладывая след на учебную и досуговую деятельность, на отношения с родителями и сверстниками. Близкий друг для подростка, как правило, его возраста – это своего рода великий слушатель, сочувствующий, понимающий и принимающий его переживания и проблемы, направляющий осилить неуверенность в себе, поверить в себя [3].

Иной важной сферой подростковых отношений являются отношения со старшими, взрослыми людьми, в первую очередь с родителями. Родительский контроль уже ограничен – он не распространяется на все сферы жизни ребёнка, но его значение нельзя занижать. Мнение сверстников намного значимо в вопросах дружбы с ребятами, в вопросах, связанных с развлечениями, хобби и тому подобным. Но понимание социальных проблем, ценностных ориентаций подростка, его нравственные поступки, зависят, прежде всего, от позиции родителей [10]. Поэтому, подростковый период является одним из самых хлопотных, сложных и важных в жизни не только самого ребенка, но и его родителей. Процесс развития на этом этапе идет быстрыми темпами, заметные изменения наблюдаются в плане формирования личности, которая характеризуется определенной неустойчивостью и резкостью [2]. В ходе многомерных научных, психологических исследований, касающихся темы конфликта, специалисты сформулировали достаточно рекомендаций и гипотез, касающихся различных

аспектов поведения людей в скандальных ситуациях, а также выбора рациональных стратегий поведения и средств разрешения конфликта [5]. Но на любой компонент конфликтного поведения воздействуют различные факторы, которые определяются особыми условиями: взаимоотношения в семье, с классом, с группой, с педагогами. Также фактор воспитания подростка, который влияет непосредственно на его устои, понимания окружающего мира, характер, способности, отношений к окружающим. Фактор взаимопомощи, который определяет те свойства характера подростка, которые показывают его эмоциональные особенности и т.д. Любой фактор обусловлен условиями. Условия – это особый уровень среды, в котором воспитывается и живет современный подросток. Условия могут быть разными, особенно на конфликтное поведение подростка влияет его воспитание в семье, так как от того, какая семья – благополучная или нет, от стилей и методов воспитания, полная она или не полная и от многих других факторов, зависит отношение подростка к себе и ко всему остальному. Условия воспитания и жизни подростка – самый важный фактор, и от того, на сколько в семье ценят и уважают подростка, на сколько понимают, поддерживают, принимают его таким, какой он есть, зависит будет ли он на стороне искать помощь и поддержку, в какой группе, с какими людьми. [7].

Таким образом, мы приходим к выводу, что конфликтное поведение представляет собой личностный критерий подростка, который обуславливается резким скачком в физическом развитии, гормональном сбое, а также некоторыми психическими преобразованиями.

Направления выхода из стрессовых и конфликтных ситуаций в образовательной среде подростка различны. В научной литературе их принято разделять на две группы: копинг по активному типу, или жизнестойкий копинг (С. Мадди) и копинг по пассивному типу, проявляющийся в инфантилизме, в стремлении к пассивной адаптации в окружающей среде с использованием неконструктивных стратегий, затрудняющих и задерживающих преодоление трудных ситуаций в жизни (Ольшанская Е.В.) [8].

Копинг жизнестойкости предполагает собой активное, адекватное преодоление конфликтности, повышающее стрессоустойчивость личности, основанное на заинтересованности в ситуации, желании контролировать её, способности смело решать проблемы, которые ставит жизнь (принятие риска), потенциал самореализации личности, актуализирующее сёрфинговое поведение. В подростковом возрасте, когда возникают критические жизненные ситуации, связанные с межличностным общением (непонимание близких, предательство друзей, ссоры с родителями, учителями), смысловая саморегуляция недостаточно развита, что связано со смыслопорождением, поэтому подросткам достаточно сложно переосмыслить, переоценить сложную, конфликтную ситуацию, найти новый, рациональный смысл во всем происходящем [6].

В связи с этим, устойчивость личности, разрешение конфликтности в образовательной среде, а также в межличностных отношениях может позволить улучшить физическое и психическое здоровье подростков, способствует повышенной стрессоустойчивости, улучшенной самореализацией и саморегуляцией [9].

Пассивный копинг, проявляется в инфантилизме, в стремлении к пассивной, выгодной адаптации в окружающей среде с использованием нерациональных стратегий, затрудняющих и задерживающих преодоление трудных ситуаций (Ольшанская Е.В.) [8]. Данная стратегия поведения отрицательно влияет на все стороны развития подростка, формирует в нем негативное отношение к окружающим людям, к обществу, формирует озлобленность к окружающими, агрессию, и многие другие особенности характера, которые неприемлемы в современном социуме. Поэтому, данный вид копинга – является негативным, о чем свидетельствует данное определение.

Как мы уже рассматривали выше, подростки являются пока не повзрослевшими и не до конца сформированными личностями, они обладают острой реакцией на жизненные перемены и иногда не способны с ними справиться. Их эмоциональная сфера еще не развита, а психика не устойчива. Вместе с тем они стремятся стать всё более самостоятельными и взрослыми [7].

Возникает вопрос, какой же стратегии стоит придерживаться детям? Некоторые стратегии могут быть продуктивны и эффективны в одной ситуации, но в другой – они могут быть совершенно нерезультативны, кроме того они абсолютно индивидуальны для каждого. Совершенной стратегией является стратегия, положительно влияющая на всё состояние человека [9].

Приведем в пример более значимую копинг-стратегию – поиска социальной поддержки. Социальная поддержка, смягчает воздействие стрессоров на организм, понижает тревожность и способствует более продуктивному функционированию всех человеческих ресурсов, тем самым сохраняет здоровье и благополучие подростка. Результат социальной поддержки может быть не только положительным, но и отрицательным, так как поддержка может быть либо неадекватна или же незначительна, что может привести к потере контроля и растерянности. Адекватную поддержку подростки зачастую находят в друзьях, сверстниках, братьях и сёстрах, родителях и иногда в ком-то из педагогов [10].

Исходя из вышерассмотренного можно сделать вывод, что подавляюще большинство подростков по-своему реагируют на возникающие ссоры, конфликты и стрессовые ситуации, появляется агрессия, которая может развиваться со временем, и пагубно влиять на самого подростка, потому копинг-стратегии являются выходом из данного положения. Проявление жизнестойкости в конфликтных ситуациях, нахождения выхода из такой ситуации является основным и имеет место быть. Поэтому, в подростковом возрасте очень важно понимание взрослых, их поддержка и помощь, необходимо обращаться с подростками, как со взрослыми людьми, так как личностное «Я» подростка, фаза взросления и индивидуализация являются важными на пути становления их личности.

Литература:

1. *Андриади И. П.* Конфликты, причины их возникновения и некоторые аспекты педагогического вмешательства в конфликт. М.: Изд-во Гос. центр. ин-та физ. культуры, 1991. 130 – С.

2. *Андрюшина Л.О.* Психологическая профилактика агрессивного поведения школьников–подростков: дис.... канд. психол. наук. Тверь, 2017. 202 – С.
3. Бодалев, А.А. Особенности межличностного общения как фактора возможного возникновения конфликтов. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения / А.А. Бодалев, – М.: СПб, 1986.
4. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. Хрестоматия. 2-е изд., доп. СПб.: Питер., 2017. 333 – С.
5. *Дмитриев А.В.* Введение в общую теорию конфликтов. М., 2018. 66 с.
6. *Козырева Е.В.* Дифференциально–психологические аспекты ауто– и гетероагрессивности в подростково–юношеском возрасте и в период ранней взрослости: дис.... канд. психол. наук. СПб., 2016. 154 – С.
7. *Копченова Е.Е.* Детская агрессивность как качество личности: дис.... канд. психол. наук. М., 2017. 193 – С.
8. *Ольшанская Е.В.* Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации: Дис.... канд. психол. наук. – М., 2017. – 135 – С.
9. *Петров В.Г.* Психологические особенности конфликтного поведения и пути его коррекции: дис.... канд. психол. наук. Иркутск, 2019. 195 – С.
10. Психоаналитические концепции конфликтности: Тексты; в 2 кн.Сост. и научн. Редактор С.Ф. Сироткин, Ижевск: Издательский дом «Удмуртский Университет», 2017. 292 – С.

РОЛЬ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ, КАК ФАКТОР СОЗДАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА СЕМЬИ У ДОШКОЛЬНИКА

Мирзаназарова Азиза Мирзаабдуллаевна

*Наманганский государственный институт иностранных языков
им. И. Ибрата, г. Наманган*

Аннотация. Успешность социализации дошкольника во многом зависит от семьи, так как именно в семье закладываются у дошкольника первые нравственные ценности, нормы поведения, создавая первые коммуникативные и гносеологические ориентиры. Немаловажную роль в познании мира дошкольника играет семейное чтение. Молодые семьи, зачастую не имеют понятия, как воспитывать, как создавать читательскую среду для своего ребенка. Наличие семейного чтения развивает не только мышление, речь, кругозор ребёнка, развивая способность к дальнейшему обучению, но и является фактором положительного создания образа семьи у ребенка.

Ключевые слова: Семейное чтение, рисуночный проектный тест, высшее педагогическое образование, социализация дошкольника, эмоциональный контакт, искаженный образ семьи, положительный психологический контакт.

THE ROLE OF HOME READING AS A FACTOR OF CREATING A POSITIVE FAMILY IMAGE IN PRESCHOOL CHILDREN

Mirzanazarova Aziza Mirzaabdullaевна

*Namangan State and Institute of Foreign Languages
named after I.Ibrat, Namangan*



Abstract. The success of the socialization of a preschooler largely depends on the family, since it is in the family that the first moral values, norms of behavior are laid in the preschooler, creating the first communicative and epistemological guidelines. An important role in the knowledge of the world of a preschooler is played by family reading. Young families often do not have

a clue how to educate, how to create a reading environment for their child. The presence of family reading develops not only the thinking, speech, horizons of the child, developing the ability for further learning, but is also a factor in the positive creation of the image of the family in the child.

Key words: Family reading, drawing test, higher pedagogical education, socialization of a preschooler, emotional contact, distorted image of the family, positive psychological contact

Основной опыт поведенческой нормы, нравственных ценностей, азы коммуникаций ребёнок получает в семье. Через вертикаль взаимодействия взрослый-ребёнок формируются пространственно-смысловые координаты, способствующие успешной социализации ребёнка в обществе. Немаловажную роль в познании мира, формирования человеческих ценностей, передачи культурных традиций в жизни дошкольника играет семейное чтение.

Цель нашего исследования: изучение роли семейного чтения в развитии ребёнка дошкольного возраста, как способа приобретения житейского опыта служащий успешной социализации дошкольника в социум.

Методы: анализ научной литературы, проектный рисуночный тест «Моя семья», анкеты для родителей.

Анализ литературы. При изучении родительско-детских коммуникаций в научном мире больший интерес представляет взаимоотношение диады мать-ребёнок. Взаимодействие детско-родительских отношений были изучены Е.В. Васильевой [1]. О положительном влиянии роли матери в жизни дошкольника были направлены научные изыскания Е.И.Захаровой [3], А.В Никулиной [6], А.А.Хрипуновой [8]. О положительном влиянии присутствия матери в жизни ребёнка, как способа гармоничного развития личности подчёркивали в своих работах Винникот [2], Субботский [7], Кон [4], Лисина [5].

Семейное чтение матери для ребёнка, служит положительным опытом закладывающим основы успешной социализации.

Методика исследования. Участниками нашего исследования стали диады мать-ребёнок, проживающие в Ферганской Доли-

не Республики Узбекистана. Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений Андижанской, Наманганской и Ферганской областей Республики Узбекистана. В Наманганской области ДОУ № 23–50 дошкольников, ДОУ № 45–50 дошкольников. В Андижанской области ДОУ № 45–40 дошкольников. В Ферганской области ДОУ № 5–40 детей. Дошкольники из социально незащищенных семей, состоящие на обеспечении государства в Наманганской области – 20 дошкольников.

Из них 118 мальчиков и 82 девочки.

Первый этап представил из себя анкетный опрос матерей.

Из **200** респондентов **99** участников, что составило **49 %** опрошенных матерей, ответили, что в детстве их первое знакомство и ассоциация с чтением книг связана с образом матери.

36 участников опроса ответили, что ассоциация с детским чтением связана с бабушкой. **23** участника, что составляет **11,5 %** опрошенных, первый раз познакомились с художественным словом в детском саду.

17 участников – **8,5 %** ответили, что первые сказки в раннем детстве были рассказаны старшей сестрой. Мужская половина семьи набрала наименьшее количество ответов. Данный опрос подтверждает, что духовное развитие ребенка заложено в обществе, которое связано с социально-культурными понятиями.

Как было отмечено ранее, испокон веков воспитанием детей занималась женская половина: бабушка, мама, сестра. Современные семьи, зачастую начинают жить самостоятельно, что приводит к уменьшению связи между тремя поколениями. Среднестатистическая современная семья- это муж, жена и два ребенка. Чаще всего супруги заняты на работе, и воспитанием детей занимаются дошкольные образовательные учреждения. При опросе респондентов мам дошкольников, о частоте чтения книг, нами были получены следующие результаты: Как часто вы читаете ребенку книгу?

Если раньше нехватка времени у мамы компенсировалась вниманием бабушки, то сегодня, мы можем увидеть, что **59** участниц опроса, что составляет **29,5 %** не читают своим детям, так как не имеют опыта, **54**-участницы считают, что это задача дошколь-

ного образовательного учреждения. Из числа опрошенных респондентов, ежедневное прочтение книг практикуют лишь 5,5 %, ссылаясь на нехватку времени, читают все реже и реже 54 участницы опроса, что составляет 27 % от общего числа опрошенных.

59 участниц составляют семьи с низким достатком, а также молодые мамы, семьи. В семье же, где практикуются ежедневное чтение 5,5 %, имеют высшее педагогическое образование. Остальные участники опроса имеют различный социальный статус.

При интерпретации рисунков «Моя семья», которые были нарисованы дошкольниками нами было выделены рисунки с искаженным представлением семьи: вместо семьи изображается автомобиль, дерево, цветок, мячик, неразборчивое изображение, изображение человека без рук, без ног, не желание рисовать, страх, полное отсутствие на рисунке признака семьи. Эти рисунки мы сопоставили с ответами матерей на вопросы анкет. В результате нами было установлено, что рисуночный тест с искаженным представлением семьи рисуют дети дошкольного возраста, где мамы не практикуют семейное чтение и большая часть дошкольников ни разу не посещали ДОО.

Рисунки же положительного характера, где семья изображена в полном составе, использованная яркие расцветки, по мимо изображения физиологических деталей тщательно прорисованы детали одежды: пуговицы, карманы, мамина сумочка, бижутерия и. т.п. Данные результаты проектного теста «Моя семья» являются лакмусом проецирующий положительное психологическое эмоциональное взаимодействие, который присутствует в семье. Авторы данных рисунков дошкольники принадлежат к семьям, где мамы имеют опыт в воспитании ребёнка, имеют высшее педагогическое образование.

Выводы:

Как было отмечено ранее, испокон веков воспитанием детей занималась женская половина: бабушка, мама, сестра. Современные семьи, зачастую начинают жить самостоятельно, что приводит к уменьшению связи между тремя поколениями. Среднестатистическая современная семья в Узбекистане – это муж, жена и два

ребенка. Чаще всего супруги заняты на работе, и воспитанием детей занимаются дошкольные образовательные учреждения.

- Молодые семьи зачастую не имеют понятия, как воспитывать, как создавать читательскую среду для своего ребенка. Чаще всего это семьи с низким социальным доходом.
- В семье, где практикуется семейное чтение, мать имеет педагогическое образование.
- Наличие семейного чтения развивает не только мышление, речь, кругозор ребёнка, развивая способность к дальнейшему обучению, но и является фактором положительного создания образа семьи у ребенка.

Литература:

1. Васильева.Е.Н. Ролевая структура детско-родительских отношений: монография. – Н. Новгород: НИУ РАН-ХиГС, 2015. – 196 с.
2. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. Перевод с английского Н.М. Падалко. – Москва: Независимая фирма “Класс”. 2005. 45 с.
3. Захарова Е.И. Особенности мотивационной сферы матерей с детьми младенческого, раннего и дошкольного возраста// Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. №2.
4. Кон И.С. Ребёнок и общество: Москва Academia, 2003.
5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении Питер; СПб.; 2009. 229 с.
6. Никулина А.В. Место мотивов материнства в структуре мотивационной сферы матерей дошкольников. Дипл. раб. Ф-т психологии МГУ, 2004.
7. Субботский Е.В. Ребёнок открывает мир.- Москва: Просвещение 1991. 213 с.
8. Хрипунова А.А. Динамика мотивационно-потребностной сферы матерей с детьми раннего возраста. Ф-т психологии МГУ, 2005.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКА

Наумова Татьяна Валентиновна

Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск



Аннотация. В статье рассмотрены современные вопросы развития психомоторных способностей детей дошкольного возраста посредством компьютерных игр. Автор анализирует исследования зарубежных ученых о влиянии компьютерных игр на развитие детей и на обоснованность применения компьютерных видеоигр в развитии психомоторной активности. В материале представлен анализ опыта применения компьютерных игр в работе с детьми отечественных авторов. В работе показаны результаты собственного исследования по применению динамических компьютерных игр в развитии психомоторных способностей дошкольников. Рассмотрены этапы обучения, психолого-педагогические условия, в работе на игровой компьютерной консоли «PlayStation Move». Автор ставит вопрос о широком применении игрового потенциала компьютерной консоли в развитии психомоторных способностей, и успешности в игровой и соревновательной деятельности.

Ключевые слова: психомоторные способности, динамические компьютерные игры, игровая консоль, дети дошкольного возраста.

COMPUTER GAME AS A MEANS OF DEVELOPING PSYCHOMOTOR ABILITIES OF A PRESCHOOLER

Naumova Tatiana Valentinovna

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk



Annotation. The article deals with modern issues of the development of psychomotor abilities of preschool children through computer games. The author analyzes the studies of foreign scientists on the impact of computer

games on the development of children and on the validity of the use of computer video games in the development of psychomotor activity. The material presents an analysis of the experience of using computer games in working with children of domestic authors. The paper shows the results of our own research on the use of dynamic computer games in the development of psychomotor abilities of preschoolers. The stages of training, psychological and pedagogical conditions, in work on the game computer console “PlayStation Move” are considered. The author raises the question of the wide use of the gaming potential of a computer console in the development of psychomotor abilities, and success in gaming and competitive activities.

Keywords: psychomotor abilities, dynamic computer games, game console, preschool children.

Игровая деятельность – фундамент развития и формирования способностей в дошкольном детстве. Беспрецедентно быстрый прогресс компьютерных игровых технологий привел к феномену всевозрастной привлекательности компьютерных игр. Использование компьютерных игр детьми с трехлетнего возраста, является отличительной особенностью современного этапа развития. Компьютерная игра плотно вошла в повседневную жизнь современных детей. Данный тезис подтверждается цифрами психолого-педагогических исследований в этой области о том, что от 59 до 96 % детей играют в компьютерные игры, как в России, так и за рубежом. Такая увлеченность вызывает опасение и тревогу в первую очередь у родителей, поскольку в большинстве доступных нам исследований показано негативное воздействие компьютерных игр на развитие детей. В частности, ученые говорят о том, что компьютерные видеоигры несут потенциальный вред, обуславливающий аддикцию, абьюз, и депрессивное состояние [3].

Высокая потребность детей дошкольного возраста в двигательной и игровой активности является характерной чертой данного периода развития. В процессе игровой двигательной деятельности дошкольник познает окружающий мир, познает себя, гармонично развивается его личность, а так же способности заложенные природой [5].

В зарубежных исследованиях, анализирующих влияние компьютерных игр на развитие двигательных способностей детей, мы встречаем термин активная видеоигра «active videogames». Целью активных видеоигр является применение ребенком реальных физических действий и мышечных усилий при выполнении игровых заданий. Игровые задачи в активных видеоиграх связаны с выполнением имитации различных двигательных действий в популярных за рубежом видах спорта, таких как бейсбол, гольф, регби, теннис, боулинг и др. Необходимость внедрения активных видео игр, по мнению зарубежных ученых, связано с малоподвижным образом жизни, а так же ожирением современных детей и подростков [3].

Так же игровой потенциал активных видеоигр рассматривается в контексте грамотного формирования мотивации к занятиям физическими упражнениями, а так же разумному подходу к физической активности на протяжении жизнедеятельности. Развитие компьютерных технологий идет прямо пропорционально отчетливому пониманию значимости и потребности в физической активности. Зарубежные исследователи предполагают, что активные видеоигры способствуют формированию мотивации к физической активности, успешности и эффективности действий, уверенности в собственных силах и др. [3].

Отечественные ученые С.В. Гурьев, С.Б. Мухина, С.Л. Новоселова, Н.В. Новоторцева, Л.А. Парамонова, Д.А. Пучкова, рассматривают компьютерные игровые технологии как эффективное средство воспитания и развития способностей дошкольника. Ученые говорят о том, что компьютерные игровые технологии содействуют воспитанию интереса к обучению, повышению познавательной активности, целостному восприятию двигательной активности как системы здорового образа жизни, развитию психомоторики [1].

Исследования О.В. Алмазовой, Д.А. Бухаленковой, А.Н. Вераксы, Е.А. Чичининой направлены на изучения влияния компьютерных игр на эмоционально-личностное развитие дошкольников. Ученые считают, что необходимым условием является качественный игровой контент, изображение, звук, временные рамки, а так

же подборка игр с учетом психофизиологических и психологических возрастных особенностей.

Изучение того, как взаимосвязаны занятия дошкольников на игровых компьютерных устройствах с их психомоторным развитием, является целью нашего исследования. Являясь основной деятельностью в дошкольном периоде, сюжетно-ролевая игра, претерпевает конструктивные изменения, связанные с цифровизацией общества, что не может не влиять на дальнейшее развитие и социализацию ребенка [2].

Развитие психомоторных способностей игровым компьютерным контентом предполагало следующие задачи:

- выявление компьютерных игр, динамичного характера соответствующих психофизиологическим и психологическим возрастным особенностям дошкольника;
- выявление компьютерных игр динамического характера, игровой потенциал которых удовлетворял бы естественную потребность дошкольника, в двигательной активности;
- выявление компьютерных игр динамического характера, с хорошей визуализацией игровой картинки, а так же с хорошим качеством звука;
- выявление компьютерных игр динамического характера, игровой потенциал которых способствовал бы развитию психомоторных способностей дошкольника.

В соответствии с поставленными задачами мы изучили дидактические возможности игрового потенциала консоли «PlayStation Move». Данная игровая консоль была на балансе дошкольной образовательной организации № 39 «Буратино» города Пятигорска, на базе, которой проводилось исследование. Игровая консоль была получена дошкольной образовательной организацией в виде гранта для насыщения контента её информационно-образовательной среды.

«PlayStation Move» это сверхчувствительная к движению игровая консоль. Игровой контроллер консоли оснащен камерой, которая осуществляет мониторинг двигательной активности играющего, в трехмерном пространстве. Благодаря трехмерной

сверхчувствительности игровой консоли достигается максимально точное выполнение психомоторного действия не только по траектории движения в трехмерной проекции, но и по прилагаемой мышечной силе, скорости, координации.

Дошкольный возраст является сенситивным для развития психомоторной сферы, именно в этом периоде формируются скоростные, силовые, координационные компоненты психомоторики.

В ходе исследования большого количества, доступных нам игр консоли «PlayStation Move», мы обратили внимание на игровые задания, способствующие на наш взгляд развитию скоростных, силовых, координационных компонентов психомоторики. Отобранные игры входят в категорию игр «праздник спорта». «Праздник спорта» это динамические игры, включающие в себя такие виды спорта как настольный теннис, волейбол, футбол и др.

После отбора и апробации игр мы пришли к выводу, что для успешного ведения игры и ее развивающего психомоторного эффекта необходимо соблюдать этапы обучения, а именно:

- на начальном этапе необходимо ознакомить дошкольника с целями, задачами, правилами, тактическими приемами игры; необходимо обучение правильному удержанию игровых контроллеров в руках, заменяющих спортивный инвентарь (ракетку для настольного тенниса, волейбольный мяч или лыжные палки); важно осуществлять индивидуальный подхода к каждому ребенку с учетом его психологических и психомоторных особенностей;
- на первом этапе необходимо изучить стойку игрока, поскольку все игровые приёмы, в отобранных нами играх, осуществляются из правильного исходного положения, связанного с подвижностью тазобедренных, коленных и голеностопных суставов нижних конечностей; так же этот этап включает разучивание движений рук и ног для отражения игровой атаки соперника;
- на втором этапе обучения мы добивались согласованных движений рук и ног в процессе игры, а также слаженной отработки психомоторных действий, нацеленных непосредственно на успешность игровой деятельности;

- на третьем этапе обучения дошкольник овладевает вполне классическими техническими приемами для ведения игры (нижней и верхней подачей, приемом и отражением мяча на месте и в прыжке и т.д.); может менять ход игры благодаря тактическому замыслу, ориентируется в судействе игры;
- на этапе совершенствования дошкольник берет на себя управление, ведение и прогнозирование тактического замысла игры, а успешное участие в игровых состязаниях с виртуальным соперником является показателем игрового совершенствования и психомоторного развития.

В нашем исследовании занятия на игровой консоли были включены в работу кружка «Олимпионик» и предполагали двух разовые занятия в неделю.

Успех развития психомоторных способностей в динамических компьютерных играх возможен при соблюдении ряда психолого-педагогических условий: необходим тщательный отбор игр динамического характера; игровой контент динамических игр должен соответствовать психологическим и физиологическим особенностям данного возрастного периода; видео картинка игры должна быть четкой и хорошо визуализированной, это условие необходимо и для слухового восприятия; необходимо дозировать работу на игровой компьютерной консоли, ограничивая игру по времени, не допуская переутомления; необходимо соблюдать этапы обучения в занятиях на игровой компьютерной консоли; необходимо ранжировать используемые игры, начиная обучение с более доступных игр на начальном этапе и постепенно переходя к более сложным играм в психомоторном и тактическом исполнении; необходимо соблюдать санитарно-гигиенические нормы, место для занятий на игровой компьютерной консоли должно быть свободным, хорошо освещенным, проветренным, игрового пространства должно быть достаточно для выполнения прыжковых и маховых двигательных действий; необходимо осуществлять психолого-педагогическое сопровождение всех этапов обучения; необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку, направленный на поддержку и закрепление ситуация

успеха; необходимо взаимодействие всех участников образовательно-воспитательного процесса [4].

Благодаря безграничному игровому потенциалу компьютерной консоли «PlayStation Move», возможности развития психомоторной сферы дошкольника неисчерпаемы. Динамическая игра подталкивает дошкольника выполнять игровые задания на высоком эмоциональном уровне, передавая ощущения реальности. Сверхчувствительность игровых контроллеров консоли позволяют регистрировать успешность игры, отражая тренировочный эффект от ее воздействия.

Развитие психомоторных способностей мы регистрировали стандартными методами функциональной диагностики:

- скоростной компонент психомоторных способностей мы регистрировали стандартным психофизиологическим тестом «скорость реакции» с помощью ученической линейки;
- силовой компонент психомоторных способностей регистрировали стандартным силовым динамометром;
- изменения координационной составляющей психомоторных способностей мы фиксировали психофизиологическим тестом «проба Ромберга».

Диагностика компонентов психомоторики проводилась дважды до начала исследования и после его завершения. Полученные данные позволяют нам сделать выводы о том, что:

- использование динамических игр категории «праздник спорта» в образовательном процессе дошкольной образовательной организации успешно развивают психомоторную сферу дошкольника;
- успех игровой деятельности в развитии психомоторных способностей дошкольника возможен при соблюдении психолого-педагогических условий;
- получая гамму разнообразных впечатлений от игрового опыта, дошкольник становится более гармоничным, естественным, успешным в своем психомоторном и дальнейшем развитии.
- успешное развитие психомоторных способностей с помощью динамических компьютерных игр подтверждает необходимость

интеграции компьютерных игровых технологий, в образовательную деятельность дошкольных образовательных организаций, обогатив и в корне изменив их развивающую среду в целом.

Литература:

1. *Гурьев С.В.* Влияние современных информационных технологий на развитие детей дошкольного возраста / С.В. Гурьев // Современное дошкольное образование. – 2018. – №1. – С.61–68
2. *Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А., Алмазова О.В.* Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников / А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова, Е.А. Чичина, О.В. Алмазова // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 27–40.
3. *Клопотова Е.Е., Кузнецова Т.Ю.* Использование «серьезных» компьютерных игр в образовательной работе с детьми / Е.Е. Клопотова, Т.Ю. Кузнецова // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 4. С. 41–45.
4. *Наумова Т.В.* Развитие психомоторных способностей детей дошкольного возраста в условиях информационно-образовательной среды: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Татьяна Валентиновна Наумова. Саратов, 2020. 220 с.
5. *Орбели Л.А.* Физическое воспитание / Л.А. Орбели.. – М; Л.: Изд-во АН СССР, 1961. – 234 с.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННЫХ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Панкратова Ирина Анатольевна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону



Аннотация. Статья посвящена актуальным проблемам адаптации старшеклассников. Описывается актуальность исследования, которая заключается в том, что в свете постоянно трансформирующихся условий обучения в старшей школе, изменения и технического усложнения процедуры контроля знаний, умений и навыков, приобретаемых учащимися старших классов адаптация старшеклассников становится важным аспектом деятельности педагога-психолога. В статье описывается исследование особенностей использования адаптивных стратегий и копинг-стратегий старшеклассниками из полных и неполных семей. Приведенные результаты исследования, дающие представление о применяемых старшеклассниками, воспитываемыми в полных и неполных семьях, стратегиях адаптации и совладания со стрессом, могут лечь в основу разработки программ психологической работы с молодежью, направленных на формирование и развитие у них стрессоустойчивости, способности приспосабливаться к новым требованиям и условиям жизни в социуме.

Ключевые слова: адаптация, копинг-стратегии, семья, неполная семья, старшеклассники.

FEATURES OF ADAPTATION AND COPING STRATEGIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS FROM FULL AND INCOMPLETE FAMILIES

Pankratova Irina Anatolyevna

Southern Federal University, Rostov-on-Don



Abstract: the article is devoted to the actual problems of adaptation of high school students. The relevance of the study is described, which lies in the fact

that in the light of constantly transforming conditions of education in high school, changes and technical complication of the procedure for monitoring knowledge, skills and abilities acquired by high school students, the adaptation of high school students becomes an important aspect of the activity of a teacher-psychologist. The article describes the study of the features of the use of adaptive strategies and coping strategies by high school students from complete and single-parent families. The given results of the study, which give an idea of the strategies of adaptation and coping with stress used by high school students who are brought up in complete and single-parent families, can form the basis for the development of psychological work programs with young people aimed at forming and developing their resistance to stress, the ability to adapt to new requirements and living conditions in society.

Key words: adaptation, coping strategies, family, single-parent family, high school students.

Анализ научной литературы показал, что структура родительской семьи и соответствующая атмосфера, в ней создаваемая, безусловно, оказывает влияние, как на формирование и развитие личности ребёнка, так и на формирование у него копинг-стратегий и адаптивных стратегий [3]. Так, все исследователи, работы которых были нами проанализированы, сходятся во мнениях относительно гораздо более здоровой атмосферы, создаваемой в полной семье, где присутствуют оба родителя. В то же время, говоря о причинах разрушения структуры полной семьи, авторы склоняются к той идее, что наиболее разрушительным для психики ребёнка из всех возможных обстоятельств, является развод родителей и та негативная атмосфера, которая создаётся в пока ещё формально полной семье, когда отношения родителей портятся и создаётся предразводная ситуация. У детей таких родителей зачастую страдают самооценка, возможность и способность принимать себя, появляются чувства вины, агрессивные и аутоагрессивные тенденции [2].

Помня про особенности старшего школьного возраста, который предполагает личностное самоопределение, выбор профессии, попытки строить партнёрские отношения, можно говорить о важности формирования таких необходимых навыков, как спо-

способность презентовать себя, справляться с вызовами реальности и стрессогенными ситуациями, адаптироваться в новых предлагаемых условиях и т.п. С опорой на всё сказанное ранее, мы можем говорить о том, что старшеклассники, воспитывающиеся в полных семьях, скорее всего, будут использовать более конструктивные копинг-стратегии, чем их сверстники из неполных семей, и смогут быстрее и успешнее адаптироваться в социуме [1].

Результаты проведённого эмпирического исследования позволяют нам говорить о следующих выявленных различиях в особенностях совладающего поведения старшеклассников из полных и неполных семей.

Выявленный с применением методики АСП-1 Н.Н. Мельниковой комплекс ведущих адаптивных стратегий, используемых респондентами, воспитывающимися в полных семьях («активное изменение себя», «пассивное подчинение условиям среды» и «уход из среды и поиск новой»), свидетельствует об их нежелании менять внешние условия. Им проще либо измениться самим с тем, чтобы принять предлагаемые условия, либо внешне к ним адаптироваться без глубоких личностных изменений. В случае же, когда ни то, ни другое не представляется возможным в силу различных причин (ценностных убеждений, смысложизненных ориентаций и т.п.), они предпочитают покинуть ту социальную среду, которая их перестала устраивать, и найти себе место в новой социальной среде, отвечающей их потребностям, ценностям и смыслам.

Результаты, полученные с применением методики WCQ Р. Лазаруса, свидетельствуют о том, что старшеклассники из полных семей, преимущественно используя комплекс таких копинг-стратегий, как «положительная переоценка», «бегство-избегание» и «планирование решения», стремятся находить во всех событиях своей жизни (даже в стрессогенных) позитивный смысл, использовать их положительные и конструктивные аспекты. Также им свойственно дистанцироваться от тревожащих событий, временно уходя от них в мир собственных фантазий, как бы отключаясь на время от негативных переживаний, особенно – трудно субъективно переносимых. Кроме того, они стремят-

ся логически выработать стратегию повеления в тревожащей их ситуации и найти выход из неё с применением актуальных средств и ресурсов с опорой на имеющийся у них опыт совладания со стрессом.

Результаты, полученные с применением методики ACS Э. Фрайдинберг и Р. Льюиса в адаптации Т.Л. Крюковой, свидетельствуют о том, что для старшеклассников из полных семей характерно использование «продуктивного стиля» копинг-поведения, в котором они особенно склонны применять такие стратегии, как «решение проблемы», «работа, достижения». Кроме того, им свойственно преобладание в профиле методики «беспокойства», относящегося к стратегиям «непродуктивного стиля» копинг-поведения. Таким образом, эти респонденты склонны решать проблемы конструктивно и действенно, систематически их осмысливая с учётом различных точек зрения и ориентируясь на успешность собственной деятельности, при этом они склонны тревожиться о будущем в целом, и о последствиях собственных действий, в частности.

Сравнение с респондентами из неполных семей даёт основание говорить о том, что старшеклассники из полных семей, в отличие от своих сверстников из семей с одним родителем, более настроены на активное взаимодействие, установление и поддержание контакта со своей социальной средой. Они более, чем старшеклассники из неполных семей, склонны активно и сознательно менять себя (своё отношение к ситуации, свои способы реагирования в социальной среде и т.д.), однако при определённых обстоятельствах они могут демонстрировать некую подстройку к сложившимся условиям, имеющую своей целью выждать время до начала изменений социальной реальности. Кроме того, у них отмечается склонность к применению таких копинг-стратегий, как «бегство-избегание» и «положительная переоценка» (что, однако, не подтверждено статистической достоверностью). Они больше склонны к поиску духовной опоры, чем их сверстники из неполных семей и более оптимистичны, более способны находить позитивные аспекты даже в негативных событиях и более склонны к продуктивному стилю копинг-поведения.

Исходя из полученных результатов и сделанных выводов, представляется необходимым обозначить возможные перспективы развития нашего исследования, которыми могут стать:

- расширение выборки респондентов в рамках выдвинутой гипотезы для более тщательного изучения особенностей использования старшеклассниками копинг-стратегий и адаптивных стратегий;
- использование полученных результатов в консультативной и психокоррекционной работе со старшеклассниками и их родителями;
- разработка лекционно-практических курсов в рамках учебных дисциплин «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Семейное консультирование» и др.

Литература:

1. *Акимова Е.В.* Проблема изучения копинг-стратегий в Отечественной и зарубежной психологии // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции, Москва, 25–27 апреля 2016 года / Министерство образования и науки РФ; Московский государственный университет дизайна и технологии. Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный университет дизайна и технологии», 2016. С. 6–10.
2. *Кинжибаева В.В.* Особенности стратегий поведения в конфликте подростков из полных и неполных семей // Евразийское Научное Объединение. 2021. – № 1–7(71). С. 487–488.
3. *Козлова Е.А.* Каким образом социально-экономические характеристики семьи связаны с благополучием ребёнка? // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 331–333.

**ФАКТОРЫ
ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ:
ГИГИЕНИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА РАСПИСАНИЯ УРОКОВ**

Романенко Юлия Анатольевна, Бахиркин Михаил Романович

*Донецкий республиканский институт развития образования,
Донецкий национальный медицинский университет
имени М. Горького», г. Донецк*



Аннотация. В статье представлены результаты исследования влияния положительно или отрицательно факторов на психическое здоровье и успешную деятельность старшеклассников общеобразовательного учреждения с углубленным изучением отдельных предметов. Осуществлено ранжирование факторов, влияющих на успешную учебную деятельность. Установлено, что наибольшее внешнее отрицательное влияние на успешность оказывает фактор увеличения образовательных нагрузок (1 ранг). Установлено слабую и умеренную связь между положительно и отрицательно влияющими на успеваемость обучающихся факторами. Осуществлена гигиеническая оценка расписания уроков в соответствии с распределением учебной нагрузки по рангам трудности уроков. Дана оценка ежедневной учебной нагрузки выпускников. Установлено, что на утомляемость обучающихся влияет не только занятия в школе, но и ежедневное количество домашних подготовок, успеваемость учащихся по предметам, дополнительные занятия, занятия в кружках и секциях.

Ключевые слова: распределение влияния факторов по рангу, гигиеническая оценка расписания уроков, психическое здоровье старшеклассников, учебная нагрузка, усталость.

MENTAL HEALTH FACTORS OF HIGH SCHOOL STUDENTS: HYGIENIC ASSESSMENT OF THE LESSON SCHEDULE

Romanenko Yulia Anatolyevna, Bakhirkin Mikhail Romanovich

*Donetsk Republican Institute of Education Development,
Donetsk National Medical University named after M. Gorky, Donetsk*



Abstract. The article presents the results of a study of the influence of positive or negative factors on mental health and successful activity of high school students of a general education institution with in-depth study of individual subjects. Ranking of the factors influencing successful educational activity is carried out. It is established that the factor of increasing educational loads (1rang) has the greatest external negative impact on success. There is a weak and moderate relationship between factors that positively and negatively affect students' academic performance. A hygienic assessment of the lesson schedule was carried out in accordance with the distribution of the workload by the ranks of the difficulty of lessons. The assessment of the daily academic load of graduates is given. It is established that the fatigue of students is affected not only by school classes, but also by the daily number of home preparations, student academic performance in subjects, additional classes, classes in circles and sections.

Keywords: distribution of the influence of factors by rank, hygienic assessment of the lesson schedule, mental health of high school students, academic load, fatigue.

Влияет ли усталость на состояние психического здоровья обучающихся? Бесспорно, да. Ответят многие ученые, учителя, психологи и медики. Понятно и то, что усталость не единственный фактор, влияющий на психическое здоровье обучающихся. Этот фактор тесно связан с успеваемостью, а значит с качеством образования [3]. Влияет ли расписание уроков на утомляемость учеников? Незнание связи выраженности негативных психических состояний со школьным расписанием и успеваемостью обучающихся определяют *актуальность выбранной темы исследования.*

В связи с этим мы посчитали актуальным провести работу по изучению распределения учебной нагрузки в 11-А классе

(табл. 1) по дням верхней и нижней недели согласно расписания в МБОУ «ШКОЛА № 14 ГОРОДА ДОНЕЦКА» с учетом трудности учебных предметов [4] и произведенных подсчетов суммы баллов на каждый день недели.

Суммарная нагрузка в начале и конце недели должна быть наименьшей (по ранговой шкале трудности). Положительно отметить, что таблица 1 этот факт демонстрирует в плане меньшей, но не наименьшей.

Таблица 1

**Распределение учебной нагрузки (ранг трудности уроков)
по дням верхней и нижней недели в 11-А классе**

Дни недели	Верхняя неделя		Нижняя неделя		Норма распределения нагрузки 9–11 класс, %	$\Delta X_{в}, \%$	$\Delta X_{н}, \%$
	Сумма баллов за день	$X_{в}, \%$	Сумма баллов за день	$X_{н}, \%$			
пн	28,7	20,4	34,3	22,3	19,0	1,4	3,3
вт.	31,4	22,3	27,8	18,1	22,0	0,3	-3,9
ср.	36,2	25,8	38,4	24,9	24,0	1,8	0,9
чт	18,0	12,8	23,5	15,3	16,0	-3,2	-0,7
пт	26,2	18,7	30,0	19,4	19,0	-0,3	0,4
Итого	140,5	100	154,0	100	100,0		

Наименьшая нагрузка в расписаниях верхней и нижней недель в четверг.

Данные таблицы 1 демонстрируют, что нерационально построено расписание нижней недели. Наблюдаем три подъема и относительно большая сумма баллов в понедельник. Отклонение от нормы распределения нагрузки в понедельник, на нижней недели, $\Delta X_{н} = 3,3 \%$ (табл. 1). Учащихся больше следует загрузить во вторник $\Delta X_{н} = -3,9 \%$ (табл. 1).

Расписание уроков на верхней неделе, можно допустить, как положительное. Отменим, что отклонение от нормы распределения нагрузки в понедельник на верхней неделе $\Delta X_{в} = 1,4 \%$ (табл. 1), а нагрузку в четверг можно увеличить $\Delta X_{в} = -3,2 \%$ (табл. 1).

Наблюдаем оптимальное расписание уроков верхней недели с незначительными нарушениями. График недельной нагрузки должен иметь вид одnogорбой кривой.

Школьное расписание оценивается положительно в том случае, если образуется 1 подъем – во вторник, среду и четверг или 2 – в среду и пятницу. Школьное расписание оценивалось как «нерациональное» при наибольшей сумме баллов в понедельник или субботу, а также при монотонном распределении учебной нагрузки в недельном цикле [4].

Следует отметить, что все уроки начинаются в 8.00, наличие большого перерыва и организация учебного процесса по модульной системе. Через каждые 30 мин занятий – перерыв. Все это снижает нагрузку на обучающихся. В старших классах сдвоенные уроки на фоне модульной технологии построения учебного процесса, наоборот, способствуют сохранению здоровья учащихся [4]. Хотим отметить как положительный момент снижения нагрузки – наличие на каждой неделе по 3 урока физической культуры и в расписании эти уроки расположены во вторник и пятницу последними уроками.

Не рекомендуется санитарными службами сочетать 2 или 3 трудных уроков подряд (например, физику, математику, иностранный язык) [1]. Мы наблюдаем сочетание 2-х уроков подряд во вторник и пятницу (верхняя неделя) и сочетание 3-х уроков – в понедельник и среду (нижняя неделя).

Следующим этапом исследования было оценить ежедневную учебную нагрузку. График дневной нагрузки должен иметь вид одnogорбой кривой [4]. Такой график может получиться только в пятницу на нижней неделе (табл. 2). Приближен к нему четверг и вторник на верхней неделе (табл. 2). На нижней неделе одnogорбый график только в пятницу (табл. 2).

В понедельник и во вторник (верхняя неделя) и вторник (нижняя неделя) стоят уроки с наибольшей нагрузкой, что не допустимо санитарными нормами, т.к. организм школьника находится в фазе вработывания в ритм учебы. В среду и четверг, а также на третьем и четвертом уроках можно давать самую большую нагрузку, т.к. это время оптимальной устойчивой работоспособности. В этот

период рекомендуется проводить контрольные, самостоятельные и лабораторные работы [5].

Таблица 2

**Подсчет суммы баллов по дням нижней недели
в отдельном классе**

Дни недели	Верхняя неделя		Нижняя неделя	
	Уроки	Баллы за уроки	Уроки	Баллы за уроки
пн	Алгебра	$5,5 \times 2 = 11$	Русский язык	$3,5 \times 2 = 7$
	История	4,2	Ин. язык	$5,4 \times 2 = 10,8$
	Право	2	Алгебра	$5,5 \times 2 = 11$
	Литература	$3 \times 2 = 6$	Алгебра внеуроч.	5,5
	Алгебра внеуроч.	5,5	-	-
вт	Физика	$5,2 \times 2 = 10,4$	Физика	$5,2 \times 2 = 10,4$
	Химия	$5,3 \times 2 = 10,6$	История	$4,2 \times 2 = 8,4$
	История	$4,2 \times 2 = 8,4$	Родной язык	$3,5 \times 2 = 7$
	Физ. культура	$1 \times 2 = 2$	Физ. культура	$1 \times 2 = 2$
ср	Геометрия	$6,6 \times 2 = 13,2$	Геометрия	$6,6 \times 2 = 13,2$
	Литература	$3 \times 2 = 6$	Информатика	$6,5 \times 2 = 13$
	Проект	$2 \times 2 = 4$	Русский язык	$3,5 \times 2 = 7$
	Информатика	$6,5 \times 2 = 13$	Астрономия	5,2
чт	Обществознание	$2 \times 2 = 4$	Экономика	5,2
	НВП	$1 \times 2 = 2$	Химия	5,3
	Алгебра	$5,5 \times 2 = 11$	Обществознание	$2 \times 2 = 4$
	Физ. культура	1	Литература	$3 \times 2 = 6$
	-	-	НВП	1
	-	-	Проект	2
пт	Русский язык	$3,5 \times 2 = 7$	Биология	$3,6 \times 2 = 7,2$
	Ин. язык	$5,4 \times 2 = 10,8$	Ин. язык	$5,4 \times 2 = 10,8$
	География	$4,2 \times 2 = 8,4$	Алгебра	$5,5 \times 2 = 11$
	-	-	Физ. культура	1
	Всего часов	36 часов	Всего часов	37 часов

Анализ показал, что в среду и четверг (верхняя неделя) в четверг (нижняя неделя) на 3, 4 уроках расположены предметы, однако с низким рангом трудности уроков от 1–3, а не с самым высоким.

Из таблицы 1 мы наблюдаем снижение недельной нагрузки в пятницу больше на верхней недели даже, в сравнении с нормой ($\Delta X_{\text{в}} = -0,3 \%$), хотя и на нижней недели снижение есть, но превышает норму незначительно ($\Delta X_{\text{н}} = 0,4 \%$).

Как положительный факт отмечаем, что класс занимается только в первую смену. Продолжительность уроков (от 30 до 45 мин) и перемен соответствует стандарту [1].

На утомляемость обучающихся влияет не только занятия в школе, но и ежедневно количество домашних подготовок, успеваемость учащихся по предметам, дополнительные занятия, занятия в кружках и секциях.

Таким образом, установлено слабую и умеренную связь между положительно и отрицательно влияющими на успеваемость обучающихся факторами на, что указывают средние коэффициенты корреляции для положительных $r_{\text{ср}} = 0,335$ и отрицательных $r_{\text{ср}} = 0,120$ факторов выбранных обучающимися [2].

Выявлено, что больше всего на учебную успешную деятельность, по мнению учеников, влияют внутренние факторы: положительно (желание иметь хорошие перспективы в будущем – 1 ранг; желание самосовершенствования – 2 ранг; хорошее здоровье – 2 ранг) и отрицательно (лень – 2 ранг; усталость – 2 ранг; отсутствие желания учиться – 3 ранг). Установлено, что наибольшее внешнее отрицательное влияние на успешность оказывает фактор увеличения образовательных нагрузок (1 ранг).

Осуществлена гигиеническая оценка расписания уроков в 11-А классе в соответствии с распределением учебной нагрузки по рангам трудности уроков в соответствии с которой, расписание уроков на верхней неделе, можно допустить, как положительное. Перспективным будет исследования подробного изучения психологических факторов, влияющих положительно или отрицательно на успешную учебную деятельность старшеклассников.

Литература:

1. *Богомолова Е.С.* Санитарно-гигиеническое обеспечение общеобразовательных организаций как фактор риска здоровью школьников / Е.С. Богомолова, Ю.Г. Кузмичев, А.Н. Писарева [и др.] // Медицинский альманах. – 2017. – № 4 (49). – С. 157–162.
2. *Романенко Ю.А.* Статистический анализ влияния факторов психического здоровья на успешную учебную деятельность [Текст] / Ю.А. Романенко, М.Б. Бахиркин // сб. материалов VIII Республиканской электронной научно-практической конференции «Качество естественно-математического образования: проблемы, реалии, перспективы» 19 апреля – 13 мая 2022 года. В 2 томах. Т. 1. / Под ред. Ю.А. Романенко, Т.Б. Волобуевой [и др.]. – Донецк: Истоки, 2022. – 85–92.
3. *Романенко Ю.А.* Формирование представления учителя о психологических факторах влияния на успеваемость старшеклассников [Текст] / Ю.А. Романенко // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета (Донецк, 27–28 октября 2022 г.). – Том 6: Педагогические науки. Часть 1 / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2022. – С.85–87.
4. *Суворова А.В.* Гигиена учебного процесса и состояние здоровья школьников при блочно-модульном обучении: монография / А. В. Суворова, И.Ш. Якубова, Н.П. Иванова. – СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2014. – 160 с.
5. Школа и психическое здоровье учащихся / под ред. С.М. Громбаха. – М.: Медицина, 1988. – 272 с.

РОЛЬ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЛИЧНОСТНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ С ДЕЗАДАПТИВНЫМИ ФОРМАМИ ПОВЕДЕНИЯ

Семенова Ксения Григорьевна

*Московский государственный психолого-педагогический
университет, г. Москва*



Аннотация. В работе представлен теоретико-методологический анализ отечественных и зарубежных источников содержания ценностных ориентаций подростков с дезадаптивными формами поведения. Перечислены конкретные виды ценностей подростков при определённых формах дезадаптации на основе уже ранее проведённых исследований. Обозначены актуальность и дальнейшая стратегия будущего эмпирического исследования.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, дезадаптация, дезадаптивная форма поведения, подросток.

THE ROLE OF THE VALUE ORIENTATION SYSTEM IN THE PERSONAL FORMATION OF ADOLESCENTS WITH MALADJUSTMENT FORMS OF BEHAVIOR

Semenova Ksenia Grigorievna

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow



Abstract. The article presents a theoretical and methodological analysis of domestic and foreign sources of the content of value orientations of adolescents with maladaptive behavior. The listed specific types of values in certain forms of maladaptation are based on previously cited studies. The relevance and the most effective strategy of empirical research is determined.

Keywords: values, value orientations, maladjustment, maladaptive form of behavior, adolescent.

Переходный период развития, в котором находится современное общество, характеризуется своей нестабильностью и неопределенностью, вследствие чего проблема ценностей выступает на первое место.

Проведя теоретико-методологический анализ отечественной и зарубежной литературы, посвящённой ценностям, можно сделать вывод, что система ценностных ориентаций является сложным философским, психологическим и социальным феноменом в структуре личности человека, который определяет собственное самоотношение личности, отношение к миру в целом, социуму и окружению. Ценностные ориентации определяют его направленность, содержание активности и форму поведения.

Проблема становления ценностных ориентаций в подростковом возрасте представляет интерес для изучения многих отечественных и зарубежных ученых, так как именно на этапе данного возрастного периода развития, в результате формирования системы ценностей как фундаментального новообразования, происходит интенсивная социализация, индивидуализация и развитие наиболее значимых личностных структур у подростка [1].

Особое внимание среди современных исследователей к изучению ценностей уделяется такой категории подростков, в поведении которых отмечаются социально-психологические дезадаптационные проявления. Специфика структуры их ценностных ориентаций уже нашла эмпирическое подтверждение в ряде научных исследований. Рассмотрим некоторые из них.

Определено, что для подростков с агрессивной формой поведения характерно: стремление к власти, самостоятельность, независимость, получение удовольствия и достижение личного успеха. У них отсутствует система ценностей, а внутренний ценностный конфликт является фактором проявления агрессии [4].

Подростки со склонностью к правонарушениям характеризуются «рыхлостью» системы личностных ценностей, в данном случае отмечается игнорирование общезначимых социальных ценностей и ориентация на ценности криминальной субкультуры.

При этом, у них отмечается значимая ценность «безопасности» как личной, так и близких, значимых людей [7].

Система ценностных ориентаций у несовершеннолетних с аддиктивной формой поведения на сегодняшний день изучена в большей мере. Подростки с интернет-зависимостью отличаются стремлением к получению простых удовольствий, которые не требуют особых усилий, т.е. их ценностные ориентации можно в целом характеризовать как гедонистические. Подростки с химической формой зависимости пытаются обесценить значимость здоровья, диссимулировать свои недомогания, также они демонстрируют недостаточность самоконтроля и честности. Общим для всех подростков с аддиктивной формой поведения является то, что они, как правило, обесценивают планы на будущее и игнорируют прошлый негативный опыт [2].

Подростки склонные к уходу из дома (бродяжничеству) обесценивают взаимоотношения с окружающими, у них отмечается опасение непринятия и проявление агрессивности, враждебности со стороны близких людей, сверстников и социума в целом. Для них характерно резкое снижение всех мотивационных характеристик, обесценивание интеллектуальной и познавательной деятельности [6].

Склонные к аутоагрессивному поведению подростки более высоко ценят семью, уверенность в себе, эффективность в делах и имеют достаточно высокий уровень ориентации на труд. Представление о возможности совершения суицида формируется у несовершеннолетнего в результате конфликта, в котором происходит обесценивание значимого, что вызывает внутренний дисбаланс, кризис и, как следствие, склонность к суицидальной форме поведения [3].

В общей характеристике ценностных ориентаций подростков с разными типами отклоняющегося поведения, авторы определяют, что они ориентированы на материально-обеспеченную жизнь, свободу, удовольствия и др. В систему ценностей подростков не входят такие качества как, ответственность, чувство долга, терпимость к окружающим. Для них важно не общественное признание, а их собственный статус в обществе [5, 7].

Таким образом, на основании краткого обзора, мы приходим к выводу, что ценностные ориентации – это внутренние факторы социально-психологической дезадаптации, которые при определенных сочетаниях с личностными особенностями приводят к конкретным формам отклоняющегося поведения. Выявленная связь, в уже имеющихся исследованиях, ценностных ориентаций подростков с различными формами проявления социально-психологической дезадаптации является довольно значимым шагом в осмыслении содержания, организации коррекционной и профилактической работы с подростками.

В связи с вышеизложенным считаем значимым в будущем эмпирическом исследовании конкретизировать научное понимание ценностных ориентаций и социально – психологической дезадаптации. Определить границы наиболее устойчивых и глубоких форм проявления социально-психологической дезадаптации в подростковом возрасте. Дифференцировать ценностные ориентаций в связи с конкретными формами дезадаптации, что может быть положено в основу поиска способов воздействия на систему ценностей с целью предупреждения возникновения дезадаптационных тенденций в социально-психологическом развитии подростков.

Литература:

1. *Буреломова А. С.* Социально-психологические особенности ценностей современных подростков: дисс... канд. психол. наук. М. – 2013. – 195 с.
2. *Власова Н.В., Новокрещенова Г.А.* Сравнительный анализ ценностных ориентаций подростков с разными видами аддиктивного поведения // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2019. – Т. 24, № 4(79). – С. 362–368.
3. *Войцех В.Ф., Гальцев Е.В.* Нарушение адаптации и суицидальное поведение у молодежи // Социальная и клиническая психиатрия. – 2019. – Том 19, № 2. – С. 17–24.
4. *Киселева А.В.* Внутренний ценностный конфликт как фактор агрессивного поведения в юношеском возрасте: автореферат дисс.... кан. психологических наук. М. – 2005. – 24 с.

5. Коваль В.В. Подростки «группы риска»: особенностиценностных ориентаций // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6(43). – С. 209–211.
6. Симаева И.Н., Бударина А.О., Хитрюк В.В., Вайткене О.В. Психологические предикторы бродяжничества подростков// Клиническая и специальная психология. – 2019. – Том 8., № 4. – С. 107–122.
7. Фокина И.В. Специфика ценностных ориентаций подростков с девиантным поведением // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2010. – №9. – С. 61–63.
8. Jurado M.M., Fuentes M.D. Interpersonal Values and Academic Performance Related to Delinquent Behaviors // Educational Psychology. – 2016. – no. 7. – pp. 63–82.

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ:
КРЕАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ
КАК ФОРМИРУЮЩИЙ ФАКТОР
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**
(на примере обучающихся в 9-х классах)

*Тукфеева Юлия Владимировна, Кнышева Татьяна Петровна,
Рыжова Ирина Дмитриевна*

*Московский государственный психолого-педагогический
университет, г. Москва*



Аннотация. Представлен анализ зарубежных и отечественных исследований по теме креативное мышление. В рамках реализации программы по внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: креативное мышление» проведено исследование на выявление особенностей креативного мышления подростков, достигших 15 лет как формирующего фактора профессионального самоопределения, и представлены результаты исследования по креативности мышления и профессионального самоопределения обучающихся 9-х классов Самарской области, Ставропольского района, ГБОУ ООШ п. Приморский. Проведен сравнительный анализ данных исследования обучающихся 9-х классов, полученных в начале и конце 2021–2022 учебного года, с помощью применения метода математической статистики – параметрического критерия t-Стьюдента.

По результатам исследования профессионального самоопределения определены более выраженные приобретенные склонности у обучающихся 9-х классов.

Ключевые слова: PISA, креативное мышление, профессиональное самоопределение, подросток, функциональная грамотность.

FUNCTIONAL LITERACY:
CREATIVE THINKING OF ADOLESCENTS AS A FORMING
FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION
(on the example of 9th graders)

*Tukfeeva Yulia Vladimirovna, Knysheva Tatyana Petrovna,
Ryzhova Irina Dmitrievna*

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow



Abstract. The article presents an analysis of foreign and domestic research on the topic of creative thinking. As part of the implementation of the extracurricular activity program “Functional literacy: creative thinking”, a study was conducted to identify the features of creative thinking of adolescents over the age of 15 as a formative factor of professional self-determination, and the results of a study on creative thinking and professional self-determination of 9th grade students of the Samara region, Stavropol region, SBEI BSS s. Primorsky. A comparative analysis of the results of the study of 9th grade students, which was conducted at the beginning and end of the 2021–2022 academic year, using the method of mathematical statistics the parametric Student’s t-test.

According to the results of the study of professional self-determination, more pronounced acquired inclinations in students were determined 9th grade.

Keywords: PISA, creative thinking, professional self-determination, teenager, functional literacy.

Согласно государственной программе Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Развитие образования» (2018–2025 годы) [3], проводится международная оценка функциональной грамотности обучающихся в возрасте 15 лет [6]. Оценка качества образования PISA (Programme for International Student Assessment) проводится по 6 направлениям с 2021 года: читательская грамотность, естественнонаучная грамотность, математическая грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление [2]. Каждое направление включает задания, при решении которых обучающиеся демонстрируют уровень сформированности функциональной грамотности. В свя-

зи с этим, креативное мышление не вызывает сомнений в актуальности, как и другие виды грамотности, демонстрируя способность исследовать и моделировать проблемные ситуации практического назначения, применять интуицию, рассуждать, комментировать свои действия, преобразовывать одни формы в другие.

Изучение креативного мышления привлекает внимание не только зарубежных, но и отечественных исследователей, среди которых Д.Б. Богоявленская, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкин, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Дружинин и др.

Дж. Гилфорд, К. Тейлор, П. Торренс, и др. в качестве основных показателей творческого (креативного) мышления выделяют: беглость, гибкость, разработанность и оригинальность [1], которые указывают на открытость к новому опыту, толерантность к неопределенности, независимость мышления и «открытость ума», эстетическое чувство, стремление к красоте, интуицию и воображение, скорость мышления и способность к генерации идей. В качестве дополнительного показателя творческого мышления Ф. Вильямс рассматривает способность к образной передаче сути изображенного на рисунках, через прямое описание или скрытый смысл, подтекст [5].

Развитие креативного мышления формирует межпредметные связи и интегрирует имеющиеся знания, умения и навыки. Получение нового знания и умение его применять для решения практических задач, позволяет сориентироваться в сформированных навыках и, соответственно, определиться в выборе профессиональной направленности. У старшеклассников, достигших 15-летнего возраста, практического и социального опыта недостаточно для уверенного самоопределения [2].

Существенный вклад в понимание проблемы профессионального самоопределения внесли Л. Йовайши, А. Голомшток, Е.А. Климов, Р.С.Немов, Н.С. Пряжников, Г.В. Резапкина и др. Н.С. Пряжников отмечает, что профессиональное самоопределение является самостоятельным и осознанным нахождением смыслов жизнедеятельности в конкретной социально-экономической ситуации [4].

Следовательно, результатом профессионального самоопределения должно стать стремление к профессиональному росту и развитию, готовность к многозадачности и самообразованию, что в свою очередь, без навыков креативного мышления достаточно затруднительно.

В связи с этим, в Самарской области, Ставропольском районе ГБОУ ООШ п. Приморский, в рамках реализации программы по внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: креативное мышление» в 9-ых классах, 2021–2022 учебном году (в начале и конце учебного года) проводилась диагностика показателей креативности мышления и профессионального самоопределения.

Для оценки уровня креативного мышления применялась методика «Тест дивергентного (творческого мышления) Ф. Вильямса», в ходе которой выявлялись следующие показатели: беглость (Б), гибкость (Г), оригинальность (О), разработанность (Р) и название (Н) [5].

Для выявления профессиональной направленности использовался комплекс общепризнанных стандартизированных методик, адекватных возрастным особенностям, включающий в себя: 1) «Опросник профессиональных склонностей» (методика Л. Йовайши в модификации Г. Резапкиной), выявляющий степень склонности к работе с людьми, к исследовательской (интеллектуальной) и практической деятельности, к эстетической, к экстремальной и планово-экономической деятельности; 2) методика «Тип мышления» (в модификации Г. Резапкиной), определяющая преобладающий тип мышления.

Цель исследования заключалась в выявлении особенностей креативного мышления подростков, достигших 15 лет как формирующего фактора профессионального самоопределения.

Исследование осуществлялось в групповой форме с согласия родителей (законных представителей), в нём участвовало 65 обучающихся 9-х классов, (30 мальчиков и 35 девочек). Возрастной диапазон подростков составляет $M=15,5 \pm 0,3$.

Обработка данных осуществлялась в статистической программе IBM SPSS Statistics 24 for Windows.

Сравнительный анализ результатов в начале и в конце учебного года, с применением параметрического критерия t-Стьюдента, выявил, статистически значимое различие на уровне $p \leq 0,01$ общего уровня креативности ($t=38,56$). Значительно улучшились показатели беглости ($t=7,36$, $p \leq 0,01$), гибкости ($t=5,18$, $p \leq 0,01$), оригинальности ($t=22,29$, $p \leq 0,01$) и разработанности ($t=14,17$, $p \leq 0,01$) мышления. Показатель общего уровня креативности повысился от среднего до выше среднего уровня у 36 % исследуемых и от выше среднего до высокого у 64 % исследуемых.

Уровень гибкости мышления повысился от выше среднего до высокого у 45 % исследуемых, указывающий на скорость переработки информации, импровизационную продуктивность, легкость мышления в переключении с одной задачи на другую. Значительно изменился уровень оригинальности мышления от среднего до выше среднего (65 %) и высокого уровня (35 %), свидетельствующий о способности к проявлению творческого начала, что возможно при наличии определенного опыта и знаний. В конце года уровень разработанности повысился от среднего до выше среднего (72 %) и высокого (28 %), что указывает на склонность к качественному выполнению работы, детализации и анализу рассматриваемых идей и явлений. По результатам сравнительного анализа выявлено, большинство учащихся 91 % продемонстрировали уровнем передачи образного смысла выше среднего и 19 % высокий уровень, что указывает на достаточную вербализацию воображаемого контекста, умение владеть словом, выражать мысль.

При сравнении данных профессионального самоопределения в начале и в конце исследования в 2021–2022 учебном году более выраженную направленность приобрели склонность к работе с людьми, к эстетической, исследовательской и практической деятельности.

К концу учебного года предметно-действенное мышление выявлено на высоком уровне у 70 % исследуемых, что указывает на способ усвоения информации через движения, координацию, способность создавать предметы, водить машину, стоять у станка,

собирают компьютеры, заниматься спортом, танцами и т.п. Средний уровень развитости данного типа мышления отмечается у 30 % исследуемых. Также абстрактно-символическое мышление выявлено на высоком уровне у 17 % обучающихся и на среднем у 83 %, то есть средне выраженный интерес отмечается в области научных исследований, связанных с усвоением информации с помощью математических кодов, формул и операций у обучающихся.

Словесно-логическое мышление высоко развито у 62 % обучающихся, что свидетельствует о ярко выраженном вербальном интеллекте, благодаря которому можно реализовать себя как преподавателя, переводчика, писателя, филолога, журналиста, руководителя, политика и общественного деятеля. Это указывает на способность формулировать свои мысли и доносить их до людей. Средний уровень развитости данного типа мышления отмечается у 38 % обучающихся.

Наглядно-образное мышление характеризуется высоким уровнем развития у 45 % обучающихся и средним у 55 % исследуемых. Это указывает на художественный склад ума, который позволяет реализоваться в профессиях архитектор, конструктор, дизайнер, художник, режиссер и т.д. Креативность как способность мыслить творчески, находить нестандартные решения задачи – у 62 % обучающихся на высоком уровне, на среднем – у 38 % исследуемых. Это редкое и ничем не заменимое качество, отличающее людей, талантливых в любой сфере деятельности.

Таким образом, показатели креативного мышления: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность мышления влияют на формирование и развитие склонностей к гуманитарной, эстетической, исследовательской и практической видам деятельности реализующихся в профессиях творческого характера, связанных с изобразительной, музыкальной, литературно-художественной, актерско-сценической деятельностью.

Литература:

1. Жукова Е.С. Анализ показателей креативности в тестах Е.П. Торренса, или что определяют тесты креативности? / Е.С. Жукова//

- Психология творчества и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 20–21 апреля 2018 г.: сборник статей / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – Москва: МПГУ, 2018. – С. 134–139.
2. Основные подходы к оценке креативного мышления в рамках проекта «мониторинг формирования функциональной грамотности» / Н.А. Авдеенко, М.Ю. Демидова, Г.С. Ковалева [и др.]// Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4(61). – С. 124–145. – EDN FRVKDU.
 3. Приказ Минобрнауки России от 31 августа 2020 г. № 1137. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009150025> (дата обращения: 04.04.2022). – Текст: электронный.
 4. *Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение: Теория и практика. М.: Академия, 2008. 317 с.
 5. *Туник Е.Е.* Модифицированные креативные тесты Вильямса. – СПб: Речь, 2003. – 96с.
 6. PISA: креативное мышление. – Минск: РИКЗ, 2020. – 70 с.

**ВЛИЯНИЕ ТАКТИКИ РАЗРЕШЕНИЯ
РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКОГО КОНФЛИКТА
НА АГРЕССИВНОСТЬ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ
В ПЕРИОДЫ ДЕТСТВА И РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**

Чжао Сылу, Фурманов Игорь Александрович

Белорусский государственный университет, г. Минск



Аннотация. Данная статья посвящена исследованию влияния тактик разрешения родительско-детского конфликта и агрессивности китайских студентов в периоды детства и ранней взрослости. По результатам регрессионного анализа, тактики разрешения конфликта между родителями и детьми повлияли на агрессивность детей. Примечательно, что китайские родители часто использовали физическую жестокость, телесные наказания и психологическую агрессию для разрешения конфликта. Кроме того, китайские матери чаще использовали насильственные тактики родительского воспитания по сравнению с отцами.

Ключевые слова: агрессивность, дисциплинирование, проявление жестокости, психологическая агрессия, телесные наказания, физическая жестокость.

**THE IMPACT OF PARENT-CHILD CONFLICT RESOLUTION
TACTICS ON CHINESE STUDENTS' AGGRESSION DURING
CHILDHOOD AND EARLY ADULTHOOD**

Zhao Silu, Furmanov Igor Aleksandrovich

Belarus State University, Minsk



Abstract. This article investigates the influence of parent-child conflict resolution tactics and aggressiveness of Chinese students during childhood and early adulthood. According to the results of regression analysis, parent-child conflict resolution tactics influenced children's aggressiveness. Notably, Chinese

parents often used physical violence, corporal punishment and psychological aggression to resolve conflict. In addition, Chinese mothers were more likely to use violent parenting tactics compared to fathers.

Keywords: aggressiveness, discipline, cruelty, psychological aggression, corporal punishment, physical cruelty.

Отношения между родителями и детьми обычно определяются как взаимные отношения между родителями и детьми, и это самые основные и важные межличностные отношения в семейных межличностных отношениях. Семейное воспитание в целом и родительско-детские отношения в частности имеют различные характеристики по мере взросления детей. И связь между родителями и детьми длится всю жизнь и, скорее всего, сохранится и после ранней взрослости. Взрослые дети наблюдают за взрослыми и учатся у них тому, как правильно развивать связь между родителями и детьми, а также тому, как создавать свои собственные семьи. Возникновение семейного конфликта может привести к разочарованию и недоверию в собственной жизни, а также к разрушению отношений с ушедшими родителями, что может привести к беспомощности в будущем. Поэтому, на наш взгляд, изучать особенности конфликтов между родителями и детьми в ранней взрослости не менее важно, чем в детстве.

Исследования взаимосвязи между стилями воспитания и детской агрессивностью показывают, что стили воспитания являются обобщением моделей родительского поведения и отражают суть отношений между родителями и детьми. Л. Мяо [5] обнаружила, что различные стили воспитания подавляют или усиливают подростковую агрессивность, в частности, эмоциональный, теплый и понимающий стили воспитания подавляют подростковую агрессивность, в то время как строгие наказания, чрезмерное вмешательство и защита, а также отрицание отрицания усиливают подростковую агрессивность. С.А. Браун [2] также предположил, что отрицательные стили воспитания матерей были положительно связаны с репрезентируемой учителями реляционной агрессивностью.

стью у девушек. М. Гуо [6] отмечает, что чем более отрицательным является стиль воспитания в семье происхождения, тем более агрессивными являются их дети. Г. Луо и коллегами [7] в своем исследовании пришли к выводу, что жесткое, отвергающее и отрицающее отношение родителей может быть важным фактором психологической фрустрации их детей, что приводит к возникновению агрессивного поведения. В определенной степени стиль семейного воспитания может предсказать возникновение агрессивного поведения. В последующем исследовании также было обнаружено, что родительские стили наказания значительно предсказывают антисоциальное поведение в возрасте 30 лет [8]. Также исследование, проведенное на студентах, показало, что общая агрессия значительно и положительно связана с наказанием отца, предпочтением отца, наказанием матери и вмешательством матери в воспитание; физическая и вербальная агрессия значительно и положительно связана с наказанием отца, отвержением отца и отвержением матери в воспитании [9]. Кроме того, жестокость в детстве, как распространенный вид домашнего насилия, связана с агрессивностью во взрослой жизни.

Многие исследователи рассматривали взаимосвязь между родительско-детским конфликтом и тактиками его разрешения, стилями семейного воспитания и агрессивностью в китайских семьях с точки зрения родителей, но лишь немногие исследования были посвящены взаимосвязи между тактиками разрешения родительско-детского конфликта и агрессивностью в китайских семьях.

Методика «Шкала тактики поведения в родительско – детском конфликте» (CTSPC) была разработана М.А. Строссом. Методика включает 22 утверждения о способе разрешения конфликта со стороны родителей [3; 4]. CTSPC включает в себя пять тактик: дисциплинирование, психологическую агрессию, телесные наказания, проявление жестокости и физическую жестокость.

Методика «Шкала агрессивности» (AQ), разработанная А.Х. Бассом и М.П. Перри для измерения агрессивности [1; 10], состоит из 29 вопросов и имеет четыре подшкалы: физическая агрессия, вербальная агрессия, гнев и враждебность.

Таблица

Влияние тактик разрешения родительско-детского конфликта на агрессивность китайских студентов в периоды детства и ранней взрослости

Детство					
Модель	В	Ст. ошиб.	β	t	Р-уровень
Физическая агрессия					
Физическая жестокость со стороны отца	0,868	0,395	0,182	2,195	0,030
Физическая жестокость со стороны матери	1,188	0,562	0,175	2,115	0,036
КМК= 0,290, КМД= 0,084, F= 6,829, p= 0.001					
Вербальная агрессия					
Физическая жестокость со стороны матери	1,109	0,323	0,270	3,435	0,001
Телесные наказания со стороны отца	0,170	0,079	0,169	2,152	0,033
КМК= 0,346, КМД= 0,120, F= 10,127, p< 0,0001					
Гнев					
Телесные наказания со стороны матери	0,223	0,089	0,201	2,519	0,013
КМК= 0,201, КМД= 0,041, F= 6,345, p= 0,013					
Враждебность					
Психологическая агрессия со стороны матери	0,406	0,172	0,210	2,364	0,019
Телесные наказания со стороны матери	0,281	0,138	0,180	2,029	0,044
КМК= 0,338, КМД= 0,114, F= 9,604, p< 0,0001					
Взрослость					
Модель	В	Ст. ошиб.	β	t	Р-уровень
Физическая агрессия					
Проявление жестокости со стороны матери	0,455	0,203	0,181	2,241	0,026
КМК= 0,181, КМД= 0,033, F= 5,024, p= 0,026					
Гнев					
Телесные наказания со стороны отца	0,343	0,161	0,172	2,129	0,035
КМК= 0,172, КМД= 0,030, F= 4,532, p= 0,035					
Враждебность					
Психологическая агрессия со стороны матери	0,572	0,216	0,212	2,645	0,009
КМК= 0,212, КМД= 0,045, F= 6,998, p= 0,009					

Эмпирическая база исследования: выборку данного исследования составили 155 китайских студентов (80 мужчин и 75 женщины) в возрасте 19–29 лет.

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью пакета прикладных данных SPSS (версия 13.0). Был проведен регрессионный анализ.

Результаты регрессионного анализа представлены в таблице. Так, полученные данные позволяют утверждать, что в период детства физическая жестокость со стороны матери может влиять на физическую агрессию детей ($\beta = 0,175$) и вербальную агрессию ($\beta = 0,270$). Использование телесных наказаний матерью может привести к появлению гнева ($\beta = 0,201$), а также враждебности ($\beta = 0,180$). На такую черту детей как враждебность влияет психологическая агрессия матери ($\beta = 0,212$).

Иное влияние на агрессивность детей в детстве оказывают отцовские тактики разрешения конфликта. Так, использование отцами тактики физической жестокости выступает в качестве предиктора физической агрессии ($\beta = 0,182$), а телесных наказаний – вербальной агрессии ($\beta = 0,169$).

В период ранней взрослости спектр влияния тактик разрешения родительско-детского конфликта, влияющих на агрессивность детей существенно снижается. Так, только проявление жестокости со стороны матери оказывает влияние на физическую агрессию ($\beta = 0,181$) и психологической агрессии на враждебность ($\beta = 0,212$), использование телесных наказаний со стороны отца усиливают проявление черты гнева ($\beta = 0,172$).

Таким образом, тактики разрешения конфликта между родителями и детьми могут влиять на агрессивность в детстве и ранней взрослости. Примечательно, что независимо от пола, на агрессивность больше всего влияли насильственные дисциплинарные стили, то есть разрешение родительско-детского конфликта с помощью физического насилия, телесных наказаний и психологической агрессии, что согласуется с выводами Л. Мяо и др. Более того, китайские матери чаще использовали насильственные дисциплинарные тактики в детстве и ранней взрослости по сравнению

с отцами, что может быть связано с большей вовлеченностью матерей в процесс воспитания и социализации детей в китайских семьях.

Литература:

1. Фурманов И.А. Агрессивность белорусских осужденных с различным составом совершенного преступления/ И. А. Фурманов// Психология и право. – 2011. – № 2. – С. 117–125.
2. Parenting predictors of relational aggression among Puerto Rican and European American school-age children / Early Childhood Research Quarterly // Brown, S. A. [et al.]. – 2007. – 22с.
3. Strauss, M. A. Identification of child maltreatment with the parent-child conflict tactics scales: development and psychometric data for a national sample of American parents. / M. A. Straus, E. M. Kinard, L. M. Williams // Child Abuse & Neglect. – 1998. – Vol. 22, No. 4. – P. 249–270.
4. Strauss, M. A. The Multidimensional Neglectful Behavior Scale. Form A: Adolescent and adult-recall version [Electronic resource] / M. A. Straus, E. M. Kinard, L. M. Williams. – 1995. – Available in: <http://pubpages.unh.edu/~mas2/>.
5. 苗 丽阳. 青少年亲子依恋、父母教养方式与攻击性的关系研究: 硕士学位论文 / 丽阳 苗 = [Мяо Лиян. Исследование взаимосвязи между привязанностью родителей к детям, стилями воспитания и агрессией у подростков: магистерская диссертация / Лиян Мяо]. – Ганьсу, 2012. – 36с.
6. 郭 梅英. 大学生攻击行为倾向与原生家庭特质焦虑及心理健康的关系 / 梅英 郭, 广东 魏, 玉英 张 // 中国学校卫生 = [Гуо Мэй-Ин. Взаимосвязь между тенденциями агрессивного поведения и семейной чертой тревожности и психическим здоровьем среди студентов колледжа / Мэй-Ин Гуо, Гуандун Вэй, Ю-Ин Чжан // Школьное здоровье в Китае]. – 2010. – Т. 31, № 3. – С. 289–290.
7. 罗 贵明. 父母教养方式组合对大学生攻击行为的影响 / 贵明 罗 // 宜春学院学报 = [Луо Гуймин. Влияние сочетания родительских стилей на агрессивное поведение студентов колледжа /

- Гуймин Луо // Журнал колледжа Ичунь]. – 2009. – Т. 31, № 3. – С. 30–31.
8. 罗 贵明. 父母教养方式、自尊水平与大学生攻击行为的关系研究 / 贵明 罗 // 中国临床心理学杂志 = [Луо, Гуймин. Исследование взаимосвязи между стилем воспитания, уровнем самооценки и агрессивным поведением студентов колледжа / Гуймин Луо // Китайский журнал клинической психологии]. – 2008. – № 2. – С. 89–90.
 9. 张 卫. 青少年暴力及其预防 / 卫 张, 绮敏 潘 // 华南师范大学学报(社会科学版) = [Чжан Вэй. Подростковое насилие и его профилактика / Вэй Чжан, Цимин Пан // Журнал Южно-Китайского нормального университета (издание по общественным наукам). – 2004. – № 5. – С. 90–96.
 10. 张 真真. 父母冲突与大学生攻击行为的关系: 母子依恋和情绪不安全的中介作用: 硕士学位论文. 应用心理学 / 真真 张 = [Чжан Чжэньчжэнь. Связь между родительским конфликтом и агрессией среди студентов колледжа: посредническая роль привязанности матери к ребенку и эмоциональной незащищенности: магистерская диссертация. прикладная психология / Чжэньчжэнь Чжан]. – Цзинань, 2016. – 16с.

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
В ДЕТСКИХ САДАХ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Шукина Елена Геннадьевна

Забайкальский государственный университет, г. Чита



Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования по сопоставлению уровней субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью воспитателей в детских садах с разными видами образовательной среды. Были получены статистически значимые различия для высокого и низкого уровня субъективного благополучия, а также для высокого уровня удовлетворенности жизнью по шкале Э. Динера. Доказано, что в разных видах образовательной среды детских садов со статистически разной частотой встречаются разные уровни субъективного благополучия воспитателей, и наиболее благоприятными для субъективного благополучия являются творческая и безмятежная образовательная среда, относительно нейтральной – карьерная образовательная среда, а наименее благоприятной – догматическая образовательная среда. При этом уровень субъективного благополучия воспитателей, доминирующий в том или ином детском саду, может быть важнейшим фактором, определяющим ее вид.

Ключевые слова: образовательная среда, вид образовательной среды, субъективное благополучие, субъективное благополучие воспитателей, удовлетворенность жизнью.

SUBJECTIVE WELL-BEING OF TEACHERS IN KINDERGARTEN
WITH DIFFERENT TYPES OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Schukina Elena Gennadievna

Transbaikal State University, Chita



Abstract. The results of an empirical study comparing the levels of subjective well-being and life satisfaction of educators in kindergartens with different types of educational environment are presented. Statistically significant differences were obtained for high and low levels of subjective well-being, as well as for a high level of life satisfaction according to the E. Diener scale. It is proved that in different types of educational environment of kindergartens with statistically different frequency there are different levels of subjective well-being of educators, and the most favorable for subjective well-being is a creative and serene educational environment, relatively neutral is a career educational environment, and the least favorable is a dogmatic educational environment. At the same time, the level of subjective well-being of educators, which dominates in a particular kindergarten, can be the most important factor determining its type.

Keywords: educational environment, type of educational environment, subjective well-being, subjective well-being of educators, life satisfaction.

В последние десятилетия проблема субъективного благополучия педагогов является актуальной: через собственное субъективное благополучие педагог транслирует ученикам и воспитанникам адекватные поведенческие стратегии, формирует адаптивное самоотношение, повышает психологическую безопасность образовательной среды [1], [2], [6], [10].

Шамионов Р. М. пишет, что субъективное благополучие заключается, прежде всего, в положительном эмоционально-оценочном суждении человека о своей жизни, своей личности, об отношениях, в которые он включен. Выражается субъективное благополучие в адаптивном отношении к себе и окружению, в удовлетворенности жизнью и ощущении счастья [7].

Отмечается, что именно во взаимовлиянии личностных качеств педагога (самоуважение, уверенность в себе, жизнестойкость, позитивное отраженное самоотношение, потребность «служить», быть полезным другим, карьерная устойчивость, позиция «взрослый», низкая внутренняя конфликтность и самообвинение) и показателей позитивного функционирования личности достигается субъективное благополучие [3], [6].

Было обнаружено, что благополучие педагогов связано с позитивными отношениями с учащимися, коллегами и семьей, а также приводит к более высоким академическим результатам учеников, при этом личная компетентность в эмоциональной сфере может значительно способствовать благополучию педагогов [4], [5], [9].

В детском саду субъективное благополучие педагогов еще более важно: из-за большой потребности в эмоциональной связи со своими воспитателями дошкольники могут быть очень восприимчивы к проявлениям профессионального благополучия или неблагополучия. Благополучие воспитателей может влиять на эмоциональные переживания детей в группах через различные механизмы, например, через моделирование эмоций, через поддерживающую или неподдерживающую реакцию, а также оказывает влияние на эмоциональные ресурсы для воспитания детей [10].

В нашем исследовании мы сопоставляли уровни субъективного благополучия воспитателей детских садов с разными видами образовательной среды по В. А. Ясвину. В. А. Ясвин пишет, что образовательная среда представляет собой пространственно и/или событийно ограниченную совокупность возможностей для развития личности, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий [8]. Им определены следующие виды образовательной среды: догматическая, карьерная, безмятежная и творческая. В догматической среде на всех ее субъектов оказывается существенное административное давление, управление такой средой происходит через директивы и систему наказаний. В карьерной среде воспитатели работают с ориентацией на индивидуальные достижения, и здесь обычно страдают командные процессы и творчество. В безмятежной образовательной среде воспитатели расслаблены и спокойны, но их достижения и развитие не оптимальны. В творческой образовательной среде самовыражение и командный дух проявляются максимально, усиливают друг друга.

Базами исследования выступили 12 дошкольных образовательных учреждений г. Читы, 6 детских садов г. Ангарска и 3 детских

сада г. Иркутска Иркутской области (всего 21 детский сад). Всего в исследовании приняли участие 452 педагога. Все обследованные педагоги в дальнейшей исследовательской работе рассматривались как совокупная выборка, то есть без учета региона. Тот факт, что детские сады находятся в разных регионах России (Забайкальский край и Иркутская область), обеспечивает большую свободу выборки от действия региональных социокультурных факторов.

Психодиагностическими методами эмпирического исследования выступили: 1) модифицированная для детских садов методика экспертизы образовательной среды В. А. Ясвина, в которой вид образовательной среды детского сада выводился из состояния десяти отдельных показателей (широта, интенсивность, осознанность, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность, устойчивость), 2) шкала субъективного благополучия А. Perrudet-Badoux, G. Mendelssohn и J. Chiche, в адаптации М. В. Соколовой, представляющая собой инструмент для измерения субъективного благополучия на основе оценки качества эмоциональных переживаний человека от оптимизма, бодрости, уверенности в себе до чувства подавленности, раздражительности, ощущения одиночества, 3) шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера, дающая когнитивную оценку соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида и отражающая общую меру внутренней гармонии и психологической удовлетворенности.

Были выполнены расчеты с помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса, позволяющего сопоставлять показатели в нескольких группах (в данном случае – уровней субъективного благополучия по двум методикам в четырех видах детских садов с разными видами образовательной среды).

Были получены следующие результаты.

При сопоставлении каждого из уровней субъективного благополучия по шкале А. Perrudet-Badoux, G. Mendelssohn и J. Chiche в детских садах с разными видами образовательной среды были получены следующие результаты: для полного и умеренного субъективного благополучия $H_{\text{эмп.}}$ составил 9,6 ($p \leq 0,05$), для среднего

уровня субъективного благополучия $H_{\text{эмп.}} = 2,1$ (недостовверные различия), а для низкого уровня субъективного благополучия / неблагополучия $H_{\text{эмп.}}$ показал значение 9,8 ($p \leq 0,05$). Было статистически доказано, что полное и умеренное субъективное благополучие достоверно преобладает в детских садах с творческой и безмятежной образовательной средой, а низкий уровень субъективного благополучия достоверно чаще встречается с детских садах с догматической образовательной средой.

При сопоставлении каждого из уровней удовлетворенности жизнью по шкале Э. Динера в выборках детских садов с разными видами образовательной среды были получены следующие результаты: для полной удовлетворенности жизнью $H_{\text{эмп.}}$ составил 12,5 ($p \leq 0,05$), для умеренной / средней удовлетворенности $H_{\text{эмп.}} = 1,8$ (незначимое различие), для низкого уровня удовлетворенности жизнью / неудовлетворенности $H_{\text{эмп.}} = 2,1$ (незначимое различие). Доказано, что полная удовлетворенность жизнью достоверно чаще встречается у воспитателей, работающих в детских садах с творческой и безмятежной образовательной средой.

Из полученных расчетов с применением Н-критерия видно, что карьерная среда является нейтральной с точки зрения субъективного благополучия – относительно нее различия по уровням субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью не были выявлены. Контрастными с этой точки зрения являются творческая и догматическая среды – в них достоверно чаще проявляются соответственно высокие и низкие уровни субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью. Безмятежная образовательная среда в этом сопоставлении показывает результаты, близкие к творческой среде – в ней воспитатели характеризуются субъективным благополучием и удовлетворенностью жизни в довольно большой степени.

Примечательно, что для низкого уровня удовлетворенности жизнью статистически значимых различий для разных типов образовательной среды получено не было. Вероятно, неудовлетворенность жизнью является настолько тотальным психологическим состоянием, что у по-настоящему неудовлетворенных жизнью

людей оно не меняется в зависимости от среды на работе. Даже самая благоприятная творческая образовательная среда не может существенно повысить удовлетворенность жизнью у тех воспитателей, которые переживают глубокие личностные кризисы, депрессию и другие хронически длящиеся негативные состояния, – здесь чаще всего нужны более разнонаправленные воздействия, включая психотерапию.

Таким образом, было доказано, что в разных видах образовательной среды детских садов со статистически разной частотой встречаются разные уровни субъективного благополучия воспитателей, и наиболее благоприятной для субъективного благополучия является творческая и безмятежная образовательная среда. В то же время есть логические основания полагать, что сам по себе уровень субъективного благополучия воспитателей, доминирующий в том или ином детском саду, может быть важнейшим фактором, определяющим ее вид.

Литература:

1. *Бородкина Е.В.* К вопросу изучения субъективного благополучия в профессионально-педагогической деятельности/ Е.В. Бородкина// Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 28. – С. 31–34.
2. *Жданова Н.Е., Мухлынина, О.В.* Исследование психологического благополучия педагогов/ Н.Е. Жданова, О.В. Мухлынина// Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 2. С. 14–17.
3. *Заусенко И.В.* Психологическое благополучие педагога/ И.В. Заусенко// Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 28–31.
4. *Куликов Л.В.* Здоровье и субъективное благополучие личности // Психология здоровья / Ред. Г.С. Никифоров. СПб., Изд-во СПб-ГУ, 2000. (глава в коллективной монографии). С. 405–442.
5. *Куликов Л.В.* Детерминанты удовлетворенности жизнью/ Л.В. Куликов// Общество и политика / Ред. В.Ю. Большаков. СПб., Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000, с. 476–510.

6. *Лактионова Е.Б.* Психологические детерминанты и личностные ресурсы субъективного благополучия участников образовательной среды/ Е.Б. Лактионова, М.Г. Матюшина // Научное мнение. – 2018. – № 1. – С. 63–72.
7. *Шамяионов Р.М.* Субъективное благополучие в контексте развития субъекта / Р.М. Шамяионов// Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлев. – Москва: Институт психологии РАН, 2018. – С. 1757–1763.
8. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
9. *Fiorilli C., Paul W.Y.H., De Stasio S., Castro F.V., Benevene P.*, eds. (2020). Well-Being of School Teachers in Their Work Environment. Lausanne: Frontiers Media SA. doi: 10.3389/978-2-88966-064-3
10. *Kwon K.-A., Horm D. M., Amirault C.* (2021) Early childhood teachers' well-being: What We Know and Why We Should Care // Zero to three Journal. 2021. 41(3). P. 35–44.

ANXIETY AND STRESS AMONG INDIAN ADOLESCENTS

Debajyoti Gupta

Tripura University, India, Agartala, Tripura



Abstract. Adolescents frequently have to face with various stress and anxiety that could be potential threats to their healthy development and well-being. Most important is the mental health consequences of stress and anxiety in adolescents, such as depression, suicide, physical and mental health problems, emotional problems and many more. In this dissertation, I described physiologically how stress and anxiety affect the health of adolescents, and how they lead to many physical problems such as hypertension, cardio vascular disease and illnesses. Furthermore, what are the causes of stress and anxiety in adolescents is the question studied by different researchers and I tried to identify some of the reasons for stress and anxiety in adolescent as well as provided some solution to it.

Keywords: stress, anxiety, disease, problems, solution.

Research Methodology

This paper is a theoretical research work and has been reviewed from the secondary data available, through conceptual models, various past journals, research papers, and other useful websites related to Adolescents; problems of Adolescents: physical and mental as well as Suicidal thoughts. For conducting this review research, related articles were focused on and keywords like “stress and anxiety”, “Physical and mental health”, “suicide problems”, “youths”, and “social and emotional problems” were used. For identifying articles that focussed on the theme of stress and anxiety among Indian adolescents, specific terms like “suicide”, “Physical and mental problems”, “youths”, “social and emotional problems,” and other related words were used. Finally, conclusions have been made based on the findings as discussed from different reviewed articles.

This work is done on the basis of secondary data. This data has been collected from books, research articles, websites and internet source.

Mental and physical problems occurs due to severe anxiety and stress

Adolescents may experience stress every day. They develop stress and anxiety in them because they have to face different situation. These stresses on him/her are more harmful, dangerous and painful. So what are the causes of stress and anxiety in them is the question by different types of researcher and I have identified some of the reasons for adolescents stress and anxiety, such as:

1. Negative thoughts or feelings about themselves- They think about their future but are at a loss to do the most right things in life.
2. Problems with friends and/or peers at school – some children in the school or when they are in group they find that many children are making fun of them and this creates a problem in the mind of that child and this lead to a fear and he/she tries to exclude themselves from that environment, and wants to stay alone.
3. Unsafe living environment/neighborhoods- If a child and his/her family live in an environment which is totally unsafe than it will create a bad effect in their mind because they will be in fear.
4. Separation or divorce of parents- Many families are facing these types of problems now a day's fights among parents and finally which will lead to divorce creating depression in the mind of the youths.
5. Chronic illness or severe problems in the family- Some children face a chronic illness and various types of family problem and it is also a cause of stress and anxiety.
6. Death of a loved one – I t is also an important cause when a child losses their loved once and after that this situation leads them to depression.
7. Taking on too many activities or having too high expectations – we all dream bigger and if we fail to make our dream come true than it will lead us to depression, anxiety and stress. It is one of the most important points in our lives.
8. Family financial problems - It is a most common problem seen today, and it is common in both middle class and lower middle class families.

9. Depression, Anxiety, and Hopelessness – Several studies have proved that feelings of depression and hopelessness are much increasing stress and anxiety.

How to put solution to this problem of stress and anxiety

- a. Monitor their kids if stress is affecting their teen's health, behavior, thoughts, or feelings
 - b. Listen carefully to teens and watch what they are doing.
 - c. Support them to take part in sports and other pro-social activities.
- This three points how parents can help their kids.

Conclusion

The study reveals that adolescents take many physical and emotional changes. Adolescents often face severe stress and anxiety due to many reasons; hormonal changes, physical health issues, mental illness, conflict with parents and siblings, conflict with peers groups, academic pressure, and adjustment issues etc. Parents also play an important role for their children, daily fight between parents can affect the children mind they should understand their kids and not be involved in such practises. Parents by adopting their own healthy habits and helping children and teens find stress-managing strategies.

References

1. Dr. Anjana Bhattacharjee & Ms. Tatini Ghosh (2021) suicide among youths – identifying risks and protective factors: a review analysis. Saraswat Vol – 1 issue – 1.
2. Reddy. K.J., (2017). Understanding Academic stress among adolescents. Artha Journal of Social Science. Vol – 16, No-1.
3. Gazipuri. E, (2020). Social Anxiety Disorder, Notion press.
4. Durkheim. On Suicide. (2006, September 28). Penguin classics.
5. Giddens. A., (2006, May 21). Sociology. Polity press: 5th edition.

ГРНТИ 15.41.49

**ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ
К РЕБЕНКУ С РАС***Мазкина Ольга Борисовна**Воронежский государственный университет, г. Воронеж*

Аннотация. В центре внимания данной статьи находится проблема родительского отношения к детям с аутизмом. Автор отмечает что, семья, в которой воспитывается ребенок с РАС, имеет свои особенности. В качестве гипотезы исследования выступает предположение о том, что родителям, воспитывающим детей с РАС характерны контролирующие формы взаимодействия, эмоциональное неприятие ребенка, проявление тревоги за его социальное положение. Объектом эмпирического исследования выступают 80 родителей (из них 40 матерей и 40 отцов) 40 учащихся ресурсных классов в возрасте 7–8 лет. Эмпирическое исследование осуществляется с помощью следующего диагностического инструментария: Опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) и методики изучения родительских установок PARI. Достигнутые результаты приводят к выводу, о частичном подтверждении гипотезы: родители, в частности матери, стремятся установить контролирующие авторитарные формы взаимодействия с ребенком. Они испытывают к нему амбивалентное отношение, в котором проявляются тенденции, как к установлению партнерских отношений и сближения с ребенком, так и к уклонению от контакта с ребенком, что может быть связано с утомлением от непрерывного взаимодействия с особенным ребенком и высокого напряжения родителей.

Ключевые слова: атипичный аутизм, ребенок с аутизмом, семья ребенка с расстройствами аутистического спектра, особенности родительского отношения, специфические особенности отношения родителей к детям с РАС, детско-родительские отношения матери и ребенка-аутиста.

FEATURES OF PARENTAL ATTITUDE TO A CHILD WITH ASD

Mazkina Olga Borisovna

Voronezh State University, Voronezh



Abstract. The focus of this article is on the problem of parental attitude to children with autism. The author notes that the family in which a child with ASD is brought up has its own characteristics. The hypothesis of the study is the assumption that parents raising children with ASD are characterized by controlling forms of interaction, emotional rejection of the child, the manifestation of anxiety for his social status. The object of empirical research is 80 parents (40 of them mothers and 40 fathers) of 40 students of resource classes aged 7–8 years. Empirical research is carried out using the following diagnostic tools: A questionnaire of parental attitudes (A.Ya. Varga, V.V. Stolin) and a methodology for studying parental attitudes PARI. The achieved results lead to the conclusion that the hypothesis is partially confirmed: parents, in particular mothers, seek to establish controlling authoritarian forms of interaction with the child. They have an ambivalent attitude towards him, in which tendencies are manifested, both to establish partnerships and rapprochement with the child, and to avoid contact with the child, which may be due to fatigue from continuous interaction with a special child and high tension of parents.

Keywords: atypical autism, a child with autism, the family of a child with autism spectrum disorders, features of parental attitude, specific features of the relationship of parents to children with ASD, child-parent relationship of a mother and an autistic child.

В настоящее время особенности отношения родителей к ребенку с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) представляют особый исследовательский интерес. Как отмечают отечественные специалисты в области коррекционной педагогики

и психологии (О. С. Никольская, В. В. Ткачева и др.): семья, воспитывающая ребенка с РАС в связи с особенностями его развития, зачастую является обособленной от общества и лишенной помощи и поддержки близкого окружения и, как правило, испытывает разнообразные трудности и проблемы. Многие люди мало знакомы с понятием аутизма и историей этого заболевания, поэтому видят причину «плохого поведения ребенка» в «неправильном воспитании». Вследствие этого семьи находятся в поле пристального внимания со стороны общественности, что приводит их к социальной изоляции. Они избегают контактов, сужают круг общения и стараются, например, сосредоточиться на решении личных бытовых проблем, концентрируя на них свое основное внимание [2].

Существует специфика внутрисемейных отношений и особенности защитных механизмов личности родителей, воспитывающих ребенка с РАС. Различные психологические исследования семей детей с нарушениями развития позволяют определить психологический портрет матерей и отцов ребенка-аутиста. Так, для матерей с одной стороны характерны тревожность, зависимость от мнения окружающих, излишняя эмоциональность и чувствительность, с другой – высокий уровень эрудиции и культуры в целом. Отцам свойственно проявлять импульсивность, им свойственна выраженная конформность поведения, присуща пониженная витальная самооценка, воспитательная неуверенность и т.д. Их общая особенность заключается в превалирующих психологических защитных механизмах, таких как – интеллектуализация и сублимация [6].

Американские психологи утверждают, что именно матери детей с аутизмом наиболее подвержены стрессам, имеют сниженную самооценку, сверхзависимы от своего ребенка, что объясняется особенностями детско-родительских отношений матери и ребенка-аутиста. С детства у них не складывается эмоционального общения: ребенок не проявляет к матери нежных чувств, не поощряет ее материнское поведение. Следовательно, проявления депрессивности у матери ребенка с аутизмом объясняется фрустрацией

потребности в общении с ребенком и эмоционального поощрения [3]. Чаще всего, отцы избегают того ежедневного стресса, который связан с воспитанием ребенка-аутиста, однако они не меньше матерей испытывают чувство вины и разочарования, о которых не говорят даже близким [5].

Изучая межличностные отношения родителей и детей с атипичным аутизмом, Т. Н. Высотина выявила, что особое значение имеют внешние и внутренние факторы, а именно: личностные особенности родителей и специфика нарушения развития у ребенка. Общим для отношения отцов и матерей, которые воспитывают детей с атипичным аутизмом, является большая вовлеченность в процессы воспитания и обучения матерей при общей отстраненности отцов. Такая характеристика, как своеобразие родительского отношения к детям с атипичным аутизмом, проявляется в виде противоречий внутри позиций матери и отца, в представлениях о ребенке с аутизмом, в стиле взаимодействия с ним. Согласованность отношения родителей к детям с атипичным аутизмом заключается в нереалистичных представлениях у матерей и отцов о возможностях и способностях ребенка и в стремлении преувеличить уровень развития ребенка [4].

Схожей точки зрения придерживаются Е. А. Полоухина [8], Т. Н. Высотина [1], О. В. Тимофеева [9]. Исследователи считают, что отношение к ребенку-аутисту зависит от личностных особенностей родителей. На основании этого они выделяют несколько групп родителей. Первая концентрируется в основном на его негативных чертах и особенностях, они не верят в его способности, обесценивают практические все успехи и достижения. Родителям этой группы свойственны раздражительность, нервозность, подозрительность к окружающим, они могут испытывать стыд за своего ребенка.

Е. М. Мастюкова [6] и В. И. Морозова [7] считают, что в такой семье имеет место скрытое эмоциональное отвержение, отстранение от воспитания, часто наблюдаются односторонние коммуникативные процессы и практически отсутствует взаимная привязанность.

У второй группы родителей нередко проявляется отрицание заболевания ребенка как факта, они не замечают его недостатков и особенностей. Родители третьей группы, напротив, не верят в возможности социализации и интеграции в общество своего ребенка, он кажется им несостоятельным, жалким и неловким. Они поддерживают симбиотические отношения, избегают конфликтов с ребенком и внешне кажется, что уделяют очень значительное время развитию и социализации ребенка [9].

Теоретический анализ исследования особенностей родительского отношения к детям с РАС, позволяет нам говорить о недостаточной разработанности исследований в данной области и о целесообразности проведения эмпирического исследования, в котором приняли участие родители 40 учащихся ресурсных классов в возрасте 7–8 лет, всего – 80 человек, из них 40 матерей и 40 отцов.

Целью эмпирического исследования выступила проверка гипотезы о том, что родителям, воспитывающим детей с РАС характерны контролирующие формы взаимодействия, эмоциональное неприятие ребенка, проявление тревоги за его социальное положение.

В качестве диагностического инструментария использовались: Опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин) по шкалам «Принятие-отвержение» и «Кооперация», Социальная желательность», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация» и «Инфантилизация»; методика изучения родительских установок PARI, которые непосредственно определяют родительское отношение к детям с РАС (в данном исследовании блок методики «Отношение к семейной роли» не применялся).

Нами были выявлены следующие особенности родительского отношения к ребенку с РАС. Родители детей с РАС в основном принимают особенности своего ребенка, однако большинство из них испытывает к своему ребенку амбивалентное отношение: с одной стороны, стремятся к установлению партнерских отношений и стараются быть ближе к нему, а с другой, выстраивают психологическую дистанцию, испытывают раздражение, желают уклониться от взаимодействия с ребенком. В некоторых ситуациях

проявляют значительную требовательность и строгость.

Кроме того, выявлены значимые различия отношения отцов и матерей к ребенку с РАС. Матери больше стремятся к общению и установлению партнерских отношений, но в то же время более склонны считать своего ребенка слабым, неспособным и беззащитным. Матери чаще, чем отцы склонны испытывать раздражение по отношению к ребенку, они стремятся установить с ним авторитарные отношения, могут подавлять его желания и стремления, но при этом опасаются его обидеть.

Отцы чаще уклоняются от повседневного общения с ребенком, но в эпизодических ситуациях их взаимодействия (в выходные, праздники т.д.) заинтересованы в развитии его активности, могут проявлять чрезмерную заботу, чрезмерно вторгаться в мир ребенка и «дают ему шанс». Больше, чем матери, верят в его потенциальные возможности развития.

Общими тенденциями отцов и матерей по отношению к ребенку с РАС является следующее: стремление избежать излишней строгости по отношению к ребенку, исключить или минимизировать внесемейные влияния, ускорить его развитие.

Таким образом, наша гипотеза частично подтверждается: родители, в частности матери, стремятся установить контролирующие авторитарные формы взаимодействия с ребенком. Тем не менее, испытывают не эмоциональное неприятие по отношению к нему, а скорее амбивалентное отношение, в котором проявляются тенденции, как к установлению партнерских отношений и сближения с ребенком, так и к уклонению от контакта с ним. Это может быть связано с утомлением от непрерывного взаимодействия с особенным ребенком и высокого напряжения родителей. Говоря о проявлении тревоги за его социальное положение, также следует отметить лишь частичное подтверждение гипотезы: матери чаще воспринимают ребенка с РАС как неспособного и сомневаются в том, что ему удастся занять свое место в обществе в будущем. Однако говоря о родителях в целом, можно отметить достаточно сильную веру в ребенка, восприятие его как личности, особенно у отцов.

Литература:

1. *Высотина Т. Н.* Особенности родительского отношения к детям с атипичным аутизмом: автореф. дис.... канд. психол. наук / Т. Н. Высотина. – Санкт-Петербург, 2013. – 22 с.
2. *Галасюк И. Н.* Проблема психической травматизации членов семьи инвалида / И. Н. Галасюк // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2011. – № 1. – С. 54–60.
3. *Колтакова Л. М.* Психологическая адаптивность и преодоление как необходимые условия качества жизнедеятельности человека // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – Серия Психология. – 2009. – № 4. – С. 106–118.
4. *Кулина Д. Г.* Родительское отношение к детям с расстройствами аутистического спектра / Д. Г. Кулина, Н. В. Яковлева // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2017. – Т.4. – №1. – С. 21–47.
5. *Лебединская К. С.* Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм / К. С. Лебединская. – Москва: Просвещение, 1989. – 92 с.
6. *Мастюкова Е. М.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
7. *Морозова В. И.* Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра / В. И. Морозова // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 3. – С. 38–46.
8. *Полоухина Е. А.* Влияние наличия ребенка-инвалида в семье на характер брачно-семейных отношений: дис. канд. психол. наук / Е. А. Полоухина. – Санкт-Петербург, 2009. – 140 с.
9. *Тимофеева О. В.* Специфика отношения родителей к детям с аутизмом / Е. Д. Попова, О. В. Тимофеева // Молодой ученый. – 2022. – № 38 (433). – С. 197–200.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ОБУЧАЮЩИМСЯ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ:
СОЦИАЛИЗАЦИЯ И УСПЕШНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ЛИЦ С ОВЗ
В СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

Мамедова Ирана Октай кызы

*Азербайджанский Государственный Педагогический Университет,
г. Баку, Азербайджан*



Аннотация: В научной статье рассматриваются социально-психологические отношения и их поддержка к лицам ОВЗ, характеризуются систематическое осуществление успешной интеграции в современное общество. Одной из основных задач специальной педагогики и образования в целом является создание благоприятных условий для социального развития детей с ОВЗ и поиск оптимальных путей их воспитания. Для осуществления воспитательного процесса и социальной реабилитации детей с ОВЗ необходимо понимание их специфических особенностей. Эти особенности затрудняют их успешную социализацию.

Ключевые слова: лица с ОВЗ, инклюзивное образование, интеграция детей с ОВЗ, социализация.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE
TO STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS:
SOCIALIZATION AND SUCCESSFUL INTEGRATION OF PERSONS
WITH DISABILITIES INTO MODERN SOCIETY

Mammadova Irana Oqtay

Azerbaijan State Pedagogical University, Baku, Azerbaijan



Abstract. The scientific article examines the socio-psychological relations and their support to persons with disabilities, characterizes the systematic implementation of successful integration into modern society. One of the

main tasks of special pedagogy and education in general is to create favorable conditions for the social development of children with disabilities and to find the best ways to educate them. For the implementation of the educational process and social rehabilitation of children with disabilities, it is necessary to understand their specific features. These features make it difficult for them to successfully socialize.

Keywords: persons with disabilities, inclusive education, integration of children with disabilities, socialization.

Integration and socialization of children with disabilities in society means participation in social relations, education, recreation and social activities. It has a positive effect on their overall development. However, there are other factors hindering the development of children with special needs in society and hindering their integration. Comprehensive measures must be taken to remove such barriers and create favorable conditions for such children in society. From this point of view, the main basis for the successful integration of such children into society is their social rehabilitation.

One of the main tasks of special pedagogy and education in general is the creation of favorable conditions for the social development of children and the search for optimal ways of their upbringing. For the implementation of the educational process and social rehabilitation of children, it is necessary to understand their specific features. These features make it difficult for them to socialize. As a result of rehabilitation measures, by creating maximum conditions for the self-realization of children, it becomes possible for them to integrate into society. The creation of conditions and the provision of social and pedagogical assistance that will allow them to realize their rehabilitation potential, starting from preschool age, is one of the important issues. This period is an effective period for the social development of children. Younger schoolchildren, to some extent, rehabilitated and enrolled in school, also need constant social and pedagogical assistance, but sometimes children with disabilities come directly to school. At this time, more difficulties arise. They often need adaptation to school, communication with peers and teachers, inclusion in the educational process. Therefore,

socio-psychological services provided at the school should include an assessment of the rehabilitation potential, identification of the necessary areas of development, and implementation of corrective and rehabilitation rehabilitation measures. The solution to the problem lies in the fact that it allows for the social rehabilitation of children and contributes to their integration into the school community, as well as into other areas of society.

Society should look at them not as an object in need of help, but as an actualizing and self-realizing subject. Socio-psychological service in the school should be based on the interaction of a teacher, a correctional teacher and a psychologist. The involvement of specialized specialists, the study of certain literature, the organization of the pedagogical process, the conduct of correctional, restorative and developmental classes by the correctional educator and the involvement of parents in this work contribute to the faster and more successful development of children, which helps to rehabilitate. The level of incompleteness, the needs of the individual, marital status, the social environment in which he lives, the education received in the preschool and school environment, disability, the age at which rehabilitation begins also affect the process of social rehabilitation and its outcome.

The pedagogical and psychological foundations for the education and upbringing of children with disabilities of various categories in our country have been developed by many specialists. However, little attention has been paid to research into the social rehabilitation of disabled children with their typical peers. Non-governmental organizations conduct extensive research in this area and carry out some work in the field of local rehabilitation services and inclusive education, using foreign experience [4]. Recently, scientific articles and books have been published on the methods used in the process of social rehabilitation and education of children with special needs [1]. These include “Inclusive Education”, “Manual for the Development of Children with Special Needs”, “Methods of Child Development” and others. Problem solving, such as the provision of other social services, their socio-cultural rehabilitation and more efficient leisure activities, as well as public awareness, play an important role in eliminating

stereotypes that affect the socialization of such children. The integration of children into society through the acquisition of social experience is possible by optimizing their physical, mental and social potential. In such activities, through specially organized training, the main attention is paid to the inclusion of children in the system of social relations, the formation of children as worthy and productive individuals in society within the limits of their psychological and physiological capabilities. The development of a complex of psychotechnical and pedagogical means is the basis for the implementation of education.

The nature of the process of social rehabilitation is determined by the characteristics of children and the impact on them. Social rehabilitation is an important part of the overall rehabilitation activities and is created within the framework of medical, psychological, pedagogical and economic rehabilitation activities and is carried out by specific psychological and pedagogical methods. Psychological rehabilitation is a complex measure aimed at correcting or compensating for disturbed mental processes, mental properties and restoring psychological health. The work is based on positive personality change. Such rehabilitation also provides psychological preparation for the transition from one activity to another.

Pedagogical rehabilitation is carried out on the basis of the social laws of society under the influence of purposeful means of education [3]. In the process of pedagogical rehabilitation, children master educational activities, acquire knowledge, skills and abilities. As a result, it is possible to exclude other cases caused by pedagogical negligence. Thanks to medical rehabilitation, the process of physiological protection, health promotion, restoration of physical functions impaired as a result of the disease, identification and activation of compensatory capabilities is carried out, which plays an important role in the mental development of children.

Литература:

1. *Баталов А. С. Использование инклюзивных педагогических технологий в диагностике речевого развития учащихся начальных классов / А. С. Баталов // Начальная школа, 2010. – №7. – С. 101–104*

2. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / Авт.-сост. Л. В. Голубева. – Волгоград: Учитель, 2011. – 96 с.
3. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практик. пособие. – М., [АРКТИ], 2005. – 174 с.
4. Booth T. and Ainscow M. The Index for Inclusion. A Guide to School Development Led by Inclusive Values. 4th Edition. Cambridge: Index for Inclusion Network, 2016.
5. 2001. Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge and a Vision. Paris: UNESCO.
6. UNESCO (2007). Global monitoring report 2008: Education for All by 2015. Will we make it. Paris: United Nations Education, Science and Cultural Organization.
7. UNESCO (2009). Towards inclusive education for children with disabilities: A guideline Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild09-en.pdf>

ГЕНДЕР И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПОКАЗАТЕЛИ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Манукян Алина Александровна, Семёнова Наталья Дмитриевна

*Российский национальный исследовательский медицинский
университет имени Н. И. Пирогова, Москва*



Аннотация. Статья посвящена проблеме, связанной с наличием социальных детерминант здоровья. В практике здравоохранения, в изучении опыта болезни, в клинико-психологических исследованиях все большее внимание стали уделять роли гендера, применению так называемого гендерного анализа. Понятия о мужественности и женственности стали рассматриваться в неразрывной связи с их влиянием на физическое и психологическое человека, на общее состояние здоровья. В данном исследовании была выдвинута гипотеза о зависимости уровня психического благополучия не столько от гендерной принадлежности, сколько от наличия у индивидуума качеств, способствующих эффективной адаптации. Показано, что не существует единого образа маскулинности и фемининности, распространенного повсеместно. Разные культуры и разные периоды истории конструируют гендер по-разному. Для общества одинаково привлекательны как мужские, так и женские качества. Важно улучшать понимание и возможности применения гендерного анализа, изучать гендерные отношения, а также модификацию гендерных стереотипов, тем или иным образом влияющую на уровень психического благополучия.

Ключевые слова: гендер, психическое здоровье, гендерный анализ, маскулинность, феминность, андрогинность

GENDER AND ITS IMPACT ON PHYSICAL AND MENTAL HEALTH INDICATORS

Manukyana Alina Aleksandrovna, Semenova Natalia Dmitrievna

*Russian National Research Medical University
named after N. I. Pirogov, Moscow*



Annotation. The article is devoted to the problem associated with social determinants of health. In healthcare practice, in the study of the experience of the disease and clinical and psychological research, more and more attention has been paid to the role of gender and the use of the so-called gender analysis. The concepts of masculinity and femininity began to be considered inextricably linked with their influence on the physical and psychological person, on the general state of health. In this study, a hypothesis was put forward that mental well-being depends not so much on gender but on the presence of qualities in an individual that contribute to effective adaptation. It is shown that no single image of masculinity and femininity is widespread everywhere. Different cultures and different periods of history construct gender differently. Both masculine and feminine qualities are equally attractive to society. It is essential to improve the understanding and application of gender analysis to study gender relations, as well as the modification of gender stereotypes, which affects mental well-being in one way or another.

Keywords: gender, mental health, gender analysis, masculinity, femininity, androgyny.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время признается существование социальных детерминант здоровья, а гендер считается важным детерминантом здоровья, поскольку он структурирует возможности и жизненные риски [2]. Женщины и мужчины отличаются не только биологическими характеристиками, они также различаются ролями и обязанностями, которые возлагает на них общество. Пол влияет на опыт людей и доступ к здравоохранению. Способ организации и предоставления медицинских услуг может либо ограничивать, либо обеспечивать доступ человека к медицинской информации, социальной

поддержке и к собственно медицинским услугам. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) признает половые и гендерные различия следующим образом: «Из-за социальных (гендерных) и биологических (половых) различий женщины и мужчины сталкиваются с разными рисками для здоровья, испытывают разные реакции со стороны систем здравоохранения и их поведение в отношении обращения за медицинской помощью, и последствия для здоровья различаются» [3].

Жесткие гендерные нормы также негативно сказываются на людях с различной гендерной идентичностью; часть людей в результате сталкиваются с насилием, стигматизацией и дискриминацией, в том числе в медицинских учреждениях. Для женщин характерны следующие риски: повышенный риск незапланированной беременности, инфекций, передающихся половым путем, включая ВИЧ, рак шейки матки, недоедание, снижение зрения, респираторные инфекции, недоедание и жестокое обращение с пожилыми женщинами и т.п. Женщины сталкиваются с высоким уровнем насилия, обусловленным гендерным неравенством, а также подвергаются серьезному риску опасных и калечащих практик, таких как калечащие операции на женских половых органах и т.п. Данные ВОЗ показывают, что примерно каждая третья женщина во всем мире подвергалась физическому и/или сексуальному насилию в своей жизни [3].

Гендерные нормы, связанные с жесткими представлениями о мужественности, также могут негативно сказаться на здоровье и благополучии мальчиков и мужчин. Так, определенные представления о мужественности могут побуждать мальчиков и мужчин курить, подвергать себя всевозможным рискам для здоровья, злоупотреблять алкоголем и не обращаться за психологической или медицинской помощью [1]. В результате устоявшихся в социуме пагубных норм, мальчики и мужчины чаще совершают насилие, а также сами подвергаются насилию. Все это может повлечь за собой серьезные последствия для психического здоровья мужчин.

В связи с этим, целями данного пилотажного исследования были анализ и оценка связи гендерных показателей с показателями

самооценки здоровья, а также выявление тенденций в гендерных показателях и показателях самооценки здоровья у студентов. Было осуществлено теоретическое и практическое исследование особенностей гендерных ролей и их влияния на качество жизни. В исследовании использовался следующий комплекс методик.

1. Методика «Маскулинность-фемининность» Сандры Бем
2. Общий опросник здоровья (General Health Questionnaire, GHQ) Д. Голдберга, адаптация А.А. Волочкова и А.Ю. Попова
3. Опросник «Спектр психологического благополучия» К. Киза, адаптация Е.Н. Осина
4. Краткая форма оценки здоровья (Medical Outcomes Study-Short Form SF-36) Джона Э. Уэра.

В исследовании приняли участие 244 студента РНИМУ им. Н.И. Пирогова в возрасте от 17 лет до 27 лет. У всех респондентов пол и гендерная идентичность совпадают.

По результатам прохождения методики «Маскулинность-фемининность» Сандры Бем у мужчин были выявлены высокие показатели по шкале «Маскулинность» ($r=-0,157$ при $p=0,014$), у женщин – более высокие показатели выявлены по шкале «Феминность» ($r=0,133$ при $p=0,038$). По результатам прохождения данной методики было выявлено 207 испытуемых с андрогинными чертами (сочетание в равной степени традиционно женских и мужских черт), 4 испытуемых с маскулинными чертами (преобладание традиционно мужских черт), 31 испытуемых с феминными чертами (преобладание традиционно женских черт) и 2 испытуемых с ярко выраженными феминными чертами (отсутствие традиционно мужских черт). Корреляционный анализ показал, что по результатам прохождения опросника SF-36 «Оценка качества жизни», для испытуемых с выраженными феминными чертами характерны высокие показатели по шкале «Интенсивность боли и ее влияние на способность заниматься повседневной деятельностью», включая работу по дому и вне дома ($r=0,187$ при $p=0,003$). Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что наличие боли не ограничивает активность человека. По результатам прохождения опросника здоровья (General Health Questionnaire, GHQ),

испытуемые с выраженными маскулинными чертами имели низкие показатели, характеризующие полюс психического комфорта, что связывается с выражением положительных эмоций и психологической стабильностью ($r = -0,332$ при $p = 0,000$).

По результатам проведенного исследования было выявлено, что качества, определяющие степень «мужественности» и «женственности» определяют, скорее, инструментальность (способность к самоутверждению и компетентность, традиционно приписываемые мужчинам) и экспрессивность, традиционно связываемые с женственностью. Соответственно, индивидуумы, обладающие, так называемыми, «маскулинными» чертами, имеют большие возможности к социальной адаптации, общему благополучию и степени удовлетворенности теми сторонами жизнедеятельности, на которые влияет состояние здоровья.

Проведенный анализ позволяет определить и обозначить тенденции трансформации гендерных ментальных структур в современном обществе. Трансформация полоролевых отношений ведет к формированию андрогинной гендерной картины мира, выражающей взаимосвязь и взаимодополняемость маскулинных и феминных особенностей человека. Сформированная на такой основе андрогинная идентичность способствует более эффективной адаптации мужчин и женщин в современном обществе. Основным выводом проведенного исследования выступает утверждение об инверсии структурного содержания гендерной ментальности в современном обществе. Процесс маскулинизации женщин выступает яркой особенностью современных гендерных отношений: женщины перенимают мужские стратегии поведения и эффективно применяют их для адаптации. Что касается мужчин, то они в некоторой степени утрачивают те образцы поведения, которые традиционно считались свойственными именно мужскому полу.

Женщины и мужчины демонстрируют высокую внутригрупповую изменчивость, и существуют значительные и сложные, но малоизвестные взаимодействия между полом и другими переменными. Кроме того, необходимо, чтобы дальнейшие исследова-

ния сочетали социальные и биологические источники различий женского и мужского здоровья. Лучшее понимание гендерных ролей и отношений увеличивает возможности для эффективных мер и действий по улучшению общественного здоровья и качества предоставляемых услуг в области здравоохранения. Улучшение социальных условий для мужчин и женщин и достижение гендерного равенства – способны улучшить их здоровье и качество жизни.

Известные гендерные категории, «маскулинность» и «фемининность», не имеют однозначного определения. Это не два противоположных понятия (бинарная оппозиция), как трактовалось ранее. Маскулинность и фемининность понимаются в настоящее время как конструкторы – социальные, идеологические, событийные, которые представлены в форме гендерных идентичностей – зафиксированных паттернов взаимодействия людей. Женская маскулинность, как и феминность у мужчин – в равной мере нормальные психологические проявления, независимо от гендерной идентичности и исполнения половых и социальных ролей.

Литература:

1. *Hunter D. J. & Reddy K. S.* (2013). Noncommunicable diseases. *The New England Journal of Medicine*, 369(14), p. 1336–1343.
2. *Hunt K., Annadale E.* Relocating gender and morbidity: examining men's and women's health in contemporary Western societies. *Introduction to special issue on Gender and health. Social Science & Medicine*. 1999; p 1–5.
3. WHO. Strategy for integrating gender analysis and actions into the work of WHO. 2008. Available from: http://www.who.int/gender/GM_strategy_jun08.pdf [Accessed: 2022-05-15].

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО ДЕФИЦИТА
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИАГНОЗОМ
МИНИМАЛЬНАЯ МОЗГОВАЯ ДИСФУНКЦИЯ

*Суворова-Григорович Анна Александровна,
Атаманова Юлия Сергеевна*

*ГОУ ВО ЛНР «Луганский Государственный педагогический
университет», г. Луганск*



Аннотация. Как известно, различные неврологические расстройства, в том числе и минимальная мозговая дисфункция, являются фоном для развития когнитивного дефицита различной степени выраженности. Мы обследовали 14 младших школьников в возрасте от 6 до 10 лет. Основную группу составили 7 детей с диагнозом «Минимальная мозговая дисфункция». Группу сравнения составили 7 младших школьников без неврологических и психиатрических диагнозов. У всех детей основной группы выявлен когнитивный дефицит различной степени выраженности. Существенно преобладает выраженный когнитивный дефицит и признаки формирующихся личностных расстройств среди популяции детей с минимальной мозговой дисфункцией.

Ключевые слова: младшие школьники, минимальная мозговая дисфункция, когнитивный дефицит, личностные расстройства.

PECULIARITIES OF COGNITIVE DEFICIT IN JUNIORS
SUFFERING FROM MINIMAL BRAIN DYSFUNCTION

Suvorova-Grigorovich Anna, Atamanova Julia

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk



Abstract. According to current knowledge on mental health of children it could be concluded that minimal brain dysfunction is a basis to cognitive deficit. We have observed 14 juniors at the age 6 till 10 years. Basis group consist

of 7 juniors suffering from minimal brain dysfunction. Group of comparison include 7 juniors without neurological problems. All juniors suffering from minimal brain dysfunction have cognitive deficit also. The prevalence of excessive cognitive deficit and personal disorders dramatically increased among juniors suffering from minimal brain dysfunction in comparison with other people.

Keywords: juniors, minimal brain dysfunction, cognitive deficit, personal disorders.

Актуальность. Одной из наиболее актуальных проблем обучения в младшей школе является категория детей без тяжелых диагнозов, которые позволяли бы нам говорить об ограниченных возможностях здоровья. Но при этом, данная категория учащихся не способна полноценно освоить программу общеобразовательной школы и создают проблемы окружающим (как учителям, так и детям), нарушая школьную дисциплину [1, 2]. Недооценка врачами невропатологами и психиатрами этих больных, выставление в диагнозе минимальных мозговых расстройств, эмоционально-волевых и поведенческих нарушений маскируют наличие когнитивного дефицита, не дают возможности обеспечивать адекватное психолого-педагогическое сопровождение, ухудшают индивидуальный социальный прогноз, ускоряя, таким образом, социальную дезадаптацию учащихся [5, 7].

Цель. Исследовать интеллектуально-мнестические функции младших школьников с диагнозом «Минимальная мозговая дисфункция».

Материалы и методы. Нами было проведено исследование интеллектуального развития 14 младших школьников. Основная группа включала 7 младших школьников с диагнозом «Минимальная мозговая дисфункция», выставленным невропатологами и «Синдром гиперактивности с нарушениями внимания», выставленным психиатрами. В группу сравнения были отобраны 7 младших школьников без неврологических и психиатрических диагнозов, сопоставимые по гендерному и возрастному признакам. Основная группа состояла из 5 мальчиков и 2 девочек в возрастном

диапазоне от 6 до 10 лет. Исследовались такие составляющие интеллекта как внимание, мышление, память с использованием клинико-патологического и психодиагностического методов [4, 8, 9].

Результаты исследования. В порядке нарастания тяжести когнитивных нарушений можно выделить их следующие разновидности [3, 6].

1. Легкое когнитивное недоразвитие.
2. Умеренно выраженное когнитивное недоразвитие.
3. Выраженные когнитивные расстройства (за счет нарушений внимания).

В ходе исследования выявлено:

1. У 7 школьников основной группы и 4 школьников группы сравнения выявлены симптомы когнитивной дисфункции различной степени тяжести.
2. Нарушения внимания диагностированы у 7 больных основной группы и 4 больных группы сравнения.
3. У 7 детей основной группы и 2 детей группы сравнения обнаружили признаки формирующийся личностной деформации возбудимого типа.
4. У 1 ребенка основной группы диагностирован выраженный когнитивный дефицит со значительно выраженной социальной дезадаптацией.

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

1. Когнитивные расстройства достоверно чаще диагностируются у младших школьников с диагнозом «Минимальная мозговая дисфункция».
2. У 76 % младших школьников с диагнозом «Минимальная мозговая дисфункция» интеллектуально-мнестического недоразвитие сопровождалось признаками формирующихся личностных изменений возбудимого круга.
3. Когнитивные расстройства выраженной степени у младших школьников с диагнозом «Минимальная мозговая дисфункция» диагностируются в разы чаще, чем у лиц без подобного анамнеза.

Литература:

1. Вишневецкий В.А. Определение предельно допустимой учебной нагрузки у школьников // Вестник новых медицинских технологий. – Тула. – 2003. – №3. – С.97–98.
2. Киек О.В. Влияние интенсификации учебного процесса на состояние здоровья школьников // Материалы X Всероссийского съезда гигиенистов и санитарных врачей. – М., 2007. – Кн. 1. – С.584–586.
3. Кучма В.Р., Платонова А.Г. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей России. Распространённость, факторы риска и профилактика. – М.: РАРОГЪ, 1997. – 200 с.
4. Степанова М.И. Образовательные новации и учебные нагрузки // Нормативные документы образовательного учреждения. – М., 2010. – №8. (доступно по URL: <http://www.mcfr.ru/journals/48/176/27925/27928/>).
5. Суворинова Е.В. Лечение ноотропами детей с минимальными мозговыми дисфункциями: Автореф. дисс... канд. мед. наук. – М., 2000. – 24 с.
6. Хрулева Л.В. Минимальные мозговые дисфункции у детей школьного возраста // Образование в России: медикопсихологический аспект: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. – Калуга, 2002. – С.240–242.
7. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций: Методическое руководство. – СПб., 2003. – 86 с.
8. Fulton B.D., Scheffler R.M., Hinshaw S.P. et al. National variation of ADHD diagnostic prevalence and medication use: health care providers and education policies // Psychiatr Serv. – 2009. – Vol. 60. №8. – P.1075–1083.
9. Lee S.I., Schachar R.J., Chen S.X., et al. Predictive validity of DSM-IV and ICD-10 criteria for ADHD and hyperkinetic disorder // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2008. – Vol. 49. №1. – P.70–78.

ГРНТИ 14.00.00

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗДЕРЖКИ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ*Беккерман Павел Борисович¹, Беккерман Татьяна Евгеньевна²**¹Международная академия образования (МАО), г. Москва**²Детская музыкальная школа №1 имени П.И. Чайковского,
г. Владикавказ*

Аннотация. Авторы раскрывают психологическую составляющую уроков искусства в рамках дополнительного образования детей. Выделяются конкретные проблемы, корень которых, по мнению авторов, в загруженности современных детей обилием материала, что создает препятствия для занятий, в том числе, искусством, в виде психологических проблем. Они рассматриваются на конкретных примерах занятий фортепиано и вокалом, а также предлагаются пути их решения, исходя из богатого педагогического опыта авторов статьи. В частности, авторы отмечают опасность возникновения «музыкальных неврозов» или «психологических триггеров», которые затем преследуют ученика по жизни. Предлагается также, в контексте групповых занятий, индивидуальный подход и выделение типов обучающихся, в зависимости от их психологических и личностных особенностей, что способствует стабилизации учебного процесса и успешной социализации молодёжи.

Ключевые слова: психология искусства, природа замечаний на уроках фортепиано, предупреждение апатии обучающихся, смена видов деятельности, социализация вокалистов в коллективе.

PSYCHOLOGICAL COSTS OF CREATIVE DEVELOPMENT
OF CHILDREN IN MUSIC EDUCATION

Pavel B. Bekkerman¹, Tatiana E. Bekkerman²

¹International Academy of Education, Moscow

*²Children's Music School No. 1 named after P.I. Tchaikovsky,
Vladikavkaz*



Abstract. The authors reveal the psychological component of art lessons as part of additional education for children. Specific problems are highlighted, the root of which, according to the authors, is the workload of modern children with an abundance of material, which creates obstacles to classes, including art in the form of psychological problems. They are considered on specific examples of piano and vocal lessons, and ways to solve them are suggested based on the rich pedagogical experience of the authors of the article. In particular, the authors note the danger of the emergence of “musical neuroses” or “psychological triggers”, which then pursue the student through life. It is also proposed, in the context of group classes, an individual approach and the selection of types of students, depending on their psychological and personal characteristics, which contributes to the stabilization of the educational process and the successful socialization of young people.

Keywords: psychology of art, nature of remarks at piano lessons, prevention of students' apathy, change of activities, socialization of vocalists in a team.

На современном этапе образовательное пространство превратилось в некую площадку, которую отличают высокие нагрузки, выражающиеся в огромных объемах материалов и заданий. Это, в свою очередь, требует обращения к помощи тьютеров или репетиторов, занимающих дополнительное время детей, что лишает их досуга или банального времени отдыха, когда жизнь маленького человека превращается в непрерывный и бесконечный учебный процесс. В результате выше сказанного возникает психологическое давление, как со стороны педагогов, так и со стороны детей.

В данной статье мы рассмотрим музыкальные занятия с детьми и юношами, целью которых является творческое развитие

юных музыкантов, а не только развитие у детей специальных способностей и навыков. В музыкальном воспитании педагогика и психология всегда идут рядом, так и рассматриваемые здесь прикладные аспекты творческого развития детей в музыкальном классе затрагивают область психологии развития. Поэтому проанализируем на примере опыта системы дополнительного образования проблемные моменты обучения в психологическом ключе.

На уроках в различных музыкальных классах, как разной направленности, так и разновозрастного состава обучающихся, регулярно возникают те или иные психологические дилеммы. Например, «когда уместны замечания?» – один из острых и актуальных вопросов на уроках исполнительского искусства. До сих пор он остается открытым. Многие педагоги придерживаются мнения о том, что проигрывание музыкального произведения должно быть окончено, либо до замечания должна быть непременно сыграна какая-то его часть целиком. Исходя из этого, педагог запоминает все замечания и озвучивает их по окончанию игры. Оптимально, если педагог ведет совместное с учеником обсуждение допущенных ошибок. Однако, существует опасность упущения каких-то огрехов.

Игра произведения целиком может быть и должна быть после работы над его частями. В этом случае детали будут тщательно проверены, ошибки исправлены. Что делать, если, после проведенной работы, всё же появляются ошибки в тексте, неверные штрихи и прочее? Тогда, несомненно, остановка должна быть тут же – на месте ошибки или неточности. После их исправления необходимо сыграть данное место правильно.

Если остановки происходят часто, это входит в привычку игры, и появляется неуверенный стиль «пробуксовки»- когда начинают постоянно сначала и не умеют продолжать произведение, не вернувшись к первым нотам, или происходят своеобразные «заикания» – когда повторяются нота или ноты, последние во фразе/такте, для перехода к следующей фразе. Это квалифицируется как «музыкальные неврозы», и их нередко прививают сами педагоги. Постоянные остановки для проверки и исправления во время игры закрепля-

ют психологическое напряжение и неуверенность в исполнении: это случается поначалу в разборе нового музыкального материала, а затем переходит и на повседневный процесс заучивания.

Еще одной психологической издержкой, доставляющей массу дискомфорта обучающимся, является такая привычка, когда ученик не приучен к началу-продолжению игры с начала музыкальной фразы. То есть, если педагог не объясняет, что продолжать после остановки нужно с начала фразы, то ученик может играть в меру своего понимания данной задачи или просто с начала такта, в результате чего может обрываться фраза или вовсе данное место может быть последней нотой в ней. Понимая движение мелодии, ученику легче и понятнее работать над художественным замыслом произведения. И в будущем, если всё же случается остановка, ученику не составит труда корректно продолжить игру.

Таким образом, неоправданное постоянное прерывание игры формирует пагубные привычки, психологические триггеры (крючки), от которых очень трудно избавляться. Музыкальное произведение в сознании ученика состоит из набора нот и оттенков, прописанных в тексте, тогда как ученик оказывается в роли ретранслятора идеи и понимания данного произведения его педагогом, а сам ребенок не осознает логику построения фраз и художественный замысел композитора.

Для устранения данной проблемы нужно проанализировать неудачи и успехи в разрезе временной шкалы. Если помощь педагога будет своевременной, то и моменты фрустрации будут редкими и незначительными. Ригидность запинок и ошибок не станет устойчивой, а, напротив, при правильном подходе, изменит свой вектор и превратиться в положительные крепкие навыки.

Усиление непонимания, а как результат – фрустрация, нередко случаются при дистанционном обучении [4], когда причина вовсе не связана с педагогическим мастерством или психологической осведомленностью педагога. Но и в этом случае усиление психологической составляющей со стороны педагога должно быть в соответствии с новыми вызовами [3] и максимально нивелировать возникающие проблемы.

Также ощутимой издержкой на музыкальных занятиях считается возникновение апатии. При благоприятном течении, речь может идти о фрагментарной апатии, однако, в случае выше упомянутых многочисленных замечаний и постоянных остановок в разучивании текста, а впоследствии исполнения, это приводит к развитию апатии ко всему учебному процессу. Так в ситуации чрезмерного давления педагога начинает возникать равнодушие, а затем и безразличие, сначала к замечаниям, потом к самому педагогу и далее ко всей учебе.

Исходя из этого, следует помнить о психоэмоциональных возможностях и ограничениях концентрации внимания ученика, исходя из его возраста и с учетом особенностей той или иной возрастной категории. Не следует затягивать монотонные процессы обучения, обязательно надо включать в обучение аутотренинг, особенно перед концертными или другими выступлениями. На начальном этапе или на ранних стадиях их возникновения важно стараться преодолевать любые психологические барьеры, которые вредят не только процессу творческого развития ребенка, но и собственно познанию прекрасного на уроках искусства.

Выше приведенные проблемы нередко свойственны урокам в фортепианном классе, скажем, музыкальной школы или школы искусств, здесь следует отметить, что фортепиано является одним из сложнейших инструментов в силу задействования в исполнении обеих рук и необходимости читать сразу две строчки музыкального текста. Однако подобные издержки могут иметь место, например, на уроках вокала в дополнительном образовании, в частности, когда занятия искусством проходят в непрофильном (немузыкальном) учебном заведении.

Ввиду большого объема информации, а также по причине отсутствия отменного здоровья у современных обучающихся, возникают объективные сложности для создания воспитательной среды на уроках искусства. Это, по мнению ученых и по нашему мнению, заставляет при использовании методик ставить во главе угла «минимизацию утомляемости учащихся» [2, с.59]. Так на групповых занятиях вокалом усиливается важность успешной социализации

обучающихся, когда вокруг педагога «образуется общность людей, увлечённых одним творческим процессом ... в котором эффективно задействован коррекционно-развивающий пласт» [там же].

Для успешной адаптации, усиления функции социализации и разносторонней педагогической поддержки, предлагалось в более ранних исследованиях, делить обучающихся вокального коллектива на «типы (группы) по уровню одаренности, подготовленности, мотивации, усидчивости и достигаемого результата» [1, с. 116]. Не будем останавливаться отдельно на каждом типе [1, с. 117–119], однако отметим основные факторы, исключаящие возникновение апатии:

- Стимулирование умения работать в команде;
- Создание атмосферы творчества;
- Расширение общего культурного кругозора [1, с. 119–120].

В работе с коллективом заметно влияние всех выше перечисленных факторов, но даже при индивидуальных занятиях, возможно моделирование педагогических ситуаций, создающих творческую атмосферу на уроке и способствующих расширению кругозора обучающихся. Важно, в то же время, сохранять на занятии достаточный уровень сосредоточенности и концентрации ученика. Недопустимо создание излишней расслабленности или чрезмерно рекреативной среды, так как это нередко приводит к пагубным последствиям в виде перегибов рекреации [5].

В заключение, подчеркнем, что психологическая грамотность преподавателя, наличие индивидуально подхода к ученикам и оказание своевременной педагогической поддержки – есть три важнейших условия для создания благоприятной образовательной среды в любом учреждении. Это критически важно в среде дополнительного образования, куда дети и юноши приходят по призванию. Они зачастую имеют первичное желание постигнуть прекрасное и добиться успехов, но результат во многом зависит от педагога – его способности увлечь и достучаться до каждого обучающегося, раскрыть его творческий потенциал и обозначить хотя бы в самом общем виде направление творческой образовательной траектории.

Литература:

1. *Беккерман П.Б.* Творческое развитие обучающихся в колледжах негуманитарного профиля (на примере дополнительного художественного образования): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. П.Б.Беккерман. – Москва, 2016.
2. *Беккерман П.Б., Стукалова О.В.* Специфика работы преподавателя дополнительного образования: современные аспекты /П.Б. Беккерман, О.В. Стукалова // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 2. – С. 58–60.
3. *Беккерман П.Б., Беккерман Т.Е.* Творческое развитие детей на уроках фортепиано в условиях дополнительного образования: актуальные проблемы и вызовы/Гуманитарное пространство. Международный альманах.2021. Т. 10. № 2. С. 114–119.
4. *Беккерман П.Б.* Актуальные вопросы творческого развития детей и юношества на музыкальных занятиях в дополнительном образовании в условиях онлайн-обучения / П.Б. Беккерман, Т.Е. Беккерман // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: материалы V Международной научно-практической конференции, Таганрог, 31 марта 2022 года. – Ростов-на-Дону – Таганрог: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2022. – С. 249–254.
5. *Беккерман Т.Е.* О некоторых перегибах рекреативного подхода к занятиям в фортепианном классе/Актуальные проблемы художественно-эстетического и нравственного воспитания и образования детей и молодежи: традиции и новаторство: Мат-лы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семёнова-Тянь-Шанского, 2020. – С. 219–222.

КОМИКС КАК СРЕДСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

*Гультяев Александр Васильевич, Казанцева Марина Павловна,
Кунгурова Ирина Михайловна*

*Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал)
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Ишим*



Аннотация. Цель данной статьи рассмотреть использование комиксов как средства самореализации подростков в рамках образовательного процесса школы. В статье представлено обоснование использования данного средства и вариации его реализации в рамках школы с учетом потребностей современного поколения и тенденций в области развития и самореализации школьников.

Ключевые слова: проектная технология, самореализация личности, комиксы, учебный процесс, психология.

COMICS AS A MEANS OF SELF-REALIZATION OF THE TEENAGERS' PERSONALITY

*Gulytaev Alexander Vasilevich, Kazantseva Marina Pavlovna,
Kungurova Irina Mikhailovna*

*Ershov Ishim Teachers Training Institute (branch) of Tyumen State
University, Ishim*



Abstract. The purpose of the article is to consider the use of comics as a means of the teenagers' self-realization during the educational process at school. The article describes the use of this tool and variations of its implementation at school, taking into account the needs of the modern generation and the trends in the schoolchildren's development and self-realization.

Keywords: project technology, self-realization of personality, comics, educational process, psychology.

В настоящее время самореализация подрастающего поколения, по большому счету, протекает в рамках образовательного процесса школы, так как во время своего личностного развития дети и подростки активно взаимодействуют и социализируются в школьных коллективах [1].

Понятие «самореализация» рассматривалось с различных точек зрения, каждая научная школа дала свое определение. Процесс самореализации можно представить как целенаправленное применение талантов, способностей и возможностей человека в различных областях жизни в школе, дома и в организациях дополнительного образования. В психологических исследованиях Л.А. Коростылевой под «самореализацией» понимается осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, деятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом. Кроме того, самореализация выступает в роли мотива деятельности для человека и его стимула к испытанию своих сил и способностей [4; 5].

В системе современного образования одной из важнейших задач выступает использование инновационных образовательных технологий, развивающих личность учащихся и создающих положительную мотивацию для ее самореализации. Поэтому от учителей и педагогов-психологов требуется внимательно подбирать подходы к воспитанию и обучению, разработке и интеграции образовательных технологий в учебный и воспитательный процессы [2].

Одна из важнейших целей образования – овладение учащимися навыками самообразования, успешная творческая самореализация и определение себя в обществе. Школа, в таком случае, это основной институт, готовящий подрастающее поколение к проектированию своего будущего, выбору направления развития, воспитание в учащихся способностей к адекватной самооценке деятельности.

Образовательные учебные заведения выполняют множество задач по реализации различных технологий в процессе обучения, воспитания и развития личности, способствующих её реализации в обществе. Необходимо не только собственное стремление

учащегося к развитию себя, но и наличие педагогов, способных использовать соответствующие технологии в учебном и воспитательном процессе, вести дополнительные мероприятия и кружки с целью развития личности ребенка [2].

Творчество – деятельность, раскрывающая потенциал личности. В условиях социального взаимодействия (групповая работа) появляются возможности для развития своего «Я» и саморазвития. Процесс активной самореализации сопровождается не только раскрытием творческого потенциала в каждом ребенке, но и его дальнейшее развитие в рамках, например, коллективной деятельности. Таким образом, способами самореализации личности могут выступать такие образовательные технологии, которые будут сочетать социальную активность и творчество.

Следует учитывать и тот факт, что в рамках образовательного процесса необходимо создать условия, в которых ученики будут выступать как субъекты деятельности. Это можно реализовать с помощью лично-ориентированных технологий: технология развития критического мышления, технология индивидуальных образовательных траекторий, диалоговые, исследовательские, проектные, игровые технологии.

Создание комиксов в рамках групповой работы можно отнести к одному из способов реализации проектной технологии. Комикс не только позволяет сформировать интерес и мотивацию, повысить возможности самостоятельного анализа информации, но и раскрывает творческий потенциал и дает учащимся возможность его реализовать в конкретной форме. Групповой формат способствует самореализации в виде сотворчества с другими людьми, а также сохраняет позитивный настрой в процессе коллективной деятельности.

Д.З. Шибкова и О.Б. Пяткова отмечают, что использование комиксов повышает мотивацию учащихся и положительно воздействует на психоэмоциональную сферу личности учеников [6].

В.И. Красновой было установлено, что больше половины подростков имеют достаточный творческий потенциал, представляющий собой большой выбор творческих возможностей, другие

имеют нормальный творческий потенциал, позволяющий им творить и создавать уникальное в рамках вида искусства. Учитывая это, необходимо включать в образовательный процесс творческую составляющую, в качестве которой может выступать комикс.

Формирование потребности в самореализации – один из важнейших этапов возрастного становления, вследствие чего, учащиеся нуждаются в педагогической поддержке и стимулировании личностного развития, которое можно реализовать в рамках творческой работы над созданием детьми комиксов [3]. Подростки могут создавать комиксы на различных занятиях в рамках изучения самых разных тем школьной программы. На уроках биологии и физики они могут создавать комиксы про биологические и физические процессы. На занятиях по русскому и английскому языкам учащиеся могут создавать истории и сюжеты, как по темам, так и реализовать свои собственные задумки. Помимо этого, педагог или педагог-психолог могут организовывать внеучебные кружки и мероприятия, в которых учащиеся не будут зажаты временными рамками и смогут реализовать свой творческий потенциал в полной мере, что, в свою очередь, будет способствовать их личностной самореализации. В таких условиях, когда совместная творческая деятельность учащихся находится под качественным контролем специалиста, процесс самореализации будет протекать эффективнее, иметь позитивное начало.

В качестве помощника в создании самих комиксов, при объяснении особенностей их создания может выступать как сам педагог, который изучит достаточное количество теоретического материала, а также проанализирует несколько типичных работ в данном виде искусства, так и учитель ИЗО, который может помочь в разъяснении не только общих особенностей подачи материала в комиксе, но и в создании визуальной части данного вида творчества.

Комиксы из-за наличия в них различных составляющих (изображения (визуальная часть), сюжет, дизайн, диалоги и т. д.) могут быть распределены между детьми с учетом их способностей и возможностей, а также их личной инициативы и пожеланий. При такой форме работы дети не только будут активно взаимо-

действовать друг с другом в процессе творчества, но и смогут работать индивидуально над той частью комикса, которая ближе их внутреннему миру. Подобная практика, как на занятиях, так и в рамках кружка, будет способствовать всестороннему саморазвитию подростков и позволит объединить несколько процессов, необходимых для самореализации личности.

Данная практика может помочь учителям и педагогам-психологам реализовать цели, которые стоят перед современной школой. Создание кружка или интеграция комикса в учебный процесс имеет не так много сложностей, материальные затраты минимальны, все что необходимо, это продумать, как донести теоретический материал учащимся и показать им несколько наглядных примеров по созданию комикса, а также показать несколько готовых работ.

Таким образом, комиксы могут выступать средством самореализации личности в образовательном процессе школы. С помощью комиксов можно вовлечь учащихся в проектную деятельность, в рамках которой подростки могут создавать свои работы на протяжении большого количества времени, тем самым получая благоприятные долгосрочные условия для самореализации, так и возможно организовать и групповую творческую деятельность на уроках, внеклассных мероприятиях и кружках, которые также будут способствовать самореализации учащихся.

Литература:

1. *Витковская И.И.* Самореализация как неотъемлемая ступень самоосуществления личности // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2015. – №11 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-kak-neotemlemaya-stupen-samoosuschestvleniya-lichnosti> (дата обращения: 20.11.2022).
2. *Жураковская В.М.* Самореализация личности как ведущая задача образования // *Преподаватель XXI век*. – 2007. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-lichnosti-kak-veduschaya-zadacha-obrazovaniya> (дата обращения: 20.11.2022).
3. *Краснова В.И.* Самореализация одаренного подростка как педагогическая проблема // *Сибирский педагогический журнал*. –

2012. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-odarennogo-podrostka-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 20.11.2022).
4. *Кудинов С.С., Авдеев Н.П., Архипочкина К.В.* Психологическая природа самореализации личности в различных научных школах // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2012. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-priroda-samorealizatsii-lichnosti-v-razlichnyh-nauchnyh-shkolah> (дата обращения: 20.11.2022).
 5. *Маризина В.Н.* Средства самореализации личности в информационном обществе // Вестник СамГУ. – 2008. – №64.2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-samorealizatsii-lichnosti-v-informatsionnom-obschestve> (дата обращения: 20.11.2022).
 6. *Шибкова Д.З.* Образовательный комикс как средство медиаобразования для восприятия обучающимися нового знания// Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 90–97.

ЮМОР ТАТАРСКОГО НАРОДА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЭТНОПСИХОЛОГИИ

Исмагилова Джамия Рахимовна

*Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова, Магнитогорск*



Аннотация. В статье проанализированы истоки комического в татарской культуре с позиции этнопсихологии. Юмор в татарской культуре представлен в различных произведениях, таких как басни, преимущественно сатирические, юмористические сказки и повести. Этнопсихологические особенности татарского юмора проявляются, прежде всего, в форме сатирического смеха, отражающего жизнедеятельность описание какой отражает и сохраняет в культуре традиции, обычаи и особенности татарского этноса. Отметим, что высмеивается в татарской литературе, начиная от «богов» и чиновников, заканчивая «ничтожными людишками», которых в современном мире также можно вычленил из общей массы людей.

Новизна авторского подхода, заключается в выделении этнопсихологических особенностей татар, таких как хитрость и пронциательность. Это находит отражение, в том числе в исторических анекдотах, в каких нередко можно встретить упрек и отражение политического мировоззрения. Подводя итог, хотелось бы отметить мое личное наблюдение, занимает значительную часть и при этом «неистово бурное» как и собственно сами татары. И самое главное, это то, что данные произведения литературы татарских авторов, активно используется в образовании, пользуется активным спросом как нынешние авторы, так и минувшего времени. Также отметим, что юмор татарского этноса, отражает как профессиональную деятельность этноса, так и особенности личной жизни татар.

Ключевые слова: юмор, татары, смех, культура, сатира, татарская литература.

HUMOR OF THE TATAR PEOPLE THROUGH THE PRISM OF ETHNOPSYCHOLOGY

Ismagilova Djamila Rakhimova

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk



Abstract. The article analyzes the origins of the comic in Tatar culture from the standpoint of ethnopsychology. Humor in Tatar culture is represented in various works, such as fables, mostly satirical, humorous fairy tales and novellas. Ethnopsychological features of Tatar humor are manifested primarily in the form of satirical laughter, reflecting the life activity, the description of which reflects and preserves the traditions, customs and peculiarities of the Tatar ethnic group in culture. It should be noted that it is ridiculed in Tatar literature, starting from “gods” and officials, ending with “insignificant people”, who in the modern world can also be isolated from the general mass of people.

The novelty of the author’s approach is to highlight the ethnopsychological features of the Tatars, such as cunning and insight. This is reflected, among other things, in historical anecdotes, in which one can often find a reproach and reflection of a political worldview. Summing up, I would like to note my personal observation, which occupies a significant part and at the same time is “violently stormy” like the Tatars themselves. And the most important thing is that these works of literature by Tatar authors are actively used in education are in active demand both by current authors and bygone times. It should also be noted that the humor of the Tatar ethnic group reflects both the professional activity of the ethnic group and the peculiarities of the personal life of the Tatars.

Keywords: humor, Tatars, laughter, culture, satire, Tatar literature.

Актуальность рассматриваемой проблемы этнопсихологических особенностей юмора татарского народа заключается в том, что юмор в татарской литературе обширный и не в полном объеме исследованный. Татарский юмор раскрывает традиции смеховой культуры в различных аспектах, а именно в образовании, как в профессиональном, в процессе саморазвития.

Юмор, смех и веселье – это самая большая составляющая жизнедеятельности каждого человека входящего в этнос, представ-

ленный в особенности национальной культуры татарского народа. Аристотель назвал человека смеющимся животным («animal ridens»), и этот признак стал главнейшей характеристикой человека наряду с привычной нам «Homo sapiens». Начиная смеяться в младенчестве примерно на 40-й день жизни (что отмечал еще Гай Плиний Старший в «Естественной истории»: «смех... самый первый смех появляется у человека только на сороковой день его жизни») [1].

Природа юмора, ярче всего проявляющаяся в когнитивно-аффективной природе приемов остроумия [6], с нашей точки зрения эффективно способствует повышению интеллектуальной активности [5] посредством смены способов кодирования информации, отбора стратегий переработки информации, произвольной приостановке своих интеллектуальных действий (например, прием остроумия «доведение до абсурда», в трактовке М. Минского, как прерывания непродуктивных мыслительных процессов) [2].

Истоки комического в татарской литературе идут напрямую к народной смеховой культуре, а именно литература наполнена такими источниками как, мэсэл – сатирические басни, хикэят – юмористические рассказы, мэээк – юмористические анекдоты и экият – сатирические сказки, именно они приносят особенности татарского народа.

В хикэят (юмористический рассказ) татары могут показать пример сатирического смеха, а именно в поэме «Гулистан бит-тюрки» автором которой является С.Сараи. В данном произведении рассказываются нравоучительные истории, где, как и всегда, сравниваются положительные и отрицательные черты человека, то есть идет знакомство мусульманской этикой, то есть Божественное начало есть добро, по аналогии дьявольское начало – естественно зло, является объектом сатирического смеха.

Татарский этнос широко использует сферу сатиры, особенно её социально-психологический подтекст. Это чаще всего проявляется обличение татарского духовенства и купечества, центром которого всегда является «крошечный человек». Того самого «Крошечного, маленького человека» в сатире создал Газиз Губайдуллин [7],

он известный ценитель коротких сатирических и юмористических рассказов. В его рассказах оживают такие герои, как фанатичные муллы, мелочные торговцы, мещане и обычные обыватели.

Атмосфера сатирических рассказов татарского этноса основано существует в форме пародии, часто сатирического плана, используются аллегории, пародии, саркастические по форме оценки негативных проявлений в жизнедеятельности отдельных представителей этноса. Например, у татар есть сатирические журнальные издания, такие как «Ястреб», «Уклар», «Стрелы», «Скорпион» и тд., данные журналы очень популярные в своих регионах, а это ее раз подтверждает, что татары приветствуют сатирический смех.

Природу смеха в татарской литературе ярко проявляется в повести Г. Исхаки «Жизнь ли это?» [8]. Фундамент комичности в повести представлен противоречием между высокими целями, из-за которых герой повести очень упорной работает за существование и мелкими целями, где выходят ничтожные побуждения. Повесть Г. Исхаки ярко отражает особенности татарской культуры, подвергшееся модернизации, проявившийся в том, что «боги погибли», разрушаются татарские ценности и на передовую выходит некая игра, в качества примера бытия, и звучит тот самый сатирический смех[9].

Таким образом, анализируя юмор татарского народа через призму этнопсихологии в полной мере может быть охарактеризован как экзистенциальный [4]. Юмор татарского этноса, обеспечивает свободу когнитивного выбора человека [3], дает толчок творчеству татар. Особенности юмора татарского народа заключается в том, что татары хитры и проницательны. Это находит отражение, в том числе в исторических анекдотах, в каких нередко можно встретить упрек и отражение политического мировоззрения. Подводя итог, хотелось бы отметить мое личное наблюдение, занимает значительную часть и при этом «неистово бурное» как и собственно сами татары. И самое главное, это то, что данные произведения литературы татарских авторов, активно используется в образовании, пользуется активным спросом как нынешние авторы, так и минувшего времени. Также отметим, что юмор татарского

этноса, отражает как профессиональную деятельность этноса, так и особенности личной жизни татар.

Литература:

1. *Зелезинская Л.А.* Теория разочарования как способ объяснения комического // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия,—2013. – Т. 11, – Вып. 1, – С. 54–59 (0,69 п.л.).
2. *Минский М.* Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23. – С. 281–309.
3. *Мусийчук М.В., Мусийчук С.В., Макарова А.К.* Когнитивно-аффективные основания юмора как эффективное средство формирования мировоззрения в процессе образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 3. – С. 31–35.
4. *Мусийчук М.В.* Аксиологическая функция юмора как отражение индивидуального смысла в культуре / М.В. Мусийчук // Психология индивидуальности: Материалы II Всероссийской научной конференции, Москва, 12–14 ноября 2008 года. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2008. – С. 329–330. – EDN SLAFZP.
5. *Мусийчук М.В.* Юмор как форма интеллектуальной активности / М.В. Мусийчук // Общество: социология, психология, педагогика. – 2014. – № 1. – С. 35–41. – EDN RXRQCT.
6. *Мусийчук М.* Учебное пособие к спецкурсу «Развитие творческого воображения, или «Дюжина приемов остроумия и кое – что в придачу» / М. Мусийчук. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет, 2002. – 195 с. – ISBN 5–86781–265–0. – EDN TVRBKL.
7. *Смех в татарской прозе 50–60-х годов / В.Ф.Макарова // Вестник университета Российской Академии образования. – 2009. – № 5. – С. 31–34.*
8. *Татарское общество в сатирической прозе начала XX века (на примере произведений Г. Исхаки) / В.Ф.Макарова // Вестник*

Актюбинского государственного университета. – Актюбинск (Казахстан), 2012. – № 1 (50). – С. 114–120.

9. Экзистенциальный смех Гаяза Исхаки / В.Ф.Макарова // Татарская культура в контексте европейской цивилизации: материалы международной научной конференции (3–4 ноября 2009 г.). – Казань, 2010. – С. 281–282.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД
В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ
СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МУЗЫКОВЕДЕНИЕ»
К КЛАССИЧЕСКОМУ ХОРОВОМУ НАСЛЕДИЮ
В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ

Лю Даньци

*Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург
Музыкальная консерватория Университета Линь,
провинция Шаньдун, КНР*



Аннотация. В статье раскрывается содержание понятия «отношение», указывается, что данное личностное психическое образование подвержено внешним воздействиям, что обуславливает возможность его целенаправленного формирования у обучающихся в образовательном процессе. Анализ работ российских и китайских ученых в области психологии показал, что личность (в том числе, ее ценностные отношения) формируется и развивается в процессе деятельности. Деятельность, при этом, обладает личностным смыслом. Все это касается и процесса формирования ценностного отношения личности к произведениям музыкального искусства. Автором указывается, что в образовательном процессе дирижерско-хоровых дисциплин для формирования ценностного отношения студентов специальности «Музыковедение» к классическому хоровому наследию в университете Китая применяется деятельностный подход – студенты вовлекаются в музыкально-исполнительскую и музыкально-педагогическую деятельность.

Ключевые слова: деятельностный подход, высшее музыкальное образование в Китае, ценностное отношение, формирование ценностного отношения.

ACTIVITY APPROACH IN FORMATION OF VALUE ATTITUDE
OF STUDENTS OF “MUSICOLOGY” SPECIALTY TO CLASSICAL
CHORAL HERITAGE IN UNIVERSITIES OF CHINA

Liu Danqi

*Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg,
Linyi University Conservatory of Music, Shandong Province, China*



Abstract. The article reveals the content of the concept of “attitude,” it is indicated that this personal mental education is subject to external influences, which determines the possibility of its purposeful formation among students in the educational process. An analysis of the works of Russian and Chinese scientists in the field of psychology showed that personality (including its value relations) is formed and developed in the process of activity. At the same time, activity has a personal meaning. All this also applies to the process of forming the value attitude of a person to works of musical art. The author indicates that in the educational process of conducting and choral disciplines, an activity approach is used to form the value attitude of students of the specialty “Musicology” to the classical choral heritage at the University of China – students are involved in musical, performing and musical-pedagogical activities.

Keywords: activity approach, higher musical education in China, value attitude, formation of value attitude.

Актуальность проблемы формирования ценностного отношения студентов специальности «Музыковедение» к классическому хоровому наследию в университетах Китая связана с теми тенденциями, которые сегодня существуют в образовательной политике, проводимой министерством образования государства. Одна из тенденций – гуманизация образования. Ее основными идеями является ориентация образования не только на интересы государства и экономики, но, в первую очередь, на интересы и потребности каждого ученика. Второй тенденцией, характерной для современной ситуации в системе образования Китая, является гуманитаризация образовательного процесса, которая проявляется в увеличении количества гуманитарных дисциплин,

которые осваивают обучающиеся на разных ступенях образования. В основе образовательного процесса лежат ценности, в его задачи входит воспитание культуры личности обучающихся, неотъемлемым элементом которой является ее ценностное отношение к изучаемой действительности [3].

В процессе обучения студенты специальности «Музыковедение», получающие профессиональную подготовку в вузах Китая (музыкальных консерваториях, многопрофильных, художественных, педагогических университетах и факультетах) должны не только овладеть всеми необходимыми компетенциями. Они должны обладать таким личностным образованием, как ценностное отношение к национальному музыкальному наследию. Кроме того, ценностное отношение должно распространяться и на произведения зарубежной музыкальной классики – русскую и европейскую музыку XVII-XIX вв., обладающую духовно-нравственным потенциалом. Кроме того, у студентов должны быть сформированы умения и навыки выражения своего отношения к исполняемой музыке в опоре на личный музыкальный (в том числе, музыкально-исполнительский) опыт [10].

Рассмотрим содержание понятия «отношение».

В исследованиях российских психологов А.Ф. Лазурского и С.Л. Франка содержится идея о том, что индивидуальность человека детерминирована его отношениями к окружающим явлениям. Одной из наиболее значимых идей их исследования, посвященного теории личности является идея, связанная с представлениями о динамичности отношений [5].

В теории отношений российского психолога В.Н. Мясищева понятие «отношение» истолковывается как форма отражения человеком окружающей его действительности. Психологом также акцентируется внимание на динамичности данного личностного формирования, его подверженности внешним социальным влияниям. Отношения, по мнению ученого, образуются и формируются только в процессе деятельности человека [8].

Взгляды другого российского психолога, В.С. Мерлина, на содержание понятия «отношение» близки взглядам В.Н. Мясищева.

По его мнению, отношение личности – это высоко обобщенное активное отношение человека к окружающей действительности [7].

Психолог А.Н. Леонтьев, являющийся одним из основоположников теории деятельности в России, указывал, что отношение человека является тем, что реализуется им в его конкретной деятельности [6].

В психологическом словаре Яна Чжиляна и Хао Синчана (КНР, 2016 г.) отношение рассматривается как ключевое понятие социальной психологии и истолковывается как склонность человека к оценочной стойкой реакции на определенный объект.

Таким образом, можно сделать ряд выводов: отношение является психическим образованием, одной из характеристик личности. Оно динамично, доступно внешним социальным воздействиям, что обуславливает возможность его целенаправленного формирования у обучающихся. Отношения формируются только в процессе какой-либо предметной деятельности.

Современный российский исследователь в области психологии А.В. Афанасьев, обращаясь к проблеме формирования ценностных отношений индивида, указывает, что повторение человеком действий какого-либо рода приводит к формированию устойчивых навыков деятельности. Именно включение человека в деятельность ведет к формированию его отношений и к их проявлениям на различных уровнях [1].

Одним из условий, влияющих на развитие отношений, исследователь в области педагогики И.В. Бабурова называет деятельность личности. Задачей педагога, при этом, является организация данной деятельности, которая и способствует формированию отношений личности [2].

Можно сделать вывод о том, что для успешного формирования у индивида ценностного отношения необходимо применение в образовательном процессе деятельностного методологического подхода.

Положения деятельностного подхода раскрываются в работах многих российских исследователей – психологов (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.)

и педагогов (В.А. Кан-Калик, В.А. Слостенин и др.). Он представляет собой, по мнению методолога В.Н. Сагатовского, методологическое направление исследования, предусматривающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности [9]. В его основе лежит тезис о том, что процесс формирования и развития личности осуществляется исключительно в деятельности.

Появление и актуализация в мировоззрении человека ценностей и их интериоризация осуществляется в процессе различных форм деятельности ценностно ориентированного субъекта по отношению к объекту, носителю ценности [4].

В связи с этим, образовательном процессе дирижерско-хоровых дисциплин для формирования ценностного отношения студентов специальности «Музыковедение» к классическому хоровому наследию в университете Китая деятельностный подход реализуется следующим образом. Студенты вовлекаются в музыкально-исполнительскую и музыкально-педагогическую деятельность. Эти виды деятельности являются квазипрофессиональными – то есть, студенты вовлекаются в ситуации, с которыми они столкнутся в их будущей профессиональной деятельности в области музыкального образования.

В процессе музыкально-исполнительской (групповой) деятельности осуществляется обработка и постижение студентами информации, содержащейся в произведениях музыкальной хоровой классики. В процессе их исполнения происходит овладение студентами заложенных в них культурных ценностей. Кроме того, происходит самоопределение студентов по отношению к произведениям музыкальной классики, поиска ими личностного смысла и, как следствие, формируется отношение.

В процессе музыкально-педагогической деятельности студенты обосновывают воспитательную значимость (заложенные культурные ценности) и педагогическую целесообразность выбранных ими хоровых произведений, репрезентируют их методическую интерпретацию для включения в содержание уроков музыки, раскрытия на этом музыкальном материале конкретных тем уроков.

Таким образом, деятельностный подход позволяет осуществлять процесс формирования ценностного отношения студентов специальности «Музыковедение» к классическому хоровому наследию посредством формирующей предметной деятельности, обладающей личностным смыслом.

Литература:

1. *Афанасьев А.В.* Научные подходы к исследованию понятия «ценностное отношение» // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 1(20). С. 194–197.
2. *Бабурова И.В.* «Отношение» как педагогическая категория // Омский научный вестник. 2006. № 8(45). С. 274–276.
3. *Кашина, Н.И.* Об актуальности проблемы формирования ценностного отношения студентов музыкального вуза Китая к классическому хоровому наследию / Н.И. Кашина, Даница Лю // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 3. – 390–405.
4. *Кашина Н.И.* Воспитание ценностного отношения младших школьников к произведениям музыкального искусства: монография / Н.И. Кашина; Уральский государственный педагогический университет. – 2-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург: [б. и.], 2021. – 176 с.
5. *Лазурский А.Ф., Франк С.Л.* Программа исследования личности в ее отношениях к среде // Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы. СПб., 2001. С. 124–160.
6. *Леонтьев А.Н.* Психологические вопросы формирования личности студента // Психология в вузе. 2003. № 1–2. С. 232–241.
7. *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности / Под ред. Е.А. Климова. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 448 с.
8. *Мяшицев В.Н.* Психология отношений: избран. Психол. тр. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та. Воронеж: Модэк, 2003. 363 с.

9. Сагатовский В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода // Деятельность: теории, методология, проблемы. М.: Политиздат, 1990. 366 с.
10. Языков Е.Л. Развитие навыков художественного общения у дирижеров-хормейстеров в процессе профессиональной подготовки в вузе / Е.Л. Языков, Н.И. Кашина // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2018. – № 32. – С. 92–100. – DOI 10.17223/22220836/32/10.

ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
ВЛИЯНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ
НА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Su Tao

Белорусский государственный университет, г. Минск



Аннотация. Исследование посвящено изучению влияния показателей социокультурной адаптации на психическое здоровье китайских студентов в разные периоды обучения. Использовались «Шкала социокультурной адаптации» (Revised Sociocultural Adaptation Scale) «Шкала самооценки симптомов-54» (Symptom Checklist-54). В исследовании приняли участие 198 китайских студентов, обучающихся в высших учебных заведениях Республики Беларусь. Было установлено, что социокультурная адаптация может значительно негативно предсказать психическое здоровье следующего года.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, психическое здоровье, перекрестно-лонгитюдное структурное моделирование.

LONGITUDINAL STUDY OF THE IMPACT
OF INDICATORS OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION
ON THE MENTAL HEALTH OF CHINESE STUDENTS

Su Tao

Belarusian State University, Minsk



Abstract. The study is devoted to the study of the relationship between indicators of socio-cultural adaptation and mental health of Chinese students in different periods of study. The “Scale of socio-cultural Adaptation” (Revised Socio-Cultural Adaptation Scale) “Scale of self-assessment of symptoms-54” (Symptom Checklist-54) was used. The study involved 198 Chinese students

studying at higher educational institutions of the Republic of Belarus. It was found that sociocultural adaptation could significantly negatively predict mental-health of next year.

Keywords: sociocultural adaptation, mental health, cross-lag structural modeling.

Когда индивид находится в чужой культуре, новая среда вызывает стресс, который, в свою очередь, может привести к физической дисфункции, что можно признать нормальной реакцией. Психологическое состояние человека влияет на физическое состояние, которое, в свою очередь, усиливает такие нежелательные эмоциональные состояния, как тревога, депрессия и беспокойство. Культурные потрясения также влияют на физическое состояние человека, например, могут появиться различные физические симптомы, такие как болезненные ощущения и телесный дискомфорт, а также снижение функции иммунной системы организма. Также могут возникать некоторые физические и психологические заболевания [1]. В частности Ц. Чжун [2] обнаружил, что социокультурная адаптация иностранных студентов имеет значительную корреляцию с психическим здоровьем. В его исследованиях социокультурная адаптация объясняет 49,1 % дисперсии в общем объеме психического здоровья.

Студенты с высоким адаптированным уровнем отличаются более высоким качеством внешней и внутренней культуры, толерантным отношением к различным этническим группам; такие студенты неконфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью, у них наблюдается доминирование социальных мотивов, высокая социальная активность, низкие показатели тревожности. Для активно адаптирующихся иностранных студентов характерно частичное осознание себя членом новой социокультурной среды. Им свойствен нормальный уровень адаптации в социуме, развитое толерантное отношение к иным этническим группам, невысокий уровень конфликтности в отношениях с людьми. У иностранных студентов наблюдается достаточно высокий уровень принятия новой среды, устойчивое ценностно отношение к социально значи-

мой деятельности. Характеристиками пассивно адаптирующихся иностранных студентов являются стремление к максимальному сохранению прежнего образа жизни, высокий уровень тревожности, замкнутость, низкая социальная ответственность, тенденция «уходить от проблем». Деадаптированные иностранные студенты мало приспособлены к новой для них социокультурной среде, у них наблюдается отсутствие социальной ответственности, выраженная тенденция к девиантному поведению. Такие студенты необщительны, консервативны, не склонны прислушиваться к чужому мнению, отличаются эмоциональной неустойчивостью, испытывают трудности при установлении контактов [3].

Л. Уилтон и М. Константин [4] обнаружили, что, чем дольше человек живет за границей, тем лучше процесс адаптации к новой среде, и чем дольше иностранные студенты в Азии и Латинской Америке остаются в Соединенных Штатах, тем ниже уровень психологического беспокойства. Вместе с тем, остается за рамками психологических исследований проблема влияния степени социально-культурной адаптации иностранных студентов на уровень их психического здоровья в целом.

Для данного исследования было сделано предположение, что с увеличением времени обучения за рубежом, социокультурная адаптация влияет на психическое здоровье китайских студентов.

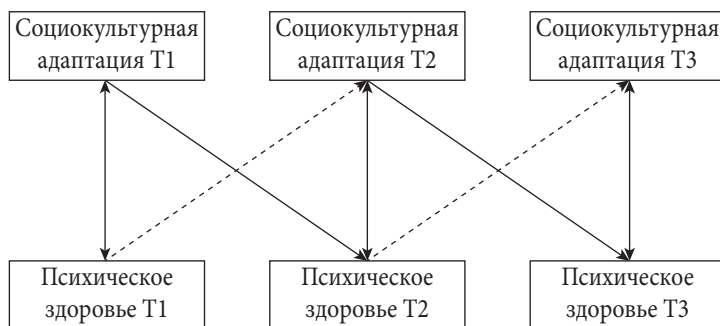


Рис. 1. Гипотетическая теоретическая модель влияния социокультурной адаптации на психическое здоровье китайских студентов

На рисунке 1 представлена перекрестно-лонгитюдную (cross-lag) модель с двумя переменными социокультурная адаптация (СА – независимая переменная) и психическое здоровье (ПЗ – зависимая переменная), измеренными в три момента времени (Т1, Т2 и Т3).

В исследовании использовалась китайский вариант «Шкала социально-культурной адаптации» [5] (Revised Sociocultural Adaptation Scale, SCAS-R) [6] и «Шкала самооценки симптомов» (Symptom Checklist-54, SCL-54) [7], в которой высокие показатели свидетельствовали о наличии нарушений психического здоровья.

В исследовании приняли участие китайские студенты (107 мужчин и 91 женщина), обучающихся в высших учебных заведениях Республики Беларусь. Лонгитюдные измерения производились в течение трех лет: первое измерение в январе 2019 года после четырех месяцев пребывания в стране (Т1), второе измерение – в январе 2020 года (Т2), третье измерение – в январе 2021 года (Т3).

Для установления влияния социокультурной адаптации на психическое здоровье китайских студентов использовался метод перекрестно-лонгитюдного (cross-lag) структурного моделирования. Обработка данных осуществлялась с помощью Amos26.0. В итоге измерялись шесть переменных (СА1, СА2, СА3, ПЗ1, ПЗ2, ПЗ3) статистическая обработка которых позволила вычислить 11 корреляций: 4 ауторегрессивных корреляции (СА1→СА2→СА2→СА3, ПЗ1→ПЗ2, ПЗ2→ПЗ3), 4 перекрестно-лонгитюдных корреляции (СА1→ПЗ2→СА2 →ПЗ3→ПЗ1→СА2 и ПЗ2→СА3) и 3 одновременных корреляции (СА1 и СА1→СА2 и ПЗ2 и СА3 и ПЗ3). Ауторегрессивные связи отражают стабильность конструкта во времени. Эти связи основаны на последовательных измерениях одной и той же переменной. Перекрестно-лонгитюдные связи показывают, насколько вариация предшествующих измерений одной переменной (СА1 или ПЗ1) объясняет вариацию последующих измерений другой переменной (ПЗ2 или СА2).

Результаты исследования

Данные, полученные в результате исследования трех срезов, позволили определить и сравнить четыре конкурирующих моде-

ли. Первая, предполагала наличие связи между социокультурной адаптацией и психическим здоровьем внутри каждого из срезов (Модель 1). Вторая модель предполагала, влияние показателей социокультурной адаптации предыдущей стадии на показатели психического здоровья на последующей, но более ранняя психическое здоровье не предсказывает последующую социокультурную адаптацию (Модель 2). Третья модель предполагала обратный вариант (Модель 3). И четвертая – модель реципрокная, данная модель отмечает, что социокультурная адаптация и психическое здоровье связаны с перекрестно-лонгитюдными связями (Модель 4) (то есть более поздняя социокультурная адаптация предсказывает более позднюю психическое здоровье, ранняя психическое здоровье предсказывает более позднюю социокультурную адаптацию).

Таблица 1

Описательные статистики по четырем моделям (n=198)

Модель	χ^2	df	χ^2/df	GFI	CFI	AGFI	TLI	SRMR	RMSEA	P
1	73,061	10	7,304	0,902	0,885	0,794	0,862	0,129	0,179	>0,001
2	30,664	8	3,833	0,954	0,959	0,878	0,923	0,054	0,120	>0,001
3	73,635	8	9,204	0,901	0,880	0,741	0,776	0,129	0,204	>0,001
4	30,538	6	5,090	0,953	0,955	0,837	0,888	0,066	0,144	>0,001

Примечание: χ^2 – хи-квадрат, df – число степеней свободы, χ^2/df – показатель частного хи-квадрат и числа степеней свободы; GFI – индекс подгонки; CFI – коэффициент относительного соответствия; AGFI – скорректированный индекс подгонки; TLI – коэффициент Такера – Льюиса; SRMR – среднеквадратическая ошибка; RMSEA – среднеквадратическая ошибка аппроксимации; p – уровень значимости. Наиболее подходящая модель выделена жирным шрифтом.

Как видно из таблицы 1, модель 2 лучше всего подходит для часов, что свидетельствует о том, что социокультурной адаптации предыдущей стадии на показатели психического здоровья на последующей, но более ранняя психическое здоровье не предсказывает последующую социокультурную адаптацию.

Таким образом, что социокультурная адаптация может значительно негативно предсказать психическое здоровье следующего года.

Литература:

1. *Berry J.* Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation / J. Berry, J. Phinney, D. Sam, P. Vedder // *Applied Psychology*. – 2006. – Vol. 55(3). – P.303–332.
2. 钟家宝. 留学生文化适应与心理健康相关性分析 / 家宝 钟, 静高, 钢谢 // *中国学校卫生*[Чжун Цзябао. Анализ корреляции между культурной адаптацией и психическим здоровьем иностранных студентов] / Цзябао Чжун, Цзин Гао, Ган Се // *Китайская школьная гигиена*. – 2013. – № 12. – С. 1519–1521.
3. *Kim Y.Y.* Cross-cultural adaptation: An integrative theory / Y.Y. Kim, J.M. Martin, T.K. Nakayama // L. A. Flores (Eds.), *Readings in cultural contexts*. Mountain View, CA: Mayfield. – 2002. – P. 237–245.
4. *Wilton L., Constantine M.* Length of residence, cultural adjustment difficulties, and psychological distress symptoms in Asian and Latin American international college students/L. Wilton, M. Constantine// *Journal of College Counseling*. – 2003. – Vol. (15)6. – P.177–186.
5. *Yue H.* Research on the Chinese Sojourners' Cross-cultural Adaptation in Confucius Institutes / H. Yue. – Zhengzhou. – 2016. – P. 50–51.
6. *Wilson J.* Exploring the past, present and future of cultural competency research: The revision and expansion of the sociocultural adaptation construct. / J. Wilson. – Wellington. – 2013. – P.77–78.
7. 王姿欢,俞 文兰等.症状自评量表简化版 (SCL-54) 在女生医疗卫生人员心理测评中的信度效度评价. *中国工业医学杂志* [Ван Цзихуан, Юй Вэньлан и т.д Упрощенная версия шкалы самооценки симптомов (SCL-54) оценивает достоверность в психологической оценке медицинского персонала девочек]/ Цзихуан Ван, Вэньлан Юй // *Китайский журнал промышленной медицины*. – 2018. – № 32(5). – С. 351–355.

ГРНТИ 14.35.07

ПОНЯТИЕ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

Кравчишина Елена Александровна

*Луганский государственный педагогический университет,
Луганск*



Аннотация. На основе анализа научной литературы отечественных и зарубежных исследователей охарактеризовано сущность термина «медиаграмотность» и дано определение понятию «медиаграмотность будущих учителей-логопедов». Автором выделены особенности формирования медиаграмотности будущих учителей-логопедов в процессе профессиональной подготовки: использование интерактивных, в том числе, и мультимедийных технологий в процессе формирования медиаграмотности будущих учителей-логопедов; интегрирование знаний о мультимедиа в дисциплины профессиональной подготовки будущих логопедов; мотивация относительно необходимости изучения современной медиасистемы; творческое саморазвитие личности студента средствами масс-медиа; стимулирование к медиатворчеству путем широкого использования медиа-ресурсов; развитие критического мышления студентов как основы формирования медиаграмотности; использование медиаресурсов в коррекционно-логопедической работе во время прохождения студентами педагогической практики с целью приобретения необходимых

умений и навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности; создание собственных медиатекстов для дальнейшего их использования в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: медиаграмотность, медиаграмотность будущих учителей-логопедов, особенности формирования медиаграмотности.

THE CONCEPT OF MEDIA LITERACY IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPEECH THERAPIST TEACHERS

Kravchyshyna Elena Aleksandrovna

Luhansk State Pedagogical University, Lugansk



Abstract. Based on the analysis of the scientific literature of domestic and foreign researchers, the essence of the term «media literacy» is characterized and the definition of the concept of «media literacy of future speech therapists» is given. The author highlights the features of the formation of media literacy of future speech therapists in the process of professional training: the use of interactive, including multimedia technologies in the process of forming media literacy of future speech therapists; integration of knowledge about multimedia into the disciplines of professional training of future speech therapists; motivation regarding the need to study the modern media system; creative self-development of the student's personality by means of mass media; stimulating media creativity through the widespread use of media resources; development of critical thinking of students as the basis for the formation of media literacy; the use of media resources in correctional and speech therapy work during the passage of pedagogical practice by students in order to acquire the necessary skills and abilities necessary for further professional activities; creation of own media texts for their further use in professional activities.

Key words: media literacy, media literacy of future speech therapist teachers, special features of media literacy formation.

Динамическое развитие компьютерных и коммуникационных технологий определило наиболее существенные признаки настоящего времени – информатизация всех сфер жизни общества, ста-

новление глобального коммуникационного пространства, интенсивное развитие и модернизация средств массовой коммуникации, широкое включение молодого поколения в процесс потребления продукции масс-медиа, усиление роли средств медиаобразования в организации учебно-воспитательного процесса и т. д. К тому же информационные технологии пронизывают все отрасли образования, все чаще наблюдается тенденция к внедрению мультимедийных технологий в учебный процесс дошкольных образовательных учреждений, школ, высших учебных заведений и т. д. Вместе с этим, использование такого рода инноваций прослеживается и в сфере коррекционно-логопедической работы. В таких условиях возрастают требования к повышению качества профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов путем модернизации современной системы образования, ориентированной на подготовку нового поколения педагогов, способных эффективно использовать информационные ресурсы для творческого решения учебно-воспитательных задач, которые ставит перед ними современная образовательная практика.

Различные аспекты медиаобразования и процесса формирования медиаграмотности будущих педагогов исследовали О.А. Баранов, И.В. Жилавская, Л.С. Зазнобина, А.А. Новикова, С.Н. Пензин, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, И.В. Чельшева, А.В. Шариков и др.

Однако среди значительного количества исследований отсутствуют такие, в которых было бы целостно и всесторонне обосновано содержание понятия медиаграмотности будущих учителей-логопедов. Именно поэтому сущность термина «медиаграмотность» остается предметом активных научных дискуссий.

Анализ научной литературы показал, что понятие медиаграмотности трактуется авторами по-разному, может определяться, как «визуальная грамотность», «технологическая грамотность», «информационная грамотность», «компьютерная грамотность» и т. д.

При этом следует заметить, что большинство отечественных и зарубежных исследователей рассматривают медиаграмотность

как результат медиаобразования (В.В. Гура, А.П. Короченский, В.А. Монастырский, С.Н. Пензин, Л.В. Усенко, А.В. Федоров, Дж. Пандженте (J.Pungente), И. Розер (I. Rother), Д. Сюсс (D. Suess), К. Ворсноп (C. Worsnop) и др.).

Определенный интерес вызывает точка зрения Н. В. Чичериной, которая определяет медиаграмотность как широкую компетенцию, призванную обеспечить эффективное взаимодействие молодых граждан современного общества с медиасредой на основе критической автономии. То есть медиаграмотность, по мнению автора, является одной из главных составляющих, которая предполагает приобретение знаний о СМИ и развитии умений и навыков осуществлять доступ, критически анализировать, оценивать и создавать медиатексты разных форм [1, с. 102].

В свою очередь, К. Ворсноп (C. Worsnop), определяет медиаграмотность как движение, направленное на помощь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. По мнению автора, медиа-грамотный человек, которым может стать каждый, способен анализировать, оценивать и печатные, и электронные медиатексты. Из этого следует, чем больше человек изучает медиа, тем выше уровень его медиаграмотности [4].

Похожее трактование рассматриваемому понятию дает и американский ученый Р. Кьюби (R. Kubeu). Он считает, что медиаграмотность – это способность личности использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения в разных формах [3].

Таким образом, фактически все ученые сходятся на том, что медиаграмотность – это приобретенные человеком во время обучения навыки анализировать и оценивать медиа.

В справочной литературе, в частности «Энциклопедии социальных и гуманитарных наук», под медиаграмотностью понимают способность к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, пониманию культурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, использующих медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью [2, с. 94].

На основе анализа научных источников и точек зрения зарубежных и отечественных ученых можно определить сущность понятия медиаграмотность будущих учителей-логопедов, как результат систематического и целенаправленного медиаобразования, который характеризуется овладением знаниями, умениями и навыками в сфере масс-медиа, способностью анализировать различные типы медиатекстов с целью их дальнейшего использования в коррекционно-логопедической работе; определять влияние различных масс-медиа на процесс формирования мировоззрения детей с нарушениями речевого развития; выражать себя (медиатворчество) и общаться с помощью медиа.

Исходя из специфики деятельности учителей-логопедов и педагогических аспектов понятия «медиаграмотность», можно выделить следующие особенности процесса формирования медиаграмотности будущих учителей-логопедов:

- использование интерактивных, в том числе, и мультимедийных технологий в процессе формирования медиаграмотности будущих учителей-логопедов;
- интегрирование знаний о мультимедиа в дисциплины профессиональной подготовки будущих логопедов;
- мотивация относительно необходимости изучения современной медиасистемы;
- творческое саморазвитие личности студента средствами масс-медиа;
- стимулирование к медиатворчеству путем широкого использования медиа-ресурсов;
- развитие критического мышления студентов как основы формирования медиаграмотности;
- использование медиаресурсов в коррекционно-логопедической работе во время прохождения студентами педагогической практики с целью приобретения необходимых умений и навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности;
- создание собственных медиатекстов для дальнейшего их использования в профессиональной деятельности.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что медиаграмотность учителей-логопедов является одной из его базовых компетенций в структуре профессиональной подготовки. Развитие медиаграмотности будущих учителей-логопедов будет способствовать повышению качества работы учреждения, в котором будет работать специалист. Поэтому вопрос формирования медиаграмотности остается приоритетным в сфере совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов.

Литература:

1. Чичерина Н. В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов: дис.... доктор пед. наук.: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования) / Наталия Васильевна Чичерина. – Санкт-Петербург, 2008. – 474 с.
2. International encyclopedia of the social & behavioral sciences. Vol. 14 / Eds. N.J. Smelser, P. B. Baltes. – Oxford, 2001. – p. 94.
3. Kubey R. (Ed.) (1997). Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.). 484 p.
4. Worsnop C. Screening images: ideas for media education. – Mississauga, Ontario: Wright Communications, 1999. – 180 p.

**ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА
СЛУЖБЫ ТЕЛЕФОНА ДОВЕРИЯ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА**

*Кузнецова Наталья Ильинична¹, Марокова Марина Викторовна²,
Федотова Елена Валерьевна³*

¹МОУ Лицей № 3 Тракторозаводского района, Волгоград

*²ФГБОУ ВО «Волгоградская государственная академия
физической культуры», Волгоград*

*³ГКУ СО «Волгоградский областной центр развития
и контроля качества», Волгоград*



Аннотация. В условиях современной жизни диапазон стрессогенных ситуаций расширяется, что обуславливает «разрастание» проблем населения (пандемийный психоз, дистанционный формат обучения и труда, проблемы соматического и психического здоровья, система социальных связей и взаимоотношений). В статье отражены размышления специалистов относительно профессии консультанта службы телефона доверия, актуальности и значимости оказываемой специалистами помощи особенно сегодня на фоне нестабильной ситуации в обществе, модернизации и цифровой трансформации культуры и образования. Авторы анализируют условия профессионального становления консультанта, раскрывают специфику его личности и деятельности в меняющихся условиях организации экстренной психологической помощи, а также формулируют выводы относительно профессиональной компетентности консультанта телефонной службы психологической поддержки, возможных перспектив его профессионального развития и точек роста.

Ключевые слова: телефон доверия, консультант службы телефона доверия, психолог-консультант, дистанционная помощь, профессиональная деятельность, рефлексия, восприятие профессии.

PERSONALITY AND ACTIVITY
OF A HELPLINE SERVICE SPECIALIST IN THE CONTEXT
OF DIGITAL TRANSFORMATION OF SOCIETY

*Kuznetsova Natalia Ilyinichna¹, Marokova Marina Viktorovna²,
Fedotova Elena Valeryevna³*

¹Lyceum № 3 Traktorozavodsky district, Volgograd

²Volgograd State Academy of Physical Culture, Volgograd

*³Volgograd Regional Center for Development and Quality Control,
Volgograd*



Abstract. In the conditions of modern life, the range of stressful situations is expanding, which causes the “proliferation” of problems of the population (pandemic psychosis, distance learning and work, problems of somatic and mental health, the system of social ties and relationships). The article reflects the reflections of specialists on the profession of a helpline consultant, the relevance and significance of the assistance provided by specialists, especially today against the background of an unstable situation in society, modernization and digital transformation of culture and education. The authors analyze the conditions of professional formation of the consultant, reveal the specifics of his personality and activities in the changing conditions of the organization of emergency psychological assistance, and also formulate conclusions regarding the professional competence of the consultant of the telephone psychological support service, possible prospects for his professional development and points of growth.

Keywords: helpline, helpline service consultant, psychologist-consultant, remote assistance, professional activity, reflection, perception of the profession.

Сегодня служба телефона доверия – необходимый элемент государственной социальной политики, оформившийся с целью организации экстренной психологической помощи населению. В настоящее время, как указывают М. А. Костенко, Н. Б. Костенко, телефон доверия «стал инструментом, вошедшим в повседневную жизнь» [1].

Вот уже на протяжении 40 лет в России консультанты телефонных служб экстренной психологической помощи принимают

звонки от клиентов, нуждающихся в получении срочной, безотлагательной помощи и поддержке. А расширяющийся в условиях современной жизни диапазон стрессогенных ситуаций обуславливает «разрастание» проблем населения (пандемийный психоз, дистанционный формат обучения и труда, проблемы соматического и психического здоровья, взаимоотношения (детско-родительские, дружеские, супружеские, с учителями и сверстниками и попытки и многие другие), что, в свою очередь, усиливает ценность и значимость оказываемой специалистами помощи.

В Волгоградской области служба телефона доверия имеет более, чем 20-летний опыт работы, в ходе которого сотрудниками в круглосуточном режиме было обработано более 130 тысяч звонков. Накопленный в этот период опыт послужил основой для собственно профессиональных размышлений относительно особенностей восприятия практиком профессии консультанта службы телефона доверия.

В процессе накопления профессионального опыта появилось представление о некоей выделенности психолога-консультанта ТД как раз за счёт специфики деятельности. Нередко мы встречали реакцию коллег в духе «да разве это психолог – тот, кто работает на ТД!» с указанием на то, что возможности специалиста ограничены: тест с последующим обсуждением не проведёшь, задание для домашней проработки не предложишь. Добавим сюда ограниченность каналов поступления информации об абоненте, его состоянии и ситуации.

Другой крайний вариант восприятия профессии – романтизация деятельности: из-за доступности данного вида психологической помощи на телефон доверия обращаются люди в момент ярких эмоциональных переживаний как раз с целью их переработки, осознания. И это создаёт ощущение актуальности и востребованности.

Как и всей психологической отрасли в целом меняется и специфика данной специальности. Современное молодое поколение разрабатывает сервисы по подбору психологов онлайн (You Talk, Alter, Ясно и другие), легко находит информацию о биполяр-

ном расстройстве, токсичных людях, понимают формулировку «Каков ваш запрос?» и трепетно относятся к собственным границам, проживают беспомощность, могут чётко рассказать об осознании триггеров. Отсюда следует, что формат «прийти работать на ТД для наработки опыта» сопровождается колоссальным стрессом (ведь приобретение профессиональной идентичности, наработка навыков опосредованного консультирования и присвоение информации происходит масштабное). При этом доступ к услугам ТД получили различные слои населения, в том числе и малозащищённые (лица с установленной психической недееспособностью; лица без определённого места жительства или мигранты и т.д.), с разным уровнем осознанности и ответственного отношения к происходящему в их жизни.

Задавая себе вопрос «Меняется ли доля «человечности» в профессии?», полагаем, что «Да!», меняется в сторону её повышения. Опять-таки, ориентируясь на современные тренды (высокие темпы изменения актуальной информации, большие объёмы её обработки, много-много общения через мессенджеры и пр.) обнажают потребность в доверительном, доброжелательном общении, в создании (пусть и опосредованно – через телефон или чат, пусть и не на долгосрочный период) такого ресурсного взаимодействия, которое будет позволять становиться более спокойным, счастливыми, ассоциированными с собственной жизнью и опытом.

Немаловажным условием деятельности специалиста ТД, на наш взгляд, в большинстве случаев сейчас является принцип профессиональности. Т.е. в большинстве служб работают психологи с классическим вузовским образованием (а не краткосрочными интернет курсами), прошедшие профессиональную переподготовку по дистантному консультированию, их качество работы обуславливается интервизорским и супервизорским сопровождением. В какой-то степени это является гарантией качества, «лицензией» на работу. Кроме того, поскольку консультант ТД практически обезличен (принцип анонимности действует и в отношении него), является частью службы – важно

определённое командное взаимодействие: создание и соблюдение чётких однозначных договорённостей относительно функционирования.

Существующая уже сегодня тенденция «специализации» телефонной психологической помощи по типам проблем и жизненных ситуаций (по аналогии с группами психологической поддержки «Переживание утраты», «Анонимные алкоголики», «Для пострадавших от сексуального насилия» и т.д.), как нам видится, сохранится и в будущем. В этой связи встает вопрос о том, какими компетенциями должен свободно владеть психолог-консультант, работающий на ТД завтра?

Широкий спектр запросов, значительный разброс возрастных групп, появление новых профессий, развитие технологий – все это требует от специалиста ТД постоянного обновления и пополнения знаний, умений и навыков в разных областях. Применение принципов обучения, лежащих в основе концепции, поможет удовлетворить эту потребность:

- учиться жить вместе, развивая понимание других, их истории, традиций и духовных ценностей;
- учиться знать. Учитывая быстрые изменения, вызванные научным прогрессом и новыми формами экономической и социальной деятельности, акцент должен быть сделан на сочетании достаточно широкого общего образования с возможностью углубленной работы по избранному количеству предметов;
- учиться действовать. Помимо обучения выполнению работы, это должно повлечь за собой приобретение компетенции, которая позволяет людям справляться с различными ситуациями, часто непредсказуемыми;
- учиться быть. Через самопознание развивать и применять на практике все способности, скрытые в человеке: память, рассудительность, воображение, физические способности, эстетическое чутье, способность общаться с другими и естественная харизма.

Таким образом, не только профессиональные компетенции, но и личностные качества, стиль жизни, степень осознанности

всего происходящего определяют и создают образ консультанта ТД в будущем, как нам кажется, уже не столь отдаленном, первые штрихи к которому были нанесены в далеком 1906 году.

Литература:

1. *Костенко М.А., Косиенко Н.Б.* Специфика мотивационной среды персонала службы детского телефона доверия // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4 (41). С. 240–242.
2. *Моховиков А.Н.* Телефонное консультирование: Учеб. пособие для студентов. – М.: Смысл, 2001. – 494 с.
3. Практика телефонного консультирования: хрестоматия / Ред.-сост. А.Н. Моховиков. – 2-е изд., доп. – М.: Смысл, 2005. – С. 330
4. *Родионова Н.* Первый Телефон экстренной психологической помощи для детей, подростков и их родителей в нашей стране. 21 год работы [Электронный ресурс] // Вестник РАТЭПП Санкт-Петербург – 2011 – URL: <http://ratepp.ru/publ/3-1-0-87> (дата обращения: 15.11.2022).

ВЛИЯНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ
НА ТРАНСФОРМАЦИЮ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА
У МОЛОДЕЖИ

*Набижанова Малика Бахтиёр кизи,
Мирзаназарова Азиза Мирзаабдуллаевна*

*Наманганский государственный институт иностранных языков
имени И. Ибрата, г. Наманган*



Аннотация. Дигитализация прочно вошла в жизнь современного общества. Всемирная паутина стала точкой отсчета 4- Промышленной революции за счет чего происходит трансформация в образовании, коммуникации. Влияние соцсетей мало изученный факт, уже сегодня мы можем наблюдать интернет – зависимость от «лайков», так же обилие информации и зависимость от интернета привело к появлению новой личности Сетевой. Концептуальная картина мира сегодня зависит и от социальных сетей.

Ключевые слова: Сетевая личность, интернет-зависимость, популярные соц. сети, виртуальный мир, дигитализация, концептуальная картина мира.

INFLUENCE OF VIRTUAL REALITY
ON THE TRANSFORMATION OF THE CONCEPTUAL PICTURE
OF THE WORLD IN YOUTH

Nabizhanova Malika, Mirzanazarova Aziza

*Namangan State Institute of Foreign Languages named after I. Ibrat,
Namangan*



Abstract. Digitalization has firmly entered the life of modern society. The World Wide Web has become the starting point of the 4th Industrial Revolution, due to which there is a transformation in education, communication. The

influence of social networks is a little-studied fact, today we can observe the Internet – dependence on “likes”, as well as the abundance of information and dependence on the Internet has led to the emergence of a new Network personality. The conceptual picture of the world today also depends on social networks.

Key words: Network personality, Internet addiction, popular social networks, virtual world, digitalization, Conceptual picture of the world.

Введение. Концептуальная картина мира любого человека начинает формироваться в раннем детстве под воздействием национальной, религиозной, языковой, природной картины мира. Основными факторами развития общества являются народные массы, социальные группы и исторические личности. Все они могут своей деятельностью влиять на эволюцию политических, экономических и культурных социальных сфер. Таким образом, мы можем сказать, что личность формируется от факторов, окружающих его. Но с появлением новых реалий, связанных с интернетом, понятие концепта картины мира расширяется и на людей сейчас воздействует не национальная или языковая картина мира, а виртуальная.

Гипотеза. Виртуальная реальность наряду с национальной, религиозной, языковой и природной картинами мира оказывает огромное влияние на концептуальную картину мира молодежи.

В рамках исследования данной проблемы нами была разработана анкета [3]. Респондентами выступили Молодежь от 18–19 лет, проживающая на территории Наманганской области Республики Узбекистан.

Результаты опроса.

«Зарегистрированы ли Вы в социальных сетях?» 54 человека из 57 ответили положительно, что составляет 95 % всех ответивших, а только 3 человека ответили «нет» и это составляет 5 %.

На второй вопрос «В каких социальных сетях Вы зарегистрированы?» 56 человек (98 %) опрошенных оказались пользователями Telegram, 31 человек (54 %) пользуются Instagram, 29 человек (51 %) состоят в YouTube, 16 человек (28 %) пользуются Facebook, 9 чело-

век (15 %) опрошенных оказались пользователями ВКонтакте, 4 человека (7 %) – Twitter, только 1 человек (1 %) – Tiktok. 16 человек (28 %) являются пользователями только 1 социальной сети, ещё 16 человек (28 %) зарегистрированы в 2 соцсетях, 11 человек (19 %) имеют аккаунты в 3 соцсетях, 10 человек (17 %) – в 4 соцсетях и 4 человека (7 %) зарегистрированы в 5 соцсетях.

По результатам третьего вопроса «Как часто Вы посещаете?» оказалось, что 47 человек, что составляет 82 % всех опрошенных, посещают соцсети каждый день, 8 человек (14 %) посещают соцсети несколько раз в неделю, 2 человека (4 %) – реже раза в неделю.

Возникает вопрос «С какой целью Вы посещаете соцсети?», как проводят время в соцсетях подростки? Из проанализированных нами анкет следует, что все пользователи общаются – 50 %, слушают музыку 31 %, 82 % ищут информацию, 8 % играют в социальных сетях.

5. Вопрос: «Сколько часов в день Вы проводите в социальных сетях?». Из ответов учащихся: до 1 часа – 21 человек (37 %), от 1 часа до 3-х часов – 21 человек (37 %), более 3-х часов – 15 человек (26 %).

Из результатов шестого вопроса «Сколько у Вас друзей в соцсетях?» выяснилось, что 47 человек (82 %) имеют друзей с количеством до 100, 5 человек (9 %) – от 100 до 300, 2 человека (5 %) – более 100, 2 человека (4 %) – более 300.

На седьмой вопрос «Вы лично знаете всех своих контактов?» 24 человека (42 %) ответили «да», 14 человек (25 %) ответили отрицательно, 19 человек (33 %) ответили «почти всех».

Из проанализированных анкет выяснилось, на восьмой вопрос «Влияют ли соцсети на вашу жизнь?» 25 человек (44 %) ответили положительно, 32 человека (56 %) ответили отрицательно.

На девятый вопрос «Развиваетесь ли Вы с помощью соцсетей?» 49 человек (86 %) ответили «да», 8 человек (14 %) ответили «нет».

Из результатов десятого вопроса «Как Вы относитесь к соцсетям?» стало ясным, что 29 человек (51 %) относятся положительно, 27 человек (47 %) – нейтрально, 1 человек (2 %) – отрицательно.

На одиннадцатый вопрос «Вы за соцсети?» 44 человека (77 %) ответили положительно, 13 человек (23 %) ответили отрицательно.

На вопрос о влиянии использования соцсетей на обучение: «Ваши оценки в последнее время?» 47 человек ответили положительно.

На вопрос о помощи соцсетей в обучении, респонденты ответили так: 55 человек (96 %) считают, что соцсети им помогают в обучении, 2 человека (4 %) – нет.

Выводы.

Наиболее популярные социальные сети среди Молодёжи Наманганской области Республики Узбекистана являются приложения «Телеграмм», и «Instagram».

1. Более 70 % подростков являются пользователями двух и более социальных сетей.
2. 30 % от общего количества опрошенных проводят в соцсетях от 3-ёх и более часов в сутки.
3. Молодежь использует соц. сети как способ коммуникации и возможности саморазвития и самореализации.

Таким образом, мы можем предположить, что в современном мире Концептуальная картина мира личности претерпевает трансформацию, произошел переход от личности к сетевой личности. По мнению А.А. Ахаяна [1] под сетевой личностью понимается активный пользователь социальных сетей с возможностью мгновенного удовлетворения гносеологической потребности в момент появления, путем нажатия одного клика. Доступность информации, зависимость от желания быть популярным, получение удовольствия от активности подписчиков, т.е. от их «лайков» и комментариев, по мнению профессора психологии Питсбургского университета в Брэтфорде (США) Кимберли Янг [2] наступает «интернет-аддикция», которая влечет к эмоциональному выгоранию.

Литература:

1. Ахаян А.А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2017. № 8. URL: www.emissia.org

2. Переходько О.И. Аналитический отчёт эмпирического социологического исследования «Влияние интернет – зависимости на проявление у студентов информационного экстремизма». URL: <https://studfile.net/>
3. Авторская анкета. URL: <https://forms.yandex.ru/u/6363b93c5d2a0614fe19cb9b/>

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ДИСТАНЦИОННЫМ ОБУЧЕНИЕМ

*Нестерова Екатерина Михайловна,
Мельникова Ольга Тимофеевна*

*Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Москва*



Аннотация. Вынужденный переход вузов на дистанционный формат обучения в период пандемии и тренд цифровизации образования ставит перед психологами задачу изучения феноменов, связанных с онлайн-форматом обучения. В работе обоснована актуальность изучения феномена удовлетворенности дистанционным обучением, представлены результаты теоретического анализа. Также представлены результаты эмпирического исследования, в котором реализована стратегия смешанных методов, сочетающая в себе качественные и количественные методы. В результате применения данной стратегии были выделены общие социально-психологические факторы (фактор условий и возможностей дистанционного образования, фактор возможности непосредственного межличностного взаимодействия, фактор эффективного использования дистанционных образовательных технологий), а также частные детерминанты удовлетворенности студентов дистанционным обучением. Обозначены перспективы применения результатов исследования в практике цифровизации образовательного процесса.

Ключевые слова: дистанционное обучение, удовлетворенность обучением, факторы удовлетворенности дистанционным обучением, смешанные методы исследования.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FACTORS IN STUDENTS'
SATISFACTION WITH DISTANCE EDUCATION

*Nesterova Ekaterina Mikhailovna,
Melnikova Olga Timofeevna*

Lomonosov Moscow State University, Moscow



Abstract. The forced transition of universities to a distance learning format during the pandemic and the trend of digitalization of education sets the task for psychologists to study the phenomena associated with the online learning format. The paper substantiates the relevance of studying the phenomenon of satisfaction with distance learning, presents the results of a theoretical analysis. Also presented are the results of an empirical study that implemented a mixed methods research strategy that combines qualitative and quantitative methods. As a result of the application of this strategy, general socio-psychological factors were identified (the factor of conditions and opportunities for distance education, the factor of the possibility of direct interpersonal interaction, the factor of the effective use of distance learning technologies), as well as particular determinants of student satisfaction with distance education. The prospects for applying the results of the study in the practice of digitalization of the educational process are outlined.

Keywords: distance education, satisfaction with distance education, factors of satisfaction with distance education, mixed methods research.

В связи с пандемией COVID-19 московские вузы были вынуждены перевести учебный процесс в онлайн-формат. Сегодня практически каждый студент имеет опыт обучения в дистанционном формате, а дистанционное образование стало неотъемлемой частью нынешних реалий. В связи с этим возникает запрос на изучение феноменов, касающихся получения образования в дистанционном формате. Одним из таких феноменов является удовлетворенность обучением. Сегодня все более актуальным становится изучение удовлетворенности обучением, поскольку удовлетворенность студентов учебным процессом – это важнейшая характеристика качества образования.

В процессе теоретического анализа изучаемого феномена были рассмотрены отечественные [1;2;3] и зарубежные [4;5] подходы к исследованию удовлетворенности студентов обучением. В результате анализа были сделаны выводы о том, что отечественные исследователи определяют удовлетворенность обучением как оценочное отношение и рассматривают его как аффективный комплекс, учитывая при этом значение потребностей и роль мотивации. Зарубежные исследователи также выделяют аффективный комплекс, а само понятие «удовлетворенность обучением» описывают через отношение как к учебному процессу в целом, так и к некоторым его аспектам. При этом зарубежные коллеги вводят контрасты согласованности и несогласованности с ожиданиями, а также учитывают мотивационные составляющие феномена удовлетворенности обучением. Исследовательские работы отечественных психологов направлены на выявление удовлетворенности процессом обучения в конкретном вузе и рассмотрение феномена удовлетворенности как компонента субъективного благополучия. Зарубежные же исследователи фокусируются именно на выделении факторов удовлетворенности обучением. Таким образом, результаты зарубежных исследований носят более практикоориентированный характер, в то время как отечественные работы вносят вклад, в основном, в теоретическое развитие изучаемого феномена и совершенствование диагностического аппарата.

С нашей точки зрения, для исследования удовлетворенности студентов дистанционным обучением необходимо учитывать опыт как отечественных, так и зарубежных коллег. Особенно значимым мы считаем тот факт, что сегодня существует потребность в получении практикоориентированных результатов, отражающих общее чувство удовлетворенности студентов обучением за счет его представления через различные аспекты.

Принимая во внимание данные, полученные в результате теоретического анализа, мы предлагаем следующее определение изучаемого феномена: *удовлетворенность обучением – это эмоционально-оценочное отношение, характеризующее уровень согласованности различных аспектов учебного процесса ожиданиям*

и потребностям студента. Целью нашего исследования является выделение социально-психологических факторов удовлетворенности студентов дистанционным обучением. Мы полагаем, что выделение таких факторов позволит рассмотреть изучаемый феномен в контексте различных аспектов процесса обучения, которые являются наиболее значимыми для студентов. Реализация поставленной цели предполагает как качественный, так и количественный анализ изучаемого феномена. В связи с этим для эмпирического исследования была выбрана стратегия смешанных методов исследования. Стратегия смешанных методов представляет собой метод и методологию проведения исследования, которая включает сбор, анализ и объединение количественных и качественных подходов в одном проекте.

В эмпирической части исследования была реализована стратегия смешанных методов. Процесс исследования проходил в два этапа: на первом этапе применялись качественные методы исследования, а на втором – количественные. Выбранная схема исследования соответствует принципу последовательных вкладов (sequential priorities model) Д. Моргана [6].

В качественной части исследования приняло участие 24 человека (37,5 % мужчин, 62,5 % женщин) от 18 до 26 лет ($M = 22,8$; $SD = 2,15$). Было проведено 5 фокус-групповых интервью (от 4 до 6 участников в каждом). Количество участников целевой группы обусловлено необходимостью получения более глубокой информации об исследуемом вопросе, а также спецификой проведения фокус-группового интервью в онлайн-формате. В количественной части исследования приняло участие 150 человек (30,7 % мужчин, 69,3 % женщин) от 18 до 27 лет ($M = 21,7$; $SD = 2,36$). Выборка была сформирована путем рекрутирования участников через социальные сети. Критерием отбора респондентов являлся опыт обучения в дистанционном формате в рамках очного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий.

Анализ данных, полученных в процессе фокус-групповых интервью, проводился методом тематического анализа. В результате мы выделили особенности учебного дня в период дистанцион-

ного обучения, детерминанты вовлеченности студентов в процесс дистанционного обучения, детерминанты удовлетворенности и неудовлетворенности студентов процессом дистанционного обучения. На основе полученных результатов был составлен опросник с целью представления полученных данных в количественном виде.

Количественная часть исследования представляет собой анкетирование, которое включает в себя опрос, составленный на основе результатов качественного анализа, а также авторскую методику «Удовлетворенность студентов дистанционным образованием». Методика была проверена на надежность путем вычисления коэффициента альфа Кронбаха. По результатам расчета данного критерия мы получили значение коэффициента от 0,8 до 0,9 ($\alpha = 0,895$), что свидетельствует о высокой надежности методики. Анкетирование проводилось в форме удаленного заполнения опросников респондентами. Анализ результатов проводился с помощью электронных таблиц (Microsoft Excel 2010) и статистического пакета SPSS (PASW Statistics 18).

Количественная оценка полученных качественных данных проводилась с использованием кластерного анализа. В результате анализа данных опроса, составленного на основе результатов тематического анализа, были выделены следующие кластеры: кластер условий и возможностей дистанционного образования; кластер многозадачности как совмещения различных видов деятельности; кластер высокой нагрузки и усталости; кластер снижения непосредственного межличностного взаимодействия; кластер технических сложностей.

Суммы баллов по выделенным кластерам были прокоррелированы с результатами методики «Удовлетворенность студентов дистанционным образованием». В результате корреляционного анализа мы получили значимые положительные корреляции уровня удовлетворенности и кластера условий и возможностей дистанционного образования ($r = 0,490$; $p = 0,000$). Также, были получены значимые отрицательные корреляции уровня удовлетворенности и кластеров высокой нагрузки и усталости ($r = -0,382$; $p = 0,000$), снижения непосредственного межличностного взаимодействия (r

= - 0,530; $p = 0,000$), технических сложностей ($r = - 0,534$; $p = 0,000$). Между уровнем удовлетворенности и кластером многозадачности значимых корреляций обнаружено не было ($r = 0,59$; $p = 0,473$).

Для выявления значимости выделенных кластеров и определения их влияния на уровень удовлетворенности дистанционным обучением, мы использовали линейный регрессионный анализ. Мы использовали метод пошагового включения, который на каждом шаге после включения новой переменной в модель осуществляет проверку на значимость введенных ранее остальных переменных. В результате были выделены переменные, которые вносят значимый вклад в уровень удовлетворенности студентов дистанционным образованием: кластер технических сложностей, кластер условий и возможностей дистанционного обучения, кластер снижения непосредственного межличностного взаимодействия. Значение «Скорректированного R-квадрата», равного 0,493 обозначает, что 49 % полученных данных объясняется нашей моделью.

Таким образом, в результате исследования выделены как общие факторы удовлетворенности студентов дистанционным обучением, так и частные детерминанты. Общие факторы удовлетворенности были выявлены на качественном уровне, а затем количественно подтверждены в результате использования кластерного и корреляционного анализа, а также метода линейной регрессии.

- 1) Фактор условий и возможностей дистанционного образования, включающий в себя детерминанты вовлеченности, доступность обучения вне зависимости от местоположения студента, комфортные условия обучения, экономию времени на дорогу в учебное заведение, совместное времяпрепровождение с близкими людьми;
- 2) Фактор наличия непосредственного межличностного взаимодействия, включающий в себя наличие личного контакта с однокурсниками и преподавателями, активный образ жизни;
- 3) Фактор эффективного использования дистанционных образовательных технологий, включающий в себя уверенное владение преподавателем техническими средствами, отсутствие

сложностей с техническим обеспечением учебного процесса, отсутствие сложностей с обратной связью от преподавателей и аттестацией в дистанционном формате.

В результате качественного анализа были выделены частные детерминанты, которые являются отражением индивидуального опыта студентов, их личностных свойств и стиля обучения. В качестве частных факторов были выделены возможность совмещать работу и учебу, возможность самостоятельного гибкого планирования времени, совмещение учебных занятий с параллельной внеучебной деятельностью, оптимальное время использования компьютера и оптимальный объем домашних работ в период дистанционного обучения.

Результаты нашего исследования можно использовать в практике цифровизации обучения. В связи с тем, что тренд цифровизации образования, вероятно, будет развиваться, существует потребность в организации эффективного процесса обучения в онлайн-формате. Принимая во внимание то, что удовлетворенность является одним из показателей эффективности, нам представляется возможным использовать выделенные факторы и детерминанты как для диагностики, так и для формирования удовлетворенности студентов дистанционным обучением.

Литература:

1. *Исмаилова А.Ф., Дудина Д.С., Алейников С.А.* Разработка средств оценки уровня удовлетворенности студентов процессом дистанционного обучения посредством видеоконференцсвязи // Научный результат. Информационные технологии. 2020. №4.
2. *Майгуров А.А., Солнцев А.С., Бакшеева С.Л., Орешкин И.В., Орлова Е.Е.* Оценка удовлетворенности выпускников Института стоматологии КрасГМУ качеством обучения // Russian Journal of Education and Psychology. 2013. №4
3. *Мищенко Л.В.* К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2007. Том 4. № 3. С. 122–128.

4. *Chang I-Ying, Chang Wan-Yu.* (2012). The Effect of Student Learning Motivation on Learning Satisfaction. *International Journal of Organizational Innovation*, 4(3), 281–305.
5. *Chien Te-King.* (2007). Using the Learning Satisfaction Improving Model to Enhance the Teaching Quality. *Quality Assurance in Education*, 15 (2), 192–214.
6. *Morgan D.* Integrating Qualitative and Quantitative Methods: a Pragmatic Approach. SAGE Publications, 2014.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ САМПОРЕЗЕНТАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Плотников Александр Юрьевич

Российский университет дружбы народов, г. Москва



Аннотация. Данная работа посвящена изучению особенностей самопрезентации пользователей социальных сетей. В ходе работы были изучены различные исследования, посвященные данной теме. Основной упор в изучении самопрезентации в социальных сетях делается на содержание, которое вкладывает человек в свой виртуальный образ. На основе изученных исследований, посвященных самопрезентации, тактикам и стратегиям самопрезентации, были выделены личностные характеристики, которые влияют на характер самопрезентации в социальных сетях. В данной работе была предпринята попытка изучить, какие психологические особенности и характеристики влияют на характер самопрезентации пользователей социальных сетей. Были выявлены статистически достоверные корреляции между особенностями построения самопрезентации в социальных сетях и психологическими характеристиками пользователей социальных сетей, такими как: уровень экстраверсии, доброжелательности, сознательности, самоуважения, аутосимпатии, ожидаемым отношением от других и самоинтересом.

Ключевые слова: социальные сети, самопрезентация, психологические характеристики, виртуальное пространство.

FEATURES OF CONSTRUCTING SELF-RESENTATION IN SOCIAL NETWORKS

Plotnikov Alexandr Yurievich

RUDN University, Moscow



Abstract. This work is devoted to the study of the features of self-presentation of users of social networks. In the course of the work, various studies on this

topic were studied. The main emphasis in the study of self-presentation in social networks is on the content that a person puts into his virtual image. Based on the studied studies on self-presentation, tactics and strategies of self-presentation, personal characteristics were identified that affect the nature of self-presentation in social networks. In this work, an attempt was made to study what psychological features and characteristics affect the nature of the self-presentation of social network users. Statistically significant correlations were found between the features of building self-presentation in social networks and the psychological characteristics of social network users, such as: the level of extraversion, goodwill, consciousness, self-esteem, autosympathy, expected attitude from others and self-interest.

Keywords: social networks, self-presentation, psychological characteristics, virtual space.

В контексте данного исследования под самопрезентацией понимается «поведение, используемое для передачи информации о субъекте другим людям». Данное определение было дано Р.Ф. Баумайстером, и оно позволяет учесть широкий круг факторов, которые способны оказать влияние на формирование впечатления о человеке [4].

В различных исследованиях самопрезентации в виртуальном пространстве выделяют несколько особенностей Интернета как средства самопрезентации.

Первой особенностью, которую выделяют во многих исследованиях, является анонимность пользователей, и практически неограниченная возможность для представления себя в виртуальном пространстве желаемым образом. Эта особенность обусловлена удаленность участников виртуальной коммуникации. Вместо реального человека в Интернете перед нами предстает только образ, который отражает мнение, интересы, вкусы пользователя. Это приводит к тому, что иногда бывает невозможно проверить достоверность информации, представленной человеком в виртуальном пространстве о самом себе. Однако, стоит отметить, что с развитием сетевой культуры всё больше людей стремятся публиковать реальную информацию о себе (настоящее имя, фотографии), приукрашивая при этом некоторые стороны своей жизни [1].

Второй особенностью, характеризующей виртуальную коммуникацию, является возможность управление коммуникативным процессом. Этот процесс является добровольным и может быть прерван каждым его участником. Интернет даёт человеку возможность на время отойти от своих социальных ролей, которые закреплены за ним в позитивной жизни. Он может самостоятельно сконструировать свой профиль удобным ему образом, отражая только те аспекты своей жизни, которые хочет продемонстрировать другим людям. Также человек может самостоятельно находить собеседников по интересам, например, просматривая тематические группы или участвуя в тематических форумах. С другой стороны, если кто-то пытается навязать общение, человек всегда может заблокировать другого пользователя и навсегда прекратить с ним какие-либо контакты [3].

Ещё одной особенностью виртуального взаимодействия является ограниченность в использовании невербальных компонентов. Вместе с тем, наблюдается устойчивое стремление пользователей к эмоциональному насыщению своих сообщений, которое реализуется посредством таких средств, как: добавление в сообщение смайликов, то есть, значков, которые обозначают какие-то эмоции; отражение своего психического самочувствия через самоатрибуции; аббревиатуры, которые в краткой форме отражают переживаемые эмоции.

Следующей выделяемой особенностью является неформальность коммуникации, которая иногда присуща даже деловому взаимодействию. Виртуальная среда способствует общению на равных. Даже при составлении делового письма в виртуальной коммуникации могут быть использованы разговорные слова, а сама среда позволяет создать в диалоге непринужденную обстановку.

Для самопрезентации в социальных сетях также существуют такие каналы, как: индикатор текущего состояния (статус, так называемая, приветственная фраза), размещение продуктов своего собственного творчества, размещение фото- и видеоматериалов, разделы, посвященный описанию пользователя (информация о его интересах, убеждениях, семейном положении) [2].

Таким образом, можно увидеть, что социальные сети дают возможность творчески относиться к самопрезентации, обеспечивая не только широкое разнообразие её проявлений, но и потенциальное построение совершенно нового образа, кардинально отличающегося от человека в реальной жизни. Эти возможности конструирования различных идентичностей актуализируют противопоставление реального «Я» и виртуального. Одним из главных вопросов в этой связи становится вопрос определения реальности создаваемого пользователем виртуального образа «Я».

Виртуальная среда имеет значительный позитивный потенциал, однако, она также может оказывать и отрицательное воздействие на пользователя. К негативным последствиям частым пребыванием в виртуальном пространстве относят:

Расширение и непрерывное вхождение информационных технологий в повседневную жизнь требует от пользователя умелого и оправданного обращения с этими технологиями, которое будет направлено на получение наибольшей эффективности.

Эмпирическое исследование.

В исследовании приняли участие 124 человека – мужчины и женщины в возрасте от 18 до 44 лет. Среди них 94 женщин (средний возраст – 25 лет) и 30 мужчин (средний возраст – 26 лет). Все участники выборки являются активными пользователями социальной сети Вконтакте. Респондентом было предложено заполнить авторскую анкету, на исследование особенностей построения самопрезентации пользователей социальных сетей, короткий портретный опросник Большой пятерки (Б5–10), направленный на выявление психологического портрета пользователей социальных сетей, опросник самооотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева, направленный на выявление уровня самооотношения пользователей социальных сетей к самому себе.

Результаты исследования.

Для изучения особенностей самопрезентации пользователей социальных сетей респондентам было предложено заполнить авторскую анкету, разделенную на блоки. Анализ полученных результатов авторской анкеты по блоку «активность в социальных

сетях» показал, что большинство респондентов (95 %) пользуются социальными сетями больше 5 лет. Также в ходе работы была исследована частота публикаций пользователей в социальных сетях. Большинство респондентов (55 %) публикуют контент в своем профиле несколько раз в год; 26 % респондентов делают публикации раз в месяц, 16 % опрошенных – раз в неделю, и только 3 % процента респондентов публикуют контент каждый день.

Несмотря на то, что большинство пользователей делают публикации в своем профиле довольно редко, совсем другая картина наблюдается по активности в профилях других пользователей. Оказалось, что такой вид активности ближе опрошенным: 31 % проявляют активность каждый день, 26 % – несколько раз в неделю, 21 % – несколько раз в месяц, 13 % – несколько раз в год, и только 9 % опрошенных ответили, что никогда не проявляются активность в социальных сетях. Основными целями использования сетей респонденты назвали общение с друзьями и коллегами (80 %), поиск информации (71 %) и средство развлечения (68 %). Несколько менее выраженными являются такие цели, как: «быть в курсе новостей» (58 %) и поддержание связи с родственниками (40 %).

Наиболее предпочтительными видами контента для публикации в своём профиле являются: публикации, которые включают в себя фото/видеоматериалы, сопровождающиеся текстом (40 %) и публикации, состоящие только из фотографий (42 %). Только 16 % пользователей предпочитают публиковать исключительно текстовый материал, а видеоматериалы респонденты практически не публикуют (2 %)

При создании профиля в социальных сетях большинство респондентов (90 %) рассказывают о себе несколько общих фактов; только 10 % опрошенных пользователей предпочитают рассказывать о себе в подробностях.

При наполнении своего профиля в социальных сетях большинство респондентов (76 %) стараются публиковать достоверные факты о себе и своей жизни, тогда как 24 % пользователей имеют склонность приукрашивать собственную жизнь

В своём профиле большинство пользователей (78 %) предпочитает публиковать контент, связанный с яркими событиями, происходящими в их жизни. Акцент на повседневную жизнь делает 22 % опрошенных.

Контент, публикуемый большинством пользователей (68 %) содержит личную информацию о них, тогда как 32 % опрошенных предпочитают в своих публикациях делиться информацией об отвлеченных темах.

В заключительном блоке авторской анкеты изучалось отношение пользователей социальных сетей к популярности в социальных сетях.

На вопрос о том, насколько важно для опрошенных пользователей быть популярными, были получены следующие результаты: для большинства пользователей (48 %) популярность совсем не важна, для 32 % опрошенных популярность скорее не важна, для 15 % популярность скорее важна, только 5 % опрошенных ответили, что для них важна популярность в социальных сетях.

Следующим вопросом в данном блоке был вопрос о том, соответствует ли, по мнению респондентов, то мнение и представление о них, которое складывается у посетителей их профиля в социальных сетях, с ними в реальной жизни. Большинство респондентов (63 %) считает, что скорее соответствует, 22 % – скорее не соответствует, 8 % – совсем не соответствует, только 7 % респондентов считает, что образ, формируемый ими в социальных сетях, полностью соответствует им в реальной жизни.

Большинство респондентов (52 %) отметили, что им нравится, когда на их страницах в социальных сетях проявляют активность другие пользователи – комментируют, ставят лайки и делают репосты. Для 37 % опрошенных безразлична активность других пользователей на их личной странице, 11 % респондентов ответили, что им не нравится чрезмерная реакция других пользователей на их страницу.

Для выявления взаимосвязей между самопрезентацией пользователей в социальных сетях и личностными характеристиками пользователей был проведен корреляционный анализ по крите-

рию ранговой корреляции Спирмена (Spearman rank R). В ходе корреляционного анализа были получены следующие результаты:

Количество времени, ежедневно проводимого пользователями в социальных сетях отрицательно связана со шкалой самоуважение (1) ($r = -,337$; $p = 0,007$) и с установкой на самопонимание (7) ($r = -,409$; $p = 0,001$);

Параметр открытости профиля в социальных сетях отрицательно сочетается с категориями доброжелательности ($r = -,256$; $p = 0,044$) и сознательности ($r = -,269$; $p = 0,034$). У пользователей с закрытым профилем показатели по данным категориям выше, чем у пользователей с открытыми профилями;

Частота публикаций в социальных сетях положительно связана с категорией экстраверсии ($r = ,347$; $p = 0,006$);

Доверие к информации, представляемой другими пользователями в социальных сетях отрицательно связана с установкой пользователей на самопринятие ($r = -,258$; $p = 0,043$);

Наполнение контента, публикуемого респондентами в социальных сетях, положительно коррелирует с категориями экстраверсии ($r = ,305$; $p = 0,016$), доброжелательности ($r = ,316$; $p = 0,012$) и сознательности ($r = ,428$; $p = 0,001$). Пользователи, публикующие контент с информацией о ярких событиях, происходящих в их жизни, имеют более высокие показатели по данным категориям;

Предпочтение информации, публикуемой пользователями в социальных сетях положительно связано с категорией сознательности ($r = ,331$; $p = 0,009$) и отрицательно связано с установками пользователей на отношение других ($r = -,295$; $p = 0,020$) и самопринятие ($r = -,265$; $p = 0,037$). Пользователи, которые предпочитают наполнять свой профиль информацией на отвлеченные темы имеют более высокие показатели по категории сознательности и менее выраженные установки на отношение других и самопринятие;

Безразличие к популярности в социальных сетях положительно связано с категорией экстраверсии ($r = ,379$; $p = 0,002$).

Обсуждение результатов.

Наиболее интересными являются данные, позволяющие говорить о том, что пользователи, имеющие более высокие показатели

по уровню экстраверсии, склонны реже проявлять активность в социальных сетях и не стремятся к популярности в социальных сетях. Можно говорить о том, что виртуальная среда не способна в полной мере заменить реальное общение и является лишь его подменой. Также интересным представляется то, что пользователи, имеющие выраженные установки на отношение других и самопринятие, склонны публиковать в социальных сетях информацию о своей жизни, что может говорить о том, что для некоторых пользователей социальные сети являются хорошим способом выражения себя, с помощью которого они пытаются рефлексировать и принимать самих себя.

Литература:

1. *Войскунский А.Е.* Психологические исследования деятельности человека в Интернете // Информационное общество. 2005. № 1. С. 5358.
2. *Гримов О.А.* Самопрезентация личности в социальных сетях. М.: Социология. 2013. № 2. С. 59–66.
3. *Карпова М.К., Моница М.А.* Социальные сети как особый канал самопрезентации индивида. М.: Электронный научный журнал «Наука. Общество.Государство». 2018. Т.6. № 1. С.21.
4. The self in social psychology. Ed. By R.F. Baumeister- MI., Psychologypress, 1999.

МОТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ЗНАКОМСТВ TINDER

Тамаров Лев Ильич

Российский университет дружбы народов, Москва



Аннотация. Данная работа посвящена исследованию опыта пользователей приложений для онлайн-знакомств, варианты, которые они используют для создания своей онлайн-идентичности, как они развивают свои различные методы и стратегии и с какими препятствиями они сталкиваются. Описываются, и анализируются этапы регистрации, интерфейса сервиса, рассматривается мотивация пользователей по использованию приложения «Tinder». Представлены данные по структуре выборки, описана стратегия обработки данных кейс – стади.

Контент-анализ следует структуре взаимодействия пользователя с приложением. Начинается с заполнения анкеты, далее следует оценка партнеров и подбор, а в случаях взаимного подбора общение и взаимодействие с потенциальным партнером. Последовательно описаны основные действия, которые выполняют пользователи, и препятствия, с которыми они сталкиваются. Также рассматривается мотивация пользователей и их взаимодействие со службой поддержки.

Ключевые слова: социальные сети, мотивация, сайты знакомств, виртуальное пространство.

MOTIVES RELATED TO USING THE TINDER DATING APP

Tamarov Lev Ilich

RUDN University, Moscow



Abstract. This work explores the experience of users of online dating applications, the options they use to create their online identity, how they develop their various methods and strategies, and what obstacles they face.

The stages of registration, the service interface are described and analyzed, the motivation of users to use the Tinder application is considered. The data on the sample structure are presented; the strategy for processing the case-stage data is described:

Content analysis follows the structure of user interaction with the application. It starts with filling out a questionnaire, followed by partner assessment and selection, and in cases of mutual selection, communication and interaction with a potential partner. The main actions that users perform and the obstacles they face are consistently described. It also considers the motivation of users and their interaction with the support service.

Keywords: social networks, motivation, dating sites, virtual space

У людей есть много разных причин для использования онлайн-сервисов знакомств: от поиска серьезных отношений и повышения самооценки до приятного вечера в путешествии. Несколько предложенных типологий можно объединить для определения основных мотивов, таких как желание, завязать отношения и построить семью, отношения на одну ночь, общение, повышение самооценки, получение одобрения, развлечение и чувство волнения [3].

В неакадемической прессе ведутся споры о том, используют ли люди «Tinder» в первую очередь для организации свиданий на одну ночь или для поиска долгосрочных отношений. Во многих исследованиях рассматривается, как мотивы различаются между полами. Они показывают, что мужчины значительно чаще используют «Tinder» для организации свиданий на одну ночь и более мотивированы чувством возбуждения и возможностью общения.

Независимо от своих мотивов – а часто их несколько – пользователи говорили, что родственники, друзья или общество в целом подвергали их стигматизации за то, что они использовали приложение как средство знакомства – особенно если они используют его для связи на одну ночь – и что это было барьером [1].

Само киберпространство сильно стигматизировано из-за отсутствия эмоций и взаимного доверия, факторов, которые естественным образом влияют на процесс создания имиджа

и поддержания личных отношений. Та же стигма применялась к онлайн-знакомствам, а также к компьютерным романтическим отношениям в целом.

При использовании приложения пользователи должны сначала создать личный профиль. Это во многом совпадает с аналогичными профилями в социальных сетях. Пользователи должны предоставить информацию о себе с помощью фотографий и текста. Рассмотрим, как пользователи заполняют свои профили и с какими барьерами они сталкиваются на этом этапе при взаимодействии с приложением.

Анализ текстовых данных показывает, как пользователи говорят о себе и какую информацию они предпочитают предоставлять. Мужчины написали в среднем 7,1 строки текста по сравнению с 5,45 строками для женщин. Мужчины больше говорят о себе и о том, чего ждут от потенциального партнера. Интересно, что женщины тратят больше времени на изучение профилей, чем мужчины [2]. Таким образом, мужчины имеют право предоставлять больше информации о себе, потому что женщины нуждаются в ней для принятия решения.

Мужчины, как правило, больше пишут о себе и создают образ человека, ведущего активный образ жизни, в то время как женщины менее откровенны в заполнении анкеты и представляют себя более эмоционально, например, используя смайлики, фотографии крупным планом и т. д. Женщины используют эмодзи чаще (в 38 % профилей), чем мужчины (24 %). Эта форма общения также более распространена среди младших групп обоих полов, различаясь по частоте всего примерно на 5 процентных пунктов.

Таким образом, второй барьер касается конфиденциальности. Он вступает в силу с необходимостью раскрыть личную информацию, написать о себе. Пользователи также должны решить, что писать, как писать, сколько писать и как сообщать, почему они используют приложение, привлекая интерес желаемой аудитории. Опрошенные пользователи сказали, что нужно написать что-то цепляющее, а лучше всего смешное. Это довольно сложно, и чаще всего пользователи модифицируют свое первоначаль-

ное сообщение и переопределяют его в зависимости от реакции потенциальных партнеров и собственных изменяющихся целей использования приложения.

Опрошенные женщины отметили, что написать что-то о себе на всеобщее обозрение было достаточно сложно и что они планировали делиться личной информацией только в частных, целевых коммуникациях. Все это касается барьеров онлайн-приватности и личных границ, ограничений того, сколько правды пользователи готовы публиковать. Изучая онлайн-знакомства в Японии, исследователи обнаружили, что пользователи считают компьютерное общение наименее интимным, за ним следуют текстовые сообщения и, наконец, телефонные разговоры как более интимные.

Если мы посмотрим на взаимосвязь между длиной сообщения и эмодзи, появляется интересный тренд: женщины в случае присутствия эмодзи пишут текст длиной в среднем 6,59, а в случае их отсутствия – только 4,77. Таким образом, выделяются два типа профилей: либо много и красочно представлена информация, либо предлагается минимум информации.

Еще один важный элемент профиля – ссылка на социальные сети. Наиболее популярное социальное медиа, на которое пользователи дают ссылку, – это Instagram: 11 % и 14 % в заявленных возрастных группах соответственно. Социальная сеть, с одной стороны, предоставляет дополнительную информацию, с другой – является своеобразным гарантом подлинности пользователя. Мы не только видим его профиль в Tinder, но еще и дополняем образ фотографиями из Instagram, тем самым помогая преодолевать барьер виртуальности.

Этот барьер, как правило, неизбежен для всех, кто погружен в цифровую среду, в том числе в социальные сети. Это также влияет на онлайн-знакомства. Согласно одному исследованию, степень откровенности и полноты профиля отражает поиск баланса между желаемым и реальным изображением человека.

Таким образом, мы видим необходимость как можно полнее заполнять анкету, тем самым повышая шансы «быть избранным» и снижая риски, связанные с анонимностью и, как следствие, несо-

ответствием потенциальному партнеру. Информанты подтверждают, что заполнение профиля исключительно положительно влияет на выбор профиля. Однако тут же возникают вопросы о сложности составления такого текста, когда пользователь не знает, как сделать его интересным или как обеспечить свою личную безопасность. Более того, при опосредованном взаимодействии пользователи мотивированы на создание определенного образа и его изменения в зависимости от обстоятельств.

Эмпирическое исследование.

Были проанализированы содержание профилей пользователей. Для этого исследования были выбраны 4 категории: 18–27 лет мужчины и женщины и 28–37 лет мужчины и женщины. В рамках выбранной стратегии тематического исследования были отобраны четыре группы, состоящие из 20 профилей в каждой, в соответствии с полом и возрастом. Всего было проанализировано 80 профилей пользователей приложения «Tinder». Количественные данные были дополнены глубинными интервью, которые также были проведены после интерпретации результатов контент-анализа. Было проведено по 2 интервью в каждом из четырех кластеров, всего 8 интервью. Целевой набор осуществлялся через приложение «Tinder».

Результаты исследования.

Наблюдая за тем, как люди взаимодействуют с приложением, были определены три группы барьеров, с которыми сталкиваются пользователи. Первая и основная группа касается самих пользователей и включает такие вопросы, как конфиденциальность и стигматизация, виртуальное пространство и осведомленность, необходимость структурировать личную информацию и пользовательский опыт. Второй включает технологические барьеры, такие как негибкость технологии и барьер опосредованной технической помощи. В-третьих, это институциональный барьер интернет-инфраструктуры.

Барьеры появляются не одновременно, а со временем, по мере использования приложения. Одни возникают на определенных этапах взаимодействия с ним, другие возникают постоянно

на протяжении всего цикла использования.

Даже на начальном этапе выбора приложения для онлайн-знакомств барьер стигматизации присутствует и сохраняется до тех пор, пока пользователю не удастся выбрать партнера. Барьеры конфиденциальности и виртуального пространства возникают, когда пользователи заполняют как текстовые, так и виртуальные компоненты своего профиля, а также в процессе общения после совпадения. Эти барьеры характерны для интернет-коммуникаций в целом, но особенно ярко проявляются в онлайн-знакомствах, поскольку соотношение между виртуальным и реальным образом партнера играет ключевую роль в дальнейших отношениях.

Литература:

1. *Birnholtz J., Fitzpatrick C., Handel M., Brubaker J.R.* Identity, identification and identifiability: the language of self-presentation on a location-based mobile dating app // *MobileHCI'14: Proceedings of the 16th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services*. N.Y.: ACM, 2014. P. 3–12
2. *Bolton N.* Tinder, the fastest-growing dating app, taps an age-old truth // *NewYork Times*. 30.10.2014. URL: <https://www.nytimes.com/2014/10/30/fashion/tinder-the-fast-growing-dating-app-taps-an-age-old-truth.html>
3. *Sumter S.R., Vandenbosch L., Ligtenberg L.* Love me Tinder: untangling emerging adults' motivations for using the dating application Tinder // *Telematics and Informatics*. 2017. Vol. 34. № 1. P. 67–78

ИНФОРМАТИВНОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ ИНСТРУМЕНТОВ В ОЦЕНКЕ РИСКОВ ПСИХИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ

Черная Анна Викторовна, Макаренко Ольга Владимировна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону



Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования психодиагностических инструментов измерения и оценки проблемного использования Интернет. Цель исследования – анализ инструментария для психодиагностического измерения интернет-зависимости/ проблемного использования Интернет с точки зрения его информативности в оценке рисков снижения физического и психического здоровья подростков. Приведены результаты систематизации и анализа 15 психодиагностических инструментов/шкал, классифицированных в 4 группы (с опорой на классификацию Монтаг). Описаны критерии измерения и оценки проблемного использования Интернет – от традиционного критерия времени пребывания в Интернет/экранный времени – до описания симптомов патологической зависимости. Описаны наиболее вероятные симптомы проблемного использования интернет/интернет-зависимости), представляющие риски психическому и физическому здоровью подростков.

Ключевые слова: подростки; измерение расстройств, связанных с использованием Интернет; Интернет-зависимость; проблемное использование интернета.

MEASURING INTERNET USE DISORDER: INFORMATIVENESS IN ASSESSMENT OF ADOLESCENTS MENTAL AND PHYSICAL RISK

Chernaya Anna Viktorovna, Makarenko Olga Vladimirovna

Southern Federal University, Rostov-on-Don



Abstract. The article examines the use of psychodiagnostic tools to measure and assess problematic Internet use. The aim of the study is to analyze the tools for psychodiagnostic measurement of Internet addiction/ problematic Internet use in terms of its informativeness in assessing the risks of reducing physical and mental health of adolescents. The results of the systematization and analysis of 15 psychodiagnostic tools/scales classified into 4 groups (based on Montag classification) are presented. Criteria for measuring and assessing problematic Internet use are described, from traditional criteria of Internet time/Screen time to describing symptoms of pathological addiction. The most likely symptoms of problematic Internet use/Internet addiction) that pose risks to adolescents' mental and physical health are described.

Keywords: Adolescents; Measuring Internet Use Disorder; Internet addiction; Problematic internet use

Стремительное развитие Интернет-технологий опережает исследовательский протокол и разрабатываемые учеными методы психологической диагностики взаимодействия пользователей с цифровой среды. Особую группу исследовательских задач составляют негативные эффекты влияния цифровой среды на развивающуюся личность. Чрезмерное использование Интернет как поведенческая зависимость согласно DSM-5 рассматривается в настоящее время как прямая угроза эффективному функционированию и развитию подростков. Феномен Интернет-зависимости – один из широко распространенных и стрессогенных негативных эффектов влияния интернет на физическое и психическое здоровье пользователей сети, среди которых лидирующие позиции – за цифровыми аборигенами – детьми, подростками и молодежью.

Подростки составляют третью часть Интернет-пользователей в мире. Активно используя цифровые медиа-устройства для доступа к сети – цифровые орудия, новые культурные средства, опосредующие психические функции, новые виды систем деятельности и социального взаимодействия, новые культурные практики (А.Г. Асмолов, А.Е. Войскунский), составляют в то же время, наиболее уязвимую группу, более подверженную рискам снижения физического и психического здоровья как в сети, так и в реальном мире.

Поскольку подростковый возраст характеризуется значительными физическими, когнитивными, эмоциональными и социальными изменениями, а некоторые виды деятельности, высоко оцениваемые в психосоциальном развитии подростка, такие как игра, физическая активность, взаимодействие со сверстниками, потенциально содержат риски возникновения поведенческих или социальных зависимостей (Passanisi A, Pace U, Milani L and Schimmenti A, 2022). IGD (игровая зависимость от компьютерных и видео игр) и SMD (зависимость от социальных сетей) могут выступать факторами риска снижения физического и психического здоровья, социального развития, снижения активности в социальной и образовательной сферах, возникновения психологического дистресса, вплоть до крайних форм добровольной социальной изоляции, выраженных в синдроме Хикикомори (Hikikomori Trait) [1], суицида, и др.

Подростки в большей степени подвержены Интернет-зависимости ввиду проблемного – чрезмерного использования Интернет, включая продолжительность пребывания у экрана или электронных гаджетов.

Цель исследования – анализ инструментария для психодиагностического измерения интернет-зависимости/ проблемного использования Интернет с точки зрения его информативности в оценке рисков снижения физического и психического здоровья подростков.

В данном контексте речь идет о переносе исследовательского фокуса с задач эмпирического изучения симптомов интернет-зависимости на задачи анализа арсенала инструментов для выявления потенциальных рисков использования интернет для психического и физического здоровья пользователей.

Использование интернет само по себе не является хорошим или плохим, имеет значение тип и контекст использования. В настоящее время взамен термина Интернет-зависимость вводится термин Расстройство использования Интернет, который подчеркивает чрезмерное / проблемное/ экстремальное/ неконтролируемое использование Интернет и соответствует терминологии, используемой в МКБ-11, классифицирующей увлечение компьютерными играми как аддиктивное расстройство поведения.

Инструменты скрининга / измерения проблемного использования Интернет представлены опросниками, в которых как правило, используются вопросы из опросников зависимости от психоактивных веществ, служащие для оценки различных критерием проблемности использования: склонность, изменение настроения, симптомы отмены, конфликт, рецидив и др. В качестве эмпирического материала нами использован психодиагностический инструментарий и/или отдельные шкалы инструментов отечественных и зарубежных авторов, традиционно используемые для диагностики различных аспектов проблемного использования Интернет и Интернет зависимости. Для целей анализа отобраны 15 инструментов, предварительно классифицированных в 4 группы (с опорой на классификацию Монтаг) [2]: 1. Инструменты измерения общего использования Интернет (General Internet Use (Internet Addiction In General)); 2. Инструменты измерения проблемного использования онлайн игр (Internet Gaming Addiction (IGD) / Gaming disorder (игровых расстройств¹); 3. Инструменты измерения проблемного использования социальных сетей (Social Media Addiction / Social Media Disorders (SMA/SMD)). Данный вид проблемного использования Интернет мы рассматриваем как доминирующий в подростковой среде вид активности онлайн, относящийся к неигровым активностям в интернет (Non-gaming internet activities); 4. Инструменты измерения проблемного использования/зависимости от мобильного телефона [3].

Формальное описание инструментов – название, автора, год, цели измерения дополнено критериями измерения и оценки проблемного использования Интернет – от традиционного критерия времени пребывания в Интернет/экранного времени – до описания симптомов патологической зависимости.

¹ Игровое расстройство в МКБ-11в Международной классификации болезней ВОЗ и в DSM-IV, DSM- V определяется как модель игрового поведения («цифровая игра» или «видеоигра»), характеризующегося нарушением контроля над игрой, превышением приоритета игры над другими видами деятельности

На основе проведенного анализа обобщены наиболее вероятные (наиболее актуальные симптомы проблемного использования интернет/интернет-зависимости), представляющие риски психическому и физическому здоровью подростков: 1) социальная изоляция; 2) эмоциональные проблемы (подавленность, тревога, раздражительность и др.); 3) депрессия/апатия; 4) снижение саморегуляции; 5) потеря контроля над собственным поведением. Результаты исследования могут быть использованы для создания исследовательской модели изучения/психологической помощи и сопровождения проблемного использования Интернет и интернет зависимости с учетом возраста, средовых и индивидуально-психологических факторов.

Литература:

1. *Tateno M., Teo A.R., Ukai W., Kanazawa J., Katsuki R., Kubo H. and Kato T.A.* (2019) Internet Addiction, Smartphone Addiction, and Hikikomori Trait in Japanese Young Adult: Social Isolation and Social Network. *Front. Psychiatry* 10:455. doi: 10.3389/fpsyt.2019.00455
2. *Montag C., Wegmann E., Sariyska R., Demetrovics Z., Brand M.* How to overcome taxonomical problems in the study of Internet use disorders and what to do with “smartphone addiction”? *Journal Behavior Addiction* (2021) 9:908–14. doi: 10.1556/2006.8.2019.59
3. *Chernaya A., Makarenko O.* The PsychoDiagnostic tools informativeness in risk assessment of adolescents mental and physical health https://digitalchildhood.org/materials/?arrFilter_pf%5BAUTHORS%5D=%5BChernaya%5D&arrFilter_pf%5BTITLE%5D=&arrFilter_pf%5BKEYWORDS%5D=&set_filter=Filter&set_filter=Y

**ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ
НА ПРИНЯТИЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

Шайкина Елена Александровна

*Луганский государственный педагогический университет,
Луганск*



Аннотация. В статье рассматривается гипотеза о том, что степень принятия цифровизации учебного процесса студентами зависит от их личностных особенностей. Автор излагает результаты исследования взаимосвязи личностных особенностей студентов и степени принятия ими IT-технологий в организации и проведении учебного процесса в университете. Представлены психологические портреты студентов, склонных к активному восприятию цифровой среды в обучении и студентов, отдающим предпочтение традиционной организации учебного процесса. Делается вывод о том, что на принятие цифровизации учебного процесса большое влияние оказывают личностные особенности студентов такие, как самооценка, эмоциональная устойчивость, особенности мышления, степень склонности к конформизму, умение устанавливать социальные контакты, степень внутренней конфликтности в представлении о себе, способность к эмпатии, к художественному восприятию мира.

Ключевые слова: цифровизация образования, IT-технологии, учебный процесс, личностные особенности, дистанционное обучение.

**INFLUENCE OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS
ON THE ACCEPTANCE OF THE DIGITAL TRANSFORMATION
OF THE EDUCATIONAL PROCESS**

Shaikina Elena Alexandrovna

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk



Abstract. The article discusses the hypothesis that the degree of acceptance of the digitalization of the educational process by students depends on their personal characteristics. The author presents the results of a study of the relationship between the personal characteristics of students and the degree of acceptance of IT technologies by them in the organization and conduct of the educational process at the university. Psychological portraits of students who are prone to active perception of the digital environment in learning and students who prefer the traditional organization of the educational process are presented. It is concluded that the acceptance of digitalization of the educational process is greatly influenced by the personal characteristics of students, such as self-esteem, emotional stability, thinking characteristics, the degree of tendency to conformism, the ability to establish social contacts, the degree of internal conflict in self-image, the ability to empathize, to the artistic perception of the world.

Keywords: digitalization of education, IT-technologies, educational process, personal characteristics, distance learning.

Цифровизация всех сфер жизни современного человека приобретает все большую актуальность и носит глобальный характер. IT-технологии меняют образ жизни, мышления человека, восприятие окружающей среды. Образовательная среда входит в приоритетные направления работы этой программы.

Различным аспектам цифровизации жизни современного общества, в том числе и образовательной среды, посвящены работы таких ученых как И.В. Дворецкая, И.М. Заславский, И.А. Карлов, М.Ю. Лехмус, Т.А. Марцелова, Б.Е. Старченко, Т.Т. Такиулин.

IT-технологии активно входят в образовательную среду университетов. Они заняли свое место в методике преподавания дисциплин и в образовательном процессе в целом. Вместе с тем остро встает вопрос психологической экологии личности в условиях цифровой трансформации учебного процесса.

В период пандемии, как и большинство вузов, Луганский государственный педагогический университет работал в дистанционном режиме и широко использовал IT-технологии для организации и проведения учебного процесса. Однако, нами было замечено неоднозначное отношение студентов к исполь-

зованию цифровых технологий для преподавания учебных дисциплин. Часть студентов быстро адаптировалась к новым условиям работы и после ухода с дистанционной формы обучения с трудом возвращались к традиционной организации учебного процесса. Другая же часть испытывала трудности в освоении материала в цифровом формате, ссылаясь на то, что для получения качественных знаний им не хватает реального общения с преподавателями и сокурсниками. Учебный процесс, организованный с помощью IT-технологии, они воспринимали как неполноценный, отрицательно влияющий на качество получаемых знаний.

Такое неоднозначное восприятие цифровизации учебного процесса позволило нам предположить, что восприятие новых технологий и встраивание их в организацию своей индивидуальной учебной деятельности зависит от личностных особенностей студента.

Нами было проведено исследование влияние личностных особенностей студентов на принятие цифровой трансформации учебного процесса, в котором приняло участие 300 студентов Луганского государственного педагогического университета, которые проходили обучение в период пандемии коронавируса в дистанционной форме обучения с использованием IT-технологии. Для изучения отношения к вышеуказанным технологиям был использован метод опроса. Для выявления личностных особенностей студентов – Методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (№=105). По результатам опроса наша выборка из 300 человек распределилась следующим образом: 73 человека составили группу, которая была полностью удовлетворена цифровой трансформацией в период дистанционного обучения; 227 человек выразили неудовлетворенность дистанционной формой обучения вообще и переходом на использование IT-технологий при организации учебного процесса, в частности.

В ходе анализа данных, полученных с использование диагностической методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла мы получили следующие результаты.

Испытуемые с заниженной самооценкой в большей степени предрасположены к работе в условиях цифровизации обучения нежели студенты с адекватной и завышенной самооценкой.

Корреляционный анализ не показал зависимости между показателями Фактора В – «интеллект» и предпочтениями в использовании ИТ-технологий в процессе обучения. Однако из анализа процентного соотношения по этой шкале можно сделать вывод о том, что испытуемые отличающиеся конкретностью и ригидностью мышления в большей степени склонны к использованию цифровых технологий, нежели испытуемые склонные к абстрактному мышлению, с высоким уровнем вербальной культуры, проявляющим гибкость мышления. Расхождения в результатах корреляционного анализа и процентных показателях мы объясняем недостаточно большой выборкой.

Испытуемые с высокой эмоциональной устойчивостью и отсутствием невротических симптомов в меньшей степени отдают предпочтение использованию ИТ-технологий в процессе обучения. То же самое можно сказать о об испытуемых, отличающихся рассудительностью, веселым нравом и оптимизмом. В то время, как испытуемые, склонные к пессимизму в большей степени предпочитают цифровую трансформацию учебного процесса.

Испытуемые с развитой способностью к эмпатии, сочувствию склонные к романтизму, художественному восприятию мира в меньшей степени предпочитают элементы цифровизации учебного процесса. Испытуемые, обладающие такими личностными характеристиками как практичность, самоуверенность, реалистичность суждений, жесткость в общении в большей степени предпочитают цифровизацию процесса обучения.

Спокойные, уверенные в себе испытуемые в меньшей степени предпочитают дистанционную форму обучения с использованием ИТ-технологий нежели испытуемые с высоким уровнем тревожности или в депрессивном состоянии.

Испытуемые, отличающиеся конформизмом, ориентацией на социальное одобрение, безынициативностью отдают предпочтение цифровой трансформации учебного процесса. Испытуемые

самостоятельно принимающие решения, независимые, имеющие свое собственное мнение предпочитают традиционные формы обучения.

К активному использованию IT-технологий и дистанционному обучению в большей степени склонны испытуемые с внутренней конфликтностью в представлении о себе и не всегда соблюдающие социальные требования. В то время как испытуемые целенаправленные, хорошо контролирующие свои эмоции отдают предпочтение реальному общению с преподавателем в ходе учебного процесса.

Исходя из полученных данных мы можем составить психологические портреты студентов склонных к принятию цифровой трансформации учебного процесса и студентов, менее склонных к принятию такой трансформации.

Психологический портрет студента, который лучше адаптируется к цифровой трансформации учебного процесса. Такому студенту не свойственна выдержка и высокая работоспособность. У него не высокая эмоциональная устойчивость и возможна эмоциональная дезорганизация мышления. Социальные контакты для него скорее всего имеют большое значение, однако в общении они могут быть импульсивны, проявлять жесткость в отношении с окружающими. Возможно, эта особенность приводит к проблемам в установлении контактов с окружающими и им проще общаться в виртуальном мире. В цифровом пространстве минимизированы невербальные средства общения, сведены до минимума функции перцептивной стороны общения. Такой студент чаще всего склонен к конформизму, ему сложно быстро и самостоятельно принимать решения. У него часто присутствует внутренняя конфликтность в представлении о себе. Его могут тяготить реальные социальные роли, поэтому он склонен нарушать дисциплину.

Психологический портрет студента, который сложнее адаптируется к цифровой трансформации учебного процесса, предпочитая классические формы обучения. Его отличает достаточно высокая самооценка, абстрактность, гибкость мышления. Это, как правило, студенты с высокой эмоциональной устойчивостью

и отсутствием невротических симптомов, рассудительны, оптимисты. У них хорошо развита способность к эмпатии, сочувствию, художественное восприятие мира. Такие студенты имеют низкий уровень тревожности, уверены в себе, имеют независимые суждения и самостоятельно принимают решения, целеустремлены, хорошо контролируют свое поведение.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что отношение к цифровой трансформации учебного процесса обусловлено личностными особенностями студентов. Именно личностные особенности определяют предпочтения в выборе формы обучения и степени использования цифровых технологий в организации учебного процесса в университете.

Современное студенчество состоит из людей с различными личностными качествами. Результаты нашего исследования показали, что цифровая трансформация учебного процесса найдет свой тип студента наряду с традиционными формами обучения.

Литература:

1. Практическая психодиагностика. Методика и тесты. Учебное пособие. / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ В СИТУАЦИЯХ ЦИФРОВЫХ ЗАВИСИМОСТЕЙ

Шейнов Виктор Павлович

Республиканский институт высшей школы, Минск



Аннотация. Показано, что зависимость от социальных сетей отрицательно связана с успеваемостью школьников и студентов и положительно коррелирует с проблемами физического здоровья, прокрастинацией, зависимостью от смартфонов и интернета. В данной статье представлены результаты 10 выполненных автором исследований, выявивших связи зависимости от социальных сетей с признаками психологического неблагополучия и цифровых трансформаций. Автором разработаны надежные и валидные опросники: 1) зависимости от социальных сетей, 2) зависимости от смартфона и 3) степени незащищенности индивидов от кибербуллинга», поскольку взаимодействия в онлайн опасны, в частности, кибербуллингом. С целью анализа внутренней структуры зависимостей от социальных сетей и от смартфона построены трехфакторные модели каждой из этих зависимостей. Показано, что связь между данными зависимостями весьма глубока и осуществляется на уровне формирующих их факторов. Выявленные связи зависимостей от социальных сетей и от смартфона с признаками психологического неблагополучия и цифровых трансформаций подтверждают выводы об опасности зависимостей от социальных сетей и от смартфона. Практическое значение полученных результатов состоит в том, что они свидетельствуют о необходимости профилактической работы с учащимися и студентами по предотвращению формирования у них указанных цифровых зависимостей.

Ключевые слова: зависимость от социальных сетей, зависимость от смартфона, цифровые трансформации, опросники, факторные модели зависимостей, связи.

PSYCHOLOGICAL DISTRESS IN SITUATIONS OF DIGITAL DEPENDENCES

Sheinov Victor Pavlovich,

Republican Institute of Higher Education, Minsk



Abstract. It is shown that dependence on social networks is negatively associated with the academic performance of schoolchildren and students and positively correlates with physical health problems, procrastination, dependence on smartphones and the Internet. This article presents the results of 10 studies performed by the author, which revealed the relationship between social media addiction and signs of psychological distress and digital transformations. The author has developed reliable and valid questionnaires: 1) addiction to social networks, 2) addiction to a smartphone, and 3) the degree of vulnerability of individuals to cyberbullying, since online interactions are dangerous, in particular, cyberbullying. In order to analyze the internal structure of addictions to social networks and smartphones, three-factor models of each of these addictions were built. It is shown that the relationship between these dependencies is very deep and is carried out at the level of the factors that form them. The identified links between addictions to social networks and smartphones with signs of psychological distress and digital transformations confirm the conclusions about the dangers of addictions to social networks and smartphones. The practical significance of the results obtained is that they indicate the need for preventive work with pupils and students to prevent the formation of these digital addictions in them.

Keywords: social media addiction, smartphone addiction, digital transformations, questionnaires, factor models, connections.

В осуществленном автором обзоре исследований зарубежных авторов обнаружены прямые связи цифровой зависимости с *тревожностью, депрессией, нейротизмом, стрессом, кибервиктимизацией, низкой самооценкой, прокрастинацией, одиночеством, неудовлетворенностью жизнью*. Показано наличие негативной связи с *успеваемостью студентов и школьников, производительностью труда и возрастом*. Главная причина цифровой зависимости –

неудовлетворенная потребность в общении. Женщины (в целом) больше, чем мужчины активны в соцсетях [3, с.607].

Наличие установленных в приведенном исследовании прямых связей цифровой зависимости с многочисленными проявлениями психологического неблагополучия является свидетельством *актуальности* проведения соответствующих исследований в русскоязычном социуме.

Проведенное нами исследование на белорусской выборке показало, что взаимодействия в онлайн опасны, в частности, кибербуллинг и другими получившими распространение формами онлайн-манипулирования. «Кибер-издевательства оказывают негативное влияние на их психическое и физическое здоровье их жертв» [1, с. 521].

Все полученные за рубежом эмпирические результаты о зависимости от социальных сетей получены с помощью соответствующих опросников. Отсутствие такового у русскоязычных исследователей было фактором, сдерживающим эти исследования. Автором разработан *опросник зависимости от социальных сетей*, доказав, что он удовлетворяет всем необходимым требованиям к подобным инструментам в части его надежности – однородности, внутренней согласованности, ретестовой надежности. Опросник удовлетворяет основным критериям, необходимым для валидности – такими, как: валидизация в процессе его конструирования; валидность содержательная; «очевидная»; текущая и прогностическая; конструктивная и конвергентная валидности; валидность по полу и возрасту. Данный опросник стандартизован: для женщин и мужчин приведены средние значения зависимости и стандартные отклонения, позволяющие каждому тестируемому оценить свой личный результат [5].

Автором показано, что цифровая зависимость от соцсетей прямо связана с *зависимостью от смартфона и всеми его факторами* (потеря контроля, страх отказа использовать смартфон, эйфория от пользования им), а также с *интернет-зависимостью, прокрастинацией, стрессом, незащищенностью от кибербуллинга, низким самоконтролем*, и негативно коррелирует с *самоуважением и возрастом* [7].

Использованная в данном исследовании (как и в других, приведенных в этой статье) «Короткая версия опросника зависимости от смартфона» разработана в статье [4], в которой показано, что она надежна и валидна. У женщин зависимость от смартфона, измеренная данным опросником, статистически высокозначимо выше, нежели у мужчин. Обнаружена значимая положительная связь тяги к курению у мужчин с зависимостью от смартфона [4, с. 97].

При разработке «Короткой версии опросника зависимости от смартфона» за основу была принята русскоязычная версия опросника «Smartphone Addiction Scale» (SAS), которая ранее была адаптирована автором [2].

Построению использованной в представляемых исследованиях надежной трехфакторной модели зависимости от смартфона посвящена статья [8]. В данной статье выявлено, что факторная модель зависимости от смартфона, зиждется на трех факторах: «потерей контроля», «страхом отказа» в пользовании смартфоном), «эйфорией» (от использования смартфона). Зависимость от смартфона является немедицинской зависимостью, ее модель кардинально различается с моделью зависимости от соцсетей, но схожа со структурой зависимостей от наркотиков и алкоголя, которые являются медицинскими зависимостями. У мужчин и женщин роли факторов в модели зависимости от смартфона различны. Все факторы зависимости от смартфона с уменьшением возраста возрастают. Причем у 60-летних мужчин и у женщин в 70 обнаруживается всплеск уровня зависимости от смартфона; мы объясняем это появлением у многих из них в этом возрасте свободного времени (выход на пенсию, внуки выросли и т.п.) [8, с. 174].

Обнаружены статистически высокозначимые связи зависимости от соцсетей *мужчин и женщин*: положительные – с *нарциссизмом, импульсивностью, всеми факторами зависимости от смартфона* и отрицательные – с *возрастом и ассертивностью*. Подтверждена на более представительной выборке 956 испытуемых установленная ранее ведущая роль в зависимости от соцсетей

«психологического состояния». Установлено, что связаны положительно и сами зависимости от смартфона и от соцсетей, и все их факторы, которые очень сильно и высоко значимо коррелируют с факторами из другой зависимости. Данный факт служит неоспоримым свидетельством того, что связи между данными цифровыми зависимостями очень глубоки, поскольку осуществляются на уровне факторов, создающих эти зависимости. Обнаруженные глубокие связи между рассматриваемыми цифровыми зависимостями на уровне факторов, их формирующих, являются новыми, не встречающимися в зарубежных и отечественных публикациях [9, с. 83].

Выявлены статистически высоко значимые корреляции зависимости *юношей и девушек* от соцсетей: прямые – со *всеми факторами зависимости от смартфона и импульсивностью*. У юношей также обнаружены обратные связи с *хорошим настроением и асертивностью*, а у девушек – прямые связи с *незащищенностью от манипуляций, нарциссизмом и тягой к курению*. Как для девушек, так и для юношей подтверждена ведущая роль «психологического состояния» в зависимости от соцсетей [10, с. 188].

Выявленные связи зависимостей от социальных сетей и от смартфона с признаками психологического неблагополучия и цифровых трансформаций подтверждают выводы об опасности зависимостей от социальных сетей и от смартфона. Практическое значение полученных результатов состоит в том, что они свидетельствуют о необходимости профилактической работы с учащимися и студентами по предотвращению формирования у них указанных цифровых зависимостей.

Литература:

1. Шейнов В.П. Опросник «Оценка степени незащищенности индивида от кибербуллинга»: разработка и предварительная валидизация / Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2020. – Том 17, №3. – С. 521–541. URL: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-521-541>

2. Шейнов В.П. Адаптация и валидизация опросника «Шкала зависимости от смартфона» // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2020. – Выпуск 3. С. 615–623. DOI10.33910/herzenpsyconf-2020-3-21
3. Шейнов В.П. Зависимость от социальных сетей и характеристики личности: обзор исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 607–630. DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-3-
4. Шейнов В.П. Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» // Организационная психология и психология труда. – 2021. – Т. 6, № 1 (21). – С. 97–115. DOI: 10.38098/ipran.orwr.2021.18.1.005
5. Шейнов В.П., Девицын А.С. Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей // Системная психология и социология. – 2021. – № 2 (38). – С. 41–55. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04
6. Шейнов В.П., Девицын А.С. Трехфакторная модель зависимости от социальных сетей // Российский психологический журнал. – 2021. – 18(3). – С. 145–158. URL: <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.10>
7. Шейнов В.П., Девицын А.С. Взаимосвязи зависимости от социальных сетей с психическими состояниями и свойствами ее жертв // Герценовские чтения: 2021. Психологические исследования в образовании. – Вып. 4. – С. 566–573. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-71
8. Шейнов В.П., Девицын А.С. Факторная структура модели зависимости от смартфона // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2021. – Т. 6, № 3 (23). – С. 174–197. DOI: 10.38098/ipran.sep_2021_23_3_07
9. Шейнов В.П., Девицын А.С. Взаимосвязь зависимости от социальных сетей и признаков психологического неблагополучия // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2022. – Т. 7, №2(26). С. 83–106. DOI: 10.38098/ipran.sep_2022_26_2_04

10. Шейнов В.П., Тарелкин А.И. Взаимосвязи зависимости студентов от социальных сетей с психологическим неблагополучием // Психология человека в образовании. – 2022. – Т. 4, № 2. – С. 188–204. URL: <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-188-204>

Научное издание

**ЛИЧНОСТЬ В КУЛЬТУРЕ И ОБРАЗОВАНИИ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ,
РАЗВИТИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ**

МАТЕРИАЛЫ
III МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
(8–9 ДЕКАБРЯ 2022 ГОДА)

Под общей редакцией А.В. Черной

Изд-во «Foundation»

Верстка и оформление
DSM Group (ИП Лункина Н.В).

Сдано в набор 22.12.2021.
Формат 60×84/16. Гарнитура Minion Pro.
Усл. печ. л. 32,92. Заказ 01/23.



г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9, тел. +7 918-558-63-49
E-mail: dsmgroup@mail.ru